

Legitime Sprachen, legitime Identitäten: Interaktionsanalysen im spätmodernen "Deutsch als Fremdsprache"-Klassenzimmer

Rellstab, Daniel H.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rellstab, D. H. (2021). *Legitime Sprachen, legitime Identitäten: Interaktionsanalysen im spätmodernen "Deutsch als Fremdsprache"-Klassenzimmer*. (Interkulturalität: Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft, 21). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456941>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Daniel H. Rellstab

Legitime Sprachen, legitime Identitäten

Interaktionsanalysen im spätmodernen

»Deutsch als Fremdsprache«-

Klassenzimmer

[transcript]

INTERKULTURALITÄT
Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft

Daniel H. Rellstab
Legitime Sprachen, legitime Identitäten

Editorial

Differenzen zwischen Kulturen – und die daraus resultierenden Effekte – sind seit jeher der Normalfall. Sie zeigen sich in der Erkundung der »Fremden« schon seit Herodot, in der Entdeckung vorher unbekannter Kulturen (etwa durch Kolumbus), in der Unterdrückung anderer Kulturen im Kolonialismus oder aktuell in den unterschiedlichen grenzüberschreitenden Begegnungsformen in einer globalisierten und »vernetzten« Welt.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit »Interkulturalität« erfuhr entscheidende Impulse durch die »anthropologische Wende« in den Geisteswissenschaften und durch das seit den 1970er Jahren etablierte Fach der Interkulturellen Kommunikation. Grundlegend ist dabei, Interkulturalität nicht statisch, sondern als fortwährenden Prozess zu begreifen und sie einer beständigen Neuauslegung zu unterziehen. Denn gerade ihre gegenwärtige, unter dem Vorzeichen von Globalisierung, Postkolonialismus und Migration stehende Präsenz im öffentlichen Diskurs dokumentiert, dass das innovative und utopische Potenzial von Interkulturalität noch längst nicht ausgeschöpft ist.

Die Reihe **Interkulturalität. Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft** greift die rege Diskussion in den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften auf und versammelt innovative Beiträge, die den theoretischen Grundlagen und historischen Perspektiven der Interkulturalitätsforschung gelten sowie ihre interdisziplinäre Fundierung ausweiten und vertiefen.

Die Reihe wird herausgegeben von Andrea Bogner, Dieter Heimböckel und Manfred Weinberg.

Daniel H. Rellstab, geb. 1972, ist seit 2018 Professor für Germanistik im globalen Kontext an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Der Sprachwissenschaftler promovierte und habilitierte sich an der Universität Bern. 2003 war er Visiting Scholar an der Indiana University Bloomington, USA. Von 2011 bis 2017 arbeitete er an der Vaasan yliopisto, Finnland, und von 2017 bis 2018 an der Jyväskylän yliopisto, Finnland.

Daniel H. Rellstab

Legitime Sprachen, legitime Identitäten

Interaktionsanalysen im spätmodernen »Deutsch als Fremdsprache«-
Klassenzimmer

[transcript]

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung



Überarbeitete Version der im Mai 2016 an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern verteidigten Habilitationsschrift
Gutachter*innen: Prof. Dr. Andrea Bogner, Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. Ernest W.B. Hess-Lüttich

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2021 im transcript Verlag, Bielefeld

© Daniel H. Rellstab

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Korrekturat: Eltje Böttcher

Satz: Justine Buri, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5694-7

PDF-ISBN 978-3-8394-5694-1

<https://doi.org/10.14361/9783839456941>

Buchreihen-ISSN: 2702-9573

Buchreihen-eISSN: 2702-9581

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorwort	9
1. Einleitung	11
1.1 Die spätmoderne Schweiz und ihre Schulen	12
1.2 Der »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht in kulturell und sprachlich vielfältigen Klassenzimmern	16
1.3 Legitimität im Fremdsprachenunterricht: Forschungskontext, Forschungsfragen, Daten und Methoden.....	19
1.4 Überblick über die Arbeit	27
2. Die Schulen der Spätmoderne, sprachliche Diversität und Legitimität	31
2.1 Differenz und Legitimität im Raum der Schule - erziehungswissenschaftliche Befunde	32
2.2 Die Erforschung sprachlicher Vielfalt in der Schule	36
2.3 Das Fremdsprachenklassenzimmer als potentiell vielsprachige Raum: Befunde der Forschung	44
2.4 Die sprachliche Landschaft der Schule der Spätmoderne.....	60
3. Legitimität, interaktional	63
3.1 Bourdieus Konzeption des sprachlichen Markts, der legitimen Sprache und der legitimen Sprecherinnen und Sprecher	64
3.2 Goffman: Sozial situiertes situationales Handeln.....	71
4. Multimodale Interaktionsanalysen im Anschluss an Goffman: Methodologische Überlegungen	81
4.1 Analysen von Interaktionen unter L2-Lernenden	82
4.2 Konversationsanalytisch orientierte Ansätze der Erforschung von L2-Interaktionen.....	83
4.3 Mitgliedschaftskategorisierungsanalyse und Goffman	87
4.4 Interaktionen unter Präadoleszenten und ihre Analyse	91
4.5 Die Multimodalität der Interaktion	94
4.6 Multimodale Interaktionsanalysen im L2-Unterricht in der Nachfolge Goffmans.....	98

5. Die Klassen und ihre Mitglieder	101
5.1 Fragebogenerhebung	101
5.2 Klasse 1: Hintergrundinformationen und deskriptive Statistik.....	102
5.3 Klasse 2: Hintergrundinformationen und deskriptive Statistik	105
5.4 Klasse 3: Hintergrundinformationen und deskriptive Statistik	107
6. Daten, Datenerhebung und Transkription.....	111
6.1 Das Beobachtungsdispositiv	111
6.2 Transkriptionskonventionen	113
7. Legitimes Handeln vor der Kamera	119
7.1 Thematisierungen der Aufnahmesituation durch die Lehrpersonen	120
7.2 Kinder vor der Kamera	135
7.3 Das observierte Klassenzimmer	152
8. Französisch und Deutsch im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht	155
8.1 Deutschunterricht in der Romandie: Bildungspolitischer Rahmen, Spracheinstellungen der Romands.....	156
8.2 Deutsch: Eine Sprache unter vielen in den Klassen.....	159
8.3 Die Schulsprache im Fremdsprachenunterricht	164
8.4 Die Heteroglossie der Terminologie: Codeswitching, Polylinguaging, Codemeshing, Translinguaging?.....	168
8.5 Die Konstitution des Rahmens »Deutschunterricht«.....	170
8.6 Die legitimen Sprachen zur Bearbeitung von Lernobjekten.....	182
8.7 Instruktionen auf Deutsch und deren multimodale Designs.....	198
8.8 Sprachenregimes im Fremdsprachenklassenzimmer und ihre interaktiven Konsequenzen	203
8.9 Deutsch und Französisch in den Pultgruppeninteraktionen.....	220
8.10 Deutsch und Französisch im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht: Didaktisch im Plenum, spielerisch in der Gruppe.....	234
9. Englisch und andere Sprachen im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht	237
9.1 Language Awareness-Ansätze in Schweizer Schulen.....	237
9.2 Englisch als Lieblingssprache, Englisch als Wunschsprache	240
9.3 Mehrsprachigkeit im Plenum: Selten, illegitim, irrelevant	241
9.4 Englisch in den Peergroups: Multikompetenz <i>in action</i>	246
9.5 Unerschlossene Ressourcen im Fremdsprachenunterricht	264
10. Legitime und illegitime kulturelle Identitäten im transnationalen Fremdsprachenklassenzimmer	267
10.1 Kinder, Kultur, Nationalität	268
10.2 Das interkulturelle Lehrmittel Tamburin und die »Kinder aus aller Welt«.....	275

10.3 »Herkunft« <i>in action</i> :	
II/legitime kulturelle Identitäten	281
10.4 Kulturelle Identitäten im transnationalen	
Fremdsprachenklassenzimmer	305
11. Schlussüberlegungen: Legitimität und Fremdsprachenunterricht	309
Literatur	317
Verzeichnisse	375
Abbildungsverzeichnis.....	375
Tabellenverzeichnis.....	375

Vorwort

Schon als Kind, das im zweisprachigen Kanton Bern aufwuchs, interessierte ich mich für die Menschen der Romandie und ihre Sprache. Ich mochte den Klang des Französischen, mich faszinierten die französischen Redewendungen, die meine Großmutter aus Biel in die Gespräche zu weben pflegte, und ich freute mich, als ich in der fünften Klasse mit dem Französischunterricht beginnen durfte. Schon früh wurde mir jedoch auch das Klischee vermittelt, dass die »Welschen« nicht gerne Deutsch sprechen und noch weniger gerne Deutsch lernen würden. Mein Misstrauen diesem Klischee gegenüber war immer da, und es wuchs während meiner Tätigkeit als Expertin im Fach »Deutsch als Fremdsprache« an den Maturitätsprüfungen, den Schweizer Abiturprüfungen, im französischsprachigen Teil des Kantons Bern. Gewiss, nicht alle Maturandinnen und Maturanden erhielten Bestnoten; doch gab es solche, die versiert Aufsätze schreiben und über die von ihnen gelesenen Bücher Auskunft geben konnten. Mein Interesse für die Vermittlung der deutschen Sprache war geweckt: Wie wird in der Romandie Deutsch unterrichtet, und wie werden Kinder und Jugendliche für die deutsche Sprache begeistert?

Die Neugier auf die Organisation des Deutschunterrichts in der Romandie verflocht sich mit meinem Interesse an Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität. Mehrsprachigkeit ist im sprachenpolitischen Diskurs der Schweiz immer präsent, und sie wird in den diversen Lehrplänen, die in der Schweiz Geltung haben, als wichtiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts aufgeführt. Zwar fokussieren diese Lehrpläne vor allem die offizielle Viersprachigkeit der Schweiz, doch sind die sprachlichen Landschaften der Schweiz viel komplexer: Viele Menschen, die in der Schweiz leben, sprechen keine Landessprache als Hauptsprache, sondern etwa Portugiesisch, Albanisch, Serbisch, Kroatisch oder Spanisch. Ihre Sprachen könnten im Fremdsprachenunterricht der Schulen zu wertvollen Ressourcen werden, um Mehrsprachigkeit umfassend zu fördern. Doch werden diese Sprachen im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht hörbar? Wird dort Mehrsprachigkeit gefeiert? Und wenn ja, wie?

Das vorliegende Buch ist das Resultat der Auseinandersetzungen mit diesen Fragen. Es ist die überarbeitete Fassung der Habilitationsschrift, die ich 2016 an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern verteidigte. Nicht möglich gewesen wäre die Entstehung des Buches ohne den Zugang zu den Klassenzimmern, den mir die Schulen und die Lehrkräfte gewährten. Ihnen gebührt ein großes *Mer-ci*. Genauso bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Dr. Dr. hc. Ernest Hess-Lüttich, unter dessen Führung die Habilitation entstand und erfolgreich abgeschlossen wurde. Wichtige Impulse für die Arbeit erhielt ich in zahlreichen Diskussionen mit Kollegin-

nen und Kollegen insbesondere der Universitäten Bern, Vaasa, Jyväskylä, Göttingen und der PH Schwäbisch Gmünd. All diesen Kolleginnen und Kollegen, die mich auf neue Ideen brachten und die sich mit mir über Transkriptionen beugten, gebührt ebenfalls Dank. Danken möchte ich dem Schweizer Nationalfonds, der die Publikation der Arbeit großzügig finanzierte, danken möchte ich der Korrektorin Frau Eltje Böttcher, die meinen Text polierte. Ein großer Dank geht ebenfalls an meine Familie, der größte Dank geht jedoch an meinen Mann, der mich geduldig durch alle Höhen und Tiefen der Entstehung der Arbeit begleitete und mich immer unterstützte.

Schwäbisch Gmünd, im Januar 2021

1. Einleitung

Heute gilt die Fähigkeit, sich mit Menschen über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg verständigen zu können, als Schlüsselkompetenz, und zwar nicht nur aus monetären, eher zweckrationalen Gründen, etwa weil sie ein erfolgreiches Positionieren im globalisierten Arbeitsmarkt ermöglicht, sondern auch aus eher wertrationalen Gründen. Für den Europarat sind die Fertigkeit, in verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können, das Wissen darüber, wie Sprache und Kommunikation funktionieren, das Wertschätzen kultureller Vielfalt, Ambiguitätstoleranz und eine offene Haltung kultureller Diversität gegenüber wichtige Bestandteile dessen, was demokratische Kompetenz, die Fähigkeit, in demokratischen Situationen angemessen und effektiv handeln zu können, auszeichnet. Denn demokratische Situationen sind laut Europarat in durch Heterogenität geprägten Gesellschaften immer auch »interkulturelle« Situationen. Demokratische Werte, Einstellungen und Praktiken müssten auch das Bekenntnis zum Schutz von Minderheiten und deren Rechten und daher auch die Bereitschaft, sich auf einen Dialog über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg einzulassen, umfassen. Ein wichtiger Raum, wo solch eine demokratische, interkulturelle Kompetenz erworben werden kann, ist laut Europarat die Schule. Ihr kommt die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben als demokratisch denkende und handelnde Bürgerinnen und Bürger vorzubereiten (Council of Europe 2016, 11-16).

Neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen gelten die Förderung des Sprachbewusstseins und das Einüben der Fähigkeit, mit sprachlicher und kultureller Vielfalt produktiv umzugehen, spätestens seit der Etablierung »interkultureller Didaktiken« als Kernanliegen des Fremdsprachenunterrichts. Das gilt insbesondere auch in der offiziell viersprachigen Schweiz. Die Bundesverfassung schreibt vor, dass Kantone und Bund Verständigung und Austausch über die bestehenden sprachlichen und kulturellen Grenzen innerhalb der Schweiz fördern (Schweizer Bundesverfassung, Art. 70, 3), und dies findet in Lehrplänen der Schweiz Widerhall. Alle Schülerinnen und Schüler sollen neben Englisch mindestens eine weitere Landessprache sprechen können und sich damit mit ihren Miteidgenossinnen und -genossen, wenn schon nicht verständigen, so doch wenigstens unterhalten können (siehe dazu auch Rellstab 2021). Zudem sollen sie im Fremdsprachenunterricht zu interkulturell kompetenten Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden. Denn, so schreibt etwa der *plan d'études romand*, der Lehrplan der französischsprachigen Schweiz:

»[...] l'apprentissage d'une langue implique nécessairement une réflexion interculturelle portant (a) sur les éléments qui distinguent les cultures en contact, et (b) sur le fon-

tionnement de la communication entre personnes parlant des langues différentes.«
(Plan d'études romand 2010: 17-18)¹

Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz sind für die aktive und engagierte Partizipation am gesellschaftlichen Leben in der Schweiz auch deswegen unabdingbar, weil die Schweiz als Einwanderungsland längst nicht mehr nur viersprachig ist und kulturell vielfältiger, als dies Tourismusprospekte zeigen. Der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz befindet sich damit in einer besonderen Situation. Lernen dazu zu ermächtigen, sich in einer kulturell und sprachlich vielfältigen, »reflexiv mobilisierten«, »post-traditionalen« Spätmoderne (Giddens 1991, 28) mit ihren Anforderungen, Möglichkeiten und Paradoxien zurechtzufinden, ist eine Herausforderung, die Konsequenzen für die Konzeption, die Organisation und die Durchführung des Unterrichts zeitigen müsste. Denn dieser Unterricht sollte so durchgeführt werden, dass er die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Kinder in Betracht zieht, sie produktiv nutzt und alle Kinder so auf ein Leben in der spätmodernen Gesellschaft vorbereitet (siehe etwa McKinney & Norton 2008, 192). Doch leistet der Fremdsprachenunterricht dies auch? Wie ist er organisiert? Welche Sprachen sind im klassenöffentlichen Unterricht hörbar? Wie wird kulturelle Vielfalt klassenöffentlich und in inoffiziellen Interaktionen unter Peers sicht- und hörbar, welche kulturellen Identitäten werden den Kindern in Lehrmitteln und im klassenöffentlichen Unterricht angeboten, und welche werden unter den Kindern konstruiert? Diesen Fragen geht diese Untersuchung nach, indem sie Interaktionen im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht in sechsten Klassen in der Romandie, dem französischsprachigen Teil der Schweiz, fokussiert, die Organisation dieser Interaktionen rekonstruiert und diese auf der Basis eines durch Ervin Goffman geprägten Interaktionsverständnisses interpretiert. In diesen Interaktionen sucht sie leitmotivisch danach, was als legitim gilt: als legitime Sprache, als legitime sprachliche und nicht-sprachliche Handlung, als legitime und illegitime Identität.

1.1 Die spätmoderne Schweiz und ihre Schulen

Wie Zygmunt Bauman schreibt, zeichnet sich die Spätmoderne, die er als »fully developed modernity« definiert, durch »institutionalized pluralism, variety, contingency and ambivalence« (Bauman 1999, 84) aus. Diese Merkmale werden oftmals mit dem Terminus »Diversität« oder, in Stephen Vertovecs (2007) programmatischer Steigerung, »Super-Diversität« beschrieben. Super-diverse Gesellschaften lassen sich nicht mehr als homogene Systeme beschreiben, sondern müssen als komplexe Systeme verstanden werden, die sich durch Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit auszeichnen (Bauman 1999, 87-88). Normative Orientierungen, die für die gesamte Gesellschaft gelten, scheint es nicht mehr zu geben, das Individuum sieht sich einer Fülle von möglichen Normen ausgesetzt, aus welchen es auswählen muss (Bauman 1999, 96). Ursachen der Diversität heutiger Gesellschaften gibt es viele, doch die Soziologie ver-

¹ »... zum Erlernen einer Sprache gehört notwendigerweise eine interkulturelle Reflexion über (a) die Unterscheidungsmerkmale von Kulturen, die miteinander in Kontakt stehen, und (b) das Funktionieren der Kommunikation zwischen Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen.«

weist immer wieder auf einen Hauptfaktor, die Globalisierung, die die sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen weltweit rasant veränderte (etwa Giddens 1991; Held, McGrew & Goldblatt 1999; Scholte 2000; Castells 2009). Die Globalisierung verstärkt globale soziale Beziehungen und überbrückt Distanzen in solcher Weise, dass lokale Ereignisse durch Begebenheiten beeinflusst werden, welche meilenweit entfernt sind. Raum und Zeit bilden keine Einheit mehr, Menschen, Waren, Ideen zirkulieren in einem nie dagewesenen Ausmaß (Giddens 1990, 64).²

Die sichtbarste und für die Schule meistthematisierte Auswirkung der Globalisierung ist die Migration. Im Jahr 1970 zählten die Vereinten Nationen weltweit 81,3 Mio. internationale Migrantinnen und Migranten. 1990 waren es 156 Mio., 2010 waren es 214 Mio. (UN 2011, xviii-xiv; Audebert & Doraï 2010, 7). Die Konsequenzen dieser Entwicklung sind in der Schweiz in starkem Ausmaß sichtbar. Hier lebten gemäß dem Bundesamt für Statistik im Jahr 2019 gut 1,7 Mio. Menschen, die nicht über die Schweizer Staatsbürgerschaft verfügten. Das waren 24 % der ständigen Wohnbevölkerung. Laut Bundesamt für Statistik verfügten 2019 knapp 38 % der ständigen Bevölkerung der Schweiz über 15 Jahren über einen Migrationshintergrund; das Bundesamt für Statistik versteht darunter »Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden – sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden.«³

Migration per se ist natürlich nichts Neues. Schon immer war es so, dass Menschen migrierten, und jede Epoche der Weltgeschichte kennt ihre spezifischen Migrationsbewegungen. Neu allerdings ist, wie vielfältig die Migrationsbewegungen geworden sind (Lucassen, Lucassen & Manning 2010, 3ff.), und dass heute Bewegungsmuster und Migrationsgründe bestehen, die es früher nicht gab. Vor gut dreißig Jahren war Migration entweder durch koloniales oder postkoloniales Erbe bedingt, war Arbeitsmigration, oft von den Bestimmungsländern selbst in Gang gesetzt,⁴ oder Flucht aus dem Ostblock. Herkunfts- und Zielländer waren relativ klar definiert. Das ist heute nur noch bedingt so. Gleichzeitig hat sich der Radius der Migration ausgedehnt. Für die Schweiz vermerkt das Bundesamt für Statistik, dass zwar 85,2 % der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung die Staatsangehörigkeit eines europäischen Staates besitzen, dass sich der Anteil der Staatsangehörigen außereuropäischer Nationen seit 1980 jedoch fast verdoppelt hat und heute bei fast 17 % liegt.⁵ Gleichzeitig sind die Kategorien der Migrierenden heterogen geworden. Herkunft, juristischer Status, Migrationsmotiv, sozioökonomischer Hintergrund und Religionen variieren – genauso wie die Fremdwahrnehmung der Migrantinnen und Migranten in den Aufnahmegesellschaften variiert (Kronig 2007, 133ff.).

2 Globalisierung wird hier als Erklärung für das Auftreten bestimmter sozialer und ökonomischer Phänomene verwendet. Der Terminus kann auch zur Bezeichnung einer bestimmten Ideologie oder rein deskriptiv verwendet werden, vgl. dazu etwa Schirato & Webb 2003.

3 Siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (acc. 3.2.2021).

4 Dazu gehört etwa die Anheuerung italienischer »Gastarbeiter« in der Schweiz (siehe etwa Riaño & Wastl-Walter 2006).

5 Siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.html> (acc. 4.3.2020).

Die Super-Diversität der Gesellschaft manifestiert sich in den Schulen auch als linguistische »Super-Diversität«. Denn Migration transformiert auch die sprachlichen Landschaften Westeuropas (Extra & Yağmur 2008, 147). Das gilt auch für die Schweiz. Die offiziell viersprachige Schweiz ist längstens vielsprachig geworden. 1910 gaben nur 0,6 % der ständig in der Schweiz wohnhaften Personen an, eine andere als eine der heutigen offiziellen Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch als Hauptsprache zu benutzen.⁶ Im Jahr 2000 waren dies schon 9,0 %. Die 14 wichtigsten nicht-nationalen Sprachen der Schweizer Bevölkerung⁷ waren zu diesem Zeitpunkt Serbisch/Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Englisch, Türkisch, Tamil, Arabisch, Holländisch, Russisch, Chinesisch, Thai, Kurdisch und Mazedonisch, in dieser Reihenfolge. Dass die Sprachlandschaft deutlich vielfältiger wurde, zeigt auch der Vergleich der Hauptsprachen der ständig in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländern anfangs des 20. Jahrhunderts und heute. Im Jahr 1910 gaben 96,2 % der ausländischen Wohnbevölkerung an, eine der vier offiziellen Landessprachen als Hauptsprache zu sprechen. Im Jahr 2000 waren dies gerade noch 62,3 % (Tabelle 1); knapp ein Viertel gab an, keine Landessprache als Hauptsprache zu sprechen.⁸

Tabelle 1: Sprachen der ausländischen Wohnbevölkerung, Bundesamt für Statistik, Schweiz

1	2	Ausländische Wohnbevölkerung	3	Deutsch %	4	Französisch %	5	Italienisch %	6	Rätoromanisch %	7	Andere %	
8	1910	9	552.011	10	48,6	11	15,3	12	32,1	13	0,2	14	3,8
15	1920	16	402.385	17	52,3	18	17,6	19	25,0	20	0,2	21	4,9
22	1930	23	355.522	24	53,2	25	14,7	26	26,3	27	0,2	28	5,6
29	1941	30	223.554	34	49,1	32	18,1	33	27,7	34	0,4	35	4,7
36	1950	37	285.446	38	40,1	39	15,7	40	36,2	41	0,3	42	7,7
43	1960	44	584.739	45	27,5	46	7,8	47	54,1	48	0,1	49	10,5
50	1970	51	1.080.076	52	19,1	53	8,2	54	49,7	55	0,1	56	22,9
57	1980	58	944.974	56	16,3	60	8,9	61	40,3	62	0,1	63	34,4
64	1990	65	1.245.432	66	19,6	67	13,3	68	23,7	69	0,1	70	43,3
71	2000	72	1.495.526	73	29,4	74	18,0	75	14,8	76	0,1	77	37,7

Tabelle 1 zeigt auch, dass die Entwicklung nicht kontinuierlich ist. Denn die Anzahl derjenigen Migrantinnen und Migranten, welche Deutsch, Französisch oder Italienisch als Hauptsprache verwenden, steigt seit 1990 wieder. Dafür sind laut Werlen und Lüdi zwei Gründe zu nennen: erstens die größer gewordene Freizügigkeit der Schweiz

6 Rätoromanisch wurde erst 1938 zur offiziellen Landessprache.

7 Die Daten stammen von der letzten Volkszählung im Jahr 2000. Aktuellere Daten die Sprachlandschaft betreffend liefert das Bundesamt für Statistik nicht.

8 Siehe dazu Bundesamt für Statistik <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> (2.3.20).

gegenüber der EU, zweitens die Migrantinnen und Migranten der zweiten und der dritten Generation, die nicht die Schweizer Staatsbürgerschaft angenommen haben, aber die »jeweilige Ortsprache als ihre Hauptsprache betrachten« (Lüdi & Werlen 2005, 11).

Die Schule der Spätmoderne sieht sich durch sprachliche und kulturelle Heterogenität herausgefordert. Das zeigt sich in der Schweiz genauso wie in ihren Nachbarländern. Die Bildungsstrategie des Kantons Bern in der föderalistischen Schweiz sieht diese Heterogenität der Bevölkerung zwar einerseits als Herausforderung, die es zu meistern, aber auch als großes Potential, das es auszuschöpfen gilt (ERZ 2009, 7). Das Konsortium Bildungsberichterstattung der Bundesrepublik Deutschland (2006, 45) schreibt, dass »von schulischer Bildung ein Beitrag für das Zusammenleben in einer von kultureller Vielfalt und sozialen Unterschieden geprägten Gesellschaft erwartet« wird. Im österreichischen Lehrplan der Volksschule steht, dass es auch Aufgabe der Schule sei, »Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen« (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2012, 2).⁹

Allerdings ruft diese diffuse Gemengelage globalisierte soziale Bewegungen auf den Plan, die sich gegen die pluralisierenden Kräfte der sich dem Ende zuneigenden Moderne stemmen. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise. Prominent sind diejenigen nationalistischen und teilweise rassistischen Bewegungen, welche die Menschen gemäß der Logik eines Nationalismus aufteilen möchten, in welchem Ethnizität und Nationalität gleichsetzt werden (Castells 2009, 5ff.). Auch die Schulen können sich diesen Logiken des Nationalen nicht entziehen und helfen teilweise mit, diese zu verbreiten, etwa dann, wenn verkürzte Vorstellungen von Ethnizität, Nationalität und Kultur im Schulunterricht reproduziert werden (Gröpel 2001; Lanfranchi 2002; Weber 2003).

Charakteristisch für die Spätmoderne ist, dass sie auch das Zeitalter eines »turbo-charged capitalism« (Luttwak 1995; Young 2007) ist. Zwar ist laut Weltbank weltweit die Armut zwischen 1980 und 2010 gesunken (World Bank 2011, 4ff.), und es ist durchaus so, dass sich in einer Gesellschaft pluralisierender Lebensstile auch die sozialen Schichten zunehmend in unterschiedliche Milieus ausdifferenzieren (Kronig 2007, 69). Dennoch verschwindet die »Dominanz der alten Ungleichheitsdimensionen« (Hradil 1994, 116) nicht, im Gegenteil. Der Unterschied zwischen Reich und Arm wird immer größer. Schichtspezifische Faktoren in der Segregation der Gesellschaft wirken heute stärker als andere, etwa die nationale Herkunft: »The life of an economist, an academic or a journalist is no longer German or French, but rather European or global in tone« (Welsch 1999, 198). Dies zeigt sich auch daran, dass Stadtviertel schichtspezifisch bewohnt werden; Staatsangehörigkeit oder sprachlicher Hintergrund spielen in der sozialen Stratifikation einer Stadt eine unbedeutendere Rolle (Lüdi 2008, 204).

Die spätkapitalistische Logik wirkt sich auch auf die Schule aus, und zwar nicht etwa nur in Kontexten, wo Bildung längst zu einem Gut geworden ist, das sich nur mit entsprechendem Kapital erwerben lässt, sondern auch in der Schweiz. Bildungsöko-

9 Mit der Reihung von Österreich, Deutschland und der Schweiz und auch der im Folgenden praktizierten Verwendung von Forschungsergebnissen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz soll nicht impliziert werden, dass die Bildungssysteme in den drei Ländern identisch sind. Allerdings kommt die empirisch-quantitative Forschung in allen drei Ländern zu ähnlichen Ergebnissen.

nomisches Denken hat hier, so Ghisla (2008, 106-107), in den letzten zwanzig Jahren ebenfalls Fuß gefasst. Im Lauf der Implementierung insbesondere privatwirtschaftlicher Ideen, die aufgrund des *New Public Management* auch in die Verwaltung und Organisation der Bildung Eingang gefunden haben (Hangartner & Svaton 2013), sind Bildungsinstitutionen gezwungen worden, ihre Curricula und ihre Organisation an zentralen Instanzen auszurichten, die ihrerseits die Verteilung und Zuteilung der Ressourcen kontrollieren. Die Standardisierung und Zentralisierung der Bildung ihrerseits sind konstitutiv geworden für den Wettbewerb zwischen den Schulen, der sich auch im Namen der Effizienz entfaltet (Pérez-Milans 2015). Solche Restrukturierungen führten aber nicht nur zu einem Wettbewerb unter den öffentlichen Schulen, sondern vielmehr auch zu einem Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Die öffentlichen Schulen geraten unter Druck:

These institutions have to adjust centralized policies creatively (read: »unpredictably« or with insufficient support from the state) to specific contexts where new transnational institutions and corporations operate, too. (Pérez-Milans 2015, kA)

Die Globalisierung der Bildung und der ständige, auch internationale Vergleich zwischen Schulen führt zu neuen Testsystemen und gleichzeitig auch dazu, dass die Schulkinder einem erhöhten Druck ausgesetzt sind. Wie Suarez-Orozco et al. (2011, 313) schreiben, wurden diese neuen Testsysteme im Westen gerade dann eingeführt, als Immigration zu einem Massenphänomen wurde. Doch sind es gerade migrantisch markierte Kinder, die in solchermaßen globalisierten Schulen oft scheitern; das hat etwa PISA auch für die Schweiz gezeigt (OECD 2010a, 2012). Suarez-Orozco et al. schreiben: »Thus, testing has become a means of ›border control‹ [...] reproducing social inequality and marginalization.« (Suarez-Orozco et al. 2011, 313).

1.2 Der »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht in kulturell und sprachlich vielfältigen Klassenzimmern

In diese komplexe Gemengelage ist auch der Fremdsprachenunterricht der öffentlichen Schulen der Schweiz eingebunden. Die kulturelle und sprachliche Diversität der Kinder, welche die Schulen besuchen, fordern die Lehrpersonen nicht nur im Sachunterricht, sondern auch im Sprach- und Fremdsprachenunterricht heraus. Hier werden interkulturelle Bildungsziele schon lange anvisiert und entsprechende Versuche unternommen, diese auch zu erreichen (siehe etwa Fürstenau 2012). Gleichzeitig wird die Plurilingualität der Kinder nicht mehr nur als Herausforderung, sondern auch als Chance wahrgenommen. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass unter günstigen Bedingungen Mehrsprachige eine weitere Sprache einfacher erlernen können als Einsprachige, dass sie also ihre Erfahrungen des L2-Erwerbs einsetzen können (Jessner 1997; Herdina & Jessner 2000; Cenoz, Huftisen & Jessner 2001; Jessner 2008; Cenoz 2009). Gleichzeitig besteht in der Schweizer Bildungspolitik und in den curricularen Vorgaben Einigkeit darüber, dass die unterschiedlichen und vielfältigen sprachlichen Repertoires und kulturellen Ressourcen aller Kinder in den Schulalltag integriert werden sollten. Die Sprachenstrategie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK schreibt schon seit Mitte der Nullerjahre vor,

dass die Erstsprachen von »Kindern mit Migrationshintergrund« »im Regelunterricht über Ansätze wie »Begegnung mit Sprachen/Eveil aux langues, valorisiert« werden sollen (EDK/CDIP 2004, 381), um sprachübergreifende und kognitive Fähigkeiten, aber auch positive Einstellungen und die »Öffnung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt« zu fördern (Saudan 2004, 53; siehe auch Saudan et al. 2005). Die spezifizierten Bildungsstandards der EDK sehen in der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz sogar eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts (etwa EDK/CDIP 2011, 12). Somit käme dem Fremdsprachenunterricht die zentrale Aufgabe zu, Kinder nicht nur sprachlich auf das Leben in pluralisierten, globalisierten Gesellschaften vorzubereiten, und würde damit eine Schlüsselposition in der Schule der Spätmoderne einnehmen. Er wäre der Ort, an welchem sich ein reflexiver, kritischer Dialog zwischen den Lernenden und Lehrenden, die unterschiedlichste sprachliche und kulturelle Ressourcen mitbringen, entfalten könnte, ein Dialog, in welchem die »symbolic competence«, wie Claire Kramersch dies nennt, aller gefördert werden könnte (Kramersch 2009, 4817). Das setzt indessen spezifische pädagogische und didaktische Ansätze voraus, die das vorhandene Potential freisetzen (Prenzel 2006) und in welchen die Familiensprachen und Kulturen der Kinder explizit und nicht naiv mitberücksichtigt werden (Hutterli, Stotz & Zappatore 2008).¹⁰ Solche Ansätze sind zwar durchaus vorhanden. Ob und wie Familiensprachen im Alltag des Fremdsprachenunterrichts legitimerweise verwendet werden dürfen, ist jedoch eine andere Frage.

Doch auch die Ökonomisierung des Bildungswesens und der Einfluss des global wichtigen Englisch wirken sich auf die Schulen und den Fremdsprachenunterricht der Schweiz aus. Die Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich am stärksten in der Deutschschweiz, und zwar in den Diskursen darüber, welche Fremdsprachen und wie lange diese Fremdsprachen in der öffentlichen Schule unterrichtet werden sollen. Die Kantone, die für die Bildung zuständig sind, richteten die Curricula lange Zeit an der offiziellen Viersprachigkeit der Schweiz aus: In der deutschen Schweiz war Französisch die erste Fremdsprache, die in der Schule unterrichtet wurde, in der italienischen Schweiz ebenfalls, in der französischsprachigen Schweiz Deutsch. Dies änderte sich in den späten 1990er Jahren, als Kantone im Osten der Schweiz die Nützlichkeit und die Fruchtbarkeit des Französischunterrichts zunehmend in Frage stellten. Ein Paukenschlag, der die Verhältnisse des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz grundsätzlich veränderte, war der Beginn eines Pilotprojekts im Kanton Zürich 1998, in welchem Englisch ab der ersten Klasse unterrichtet wurde. Begründet wurde die Wahl des Englischen damit, dass Englisch die Sprache der Kommunikationsgesellschaft sei, und dass Englisch für Berufe in der IT-Branche unentbehrlich geworden sei. Noch bevor der Versuch abgeschlossen und evaluiert war, beschloss der Kanton Zürich, Englisch als erste Fremdsprache ab der dritten Klasse zu unterrichten. Der Beginn des Französischunterrichts wurde auf die fünfte Klasse verschoben. Daniel Stotz, der diesen Versuch auch wissenschaftlich begleitete, beschreibt die Implementierung von Englisch als erster Fremdsprache als populistischen Versuch des Kantons Zürich »to make schools more amenable to the needs expressed by business and upwardly mobile families« (Stotz 2006, 257). Der Kanton Zürich initiierte damit in mehrfacher Hinsicht einen Bruch mit der Tradition, der weitreichende Konsequenzen hatte: Erstens führten nach Zürich weitere Kantone in den östlichen Landesteilen

¹⁰ Vgl. etwa <http://www.netzwerk-sims.ch/> (acc. 9.4.2015).

der Schweiz Englisch als erste Fremdsprache ein, zuerst der Kanton Appenzell Innerrhoden, dann auch alle anderen Kantone, die nicht an französischsprachige Gebiete angrenzen oder, wie die Kantone Bern und Wallis, selbst bilingual deutsch-französisch sind. Letztere halten bis heute an Französisch als erster Fremdsprache fest (EDK 2015). Zweitens brach die Zürcher Erziehungsdirektion auch mit der konsensorientierten Praxis, die unter den kantonalen Erziehungsdirektionen lange Zeit galt: Vor der Einführung des Englischen als erster Fremdsprache wurden die anderen kantonalen Erziehungsdirektionen nicht konsultiert. Stotz beschreibt dies folgendermaßen: »The new globalising discourse did not go through a lengthy process of federal consensus-seeking.« (Stotz 2006, 257) Gleichzeitig führte die Forcierung des »Frühenglischen« dazu, dass in den Kantonen, in welchen die erste Fremdsprache erst ab der fünften Klasse unterrichtet wurde, jetzt auch ab der dritten Klasse eine Fremdsprache unterrichtet wird (Stotz 2006, 257).

Seither schwelt in der Schweiz ein »Sprachenstreit«, der dann auflodert, wenn die Diskussion um die Fremdsprachen in der Schule neue Nahrung erhält, etwa durch Volksinitiativen, die erzwingen wollen, dass an den Primarschulen nur eine Fremdsprache unterrichtet wird, in der irrigen Annahme, Kinder wären mit zwei Fremdsprachen in der Primarschule generell überfordert. Ein Beispiel einer solchen Initiative stammt aus dem Kanton Nidwalden, der im Frühjahr 2015 darüber abstimmen ließ, ob Französisch nur noch in der Oberstufe unterrichtet werden soll. Die französischsprachige Schweiz sah sich durch diese Abstimmung provoziert,¹¹ und die um Ausgleich bemühte Sprachenpolitik des Bundes, die vorsieht, dass in der Primarschule Englisch plus eine zweite Landessprache unterrichtet wird,¹² desavouiert. Zwar scheiterte die Initiative in Nidwalden an der Urne, sie wird aber nicht die letzte gewesen sein (siehe dazu auch Rellstab 2021).

In dieser Untersuchung steht der »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht in der französischsprachigen Schweiz im Zentrum. Interessanterweise sind in der französischsprachigen Schweiz bisher keine Stimmen laut geworden, welche für das Ersetzen des Deutschen als erster Fremdsprache durch Englisch votierten. Wenn man die Einstellungen der Romands der Deutschschweiz und den Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern, aber auch dem Lernen des Deutschen gegenüber betrachtet, scheint dies erstaunlich. Deutsch wird als schwierige Sprache empfunden, und zwar nicht nur von Schülerinnen und Schülern, sondern auch von Lehrerinnen und Lehrern (De Pietro & Muller 1997; Cichon 1998). Das Lernen der deutschen Grammatik ist, wie die Studie von Diehl (2000) zeigt, schwierig, aber natürlich nicht unmöglich. Doch ist die Einstellung der deutschen Sprache gegenüber in der Romandie nicht einfach nur negativ (De Pietro & Muller 1997; Cichon 1998). Die Tatsache, dass Deutsch in der Schweiz die wichtigste Sprache überhaupt ist, mag zudem ein wichtiger Grund dafür sein, dass Deutsch als erste Fremdsprache in der Romandie nicht zur Debatte steht. Laut Schweizer Bundesamt für Statistik war im Jahr 2018 für 62,2 % der ständigen Be-

11 Siehe etwa http://www.letemps.ch/Page/Uuid/89da8164-c6f9-11e4-959d-74804f4bcbe7/La_puissance_dapprentissage_des_enfants_est_extraordinaire (acc. 8.4.2015); <http://www.24heures.ch/suisse/francais-nidwald-bras--fer-enseignants-udc/story/25344217> (acc. 8.4.2015).

12 Siehe etwa <http://www.edk.ch/dyn/27967.php> (acc. 8.4.2015).

völkerung der Schweiz Deutsch die Hauptsprache.¹³ Deutsch zu können zählt sich für Romands zudem aus. Das zeigt Grin (2015, 126-127), der den ökonomischen Wert des Englischen und der jeweils anderen Landessprache in den deutsch- und französischsprachigen Gebieten berechnet hat. Gemäß seinen Ergebnissen führt die Kenntnis der jeweils anderen Landessprache in der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz zu einem höheren Einkommen. Auch Englischkenntnisse zahlen sich aus, doch diese sind in der Deutschschweiz profitabler als in der französischsprachigen Schweiz. Deutsch in der französischsprachigen Schweiz hat also, anders als im europäischen oder gar globalen Kontext (Burchardt et al. 2012, 50-52), noch nicht an Wichtigkeit verloren.

1.3 Legitimität im Fremdsprachenunterricht: Forschungskontext, Forschungsfragen, Daten und Methoden

Klassenzimmer sind Räume, in welchen das Handeln aller Akteurinnen und Akteure in spezifischer Weise als angemessen und passend beurteilt werden kann, auch das Handeln der Lehrpersonen (Amos, Meseth & Proske 2011). Das gilt auch für den Vollzug sprachlicher Handlungen, die Wahl des entsprechenden Registers, der entsprechenden Varietät oder auch der entsprechenden Sprache. Um die normativen Dimensionen der sprachlichen Interaktionen in durch Mehrsprachigkeit geprägten institutionellen Kontexten zu interpretieren, verwendet die kritisch orientierte Soziolinguistik den Terminus *Legitimität*. Relativ selten wird er mit Lave und Wengers Konzept der »legitimate peripheral participation« in Verbindung gebracht (siehe etwa Leki 2001; Morita 2004). Wichtiger und zahlreicher sind die Publikationen, die dabei auf Pierre Bourdieu und dessen Soziologie des Sprechens zurückgreifen. Bourdieus Konzept des sprachlichen Marktes und sein Postulat, dass es eine »legitime Sprache« gebe, welche als Sprache der Herrschenden, der Bürokratie, der Verwaltung einen besonderen Wert aufweise, wird aufgegriffen und angewandt, um die Sprachenregimes, wie man sie nennen könnte (siehe etwa Purkarthofer & de Krone 2020), oder die normativ strukturierten Relationen unterschiedlicher Sprachen und Varietäten zueinander in schulischen mehrsprachigen Kontexten und in institutionellen Lehr-Lernkontexten zu analysieren und zu interpretieren (siehe etwa Heller 1996; Costa 2015; Bonacina-Pugh 2017; Ennser-Kananen 2018).

1.3.1 Legitimität in der Forschung zur schulischen Mehrsprachigkeit und dem L2-Erwerb

Der Terminus der Legitimität wird im Bereich der Forschung zur schulischen Mehrsprachigkeit und dem L2-Erwerb nicht einheitlich und auch nicht konsistent verwendet. Bourdieus Vorstellung sprachlicher Legitimität ist Teil seiner Gesellschafts- und Kulturtheorie, und der Terminus »Legitimität« verweist auf explizite und implizite Wertehierarchien, die eine Gesellschaftsordnung zwischen Sprachen etabliert, und damit auf Machtverhältnisse, die es zu benennen und kritisieren gilt. »Legitim« ist

13 Siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> (acc. 9.3.2020)

für Bourdieu die Sprache der Herrschenden und der Bürokratie deswegen, weil sie gesellschaftlich als solche anerkannt ist; die Anerkennung dieser Sprache wird über die sprachlichen Märkte geregelt, die ihrerseits die Macht- und Herrschaftsverhältnisse einer Gesellschaft repräsentieren (Bourdieu 2017). In und durch das Sprechen, das als »Anwendung sozialstrukturell prä determinierter Sprechstile« (Schröer 2002) und, in mehrsprachigen Kontexten, auch als das Sprechen unterschiedlich be- und gewerteter Sprachen konzeptualisiert ist, werden vorgegebene soziale Ungleichheitsstrukturen reproduziert. Dass es Subjekte gibt, die die Zustimmung zur Herrschaft verweigern, dass Legitimität verhandelt wird und werden kann, wird bei Bourdieu hingegen nicht berücksichtigt.

In der Forschung werden unterschiedliche Aspekte der Theorie Bourdieus akzentuiert und mit dem Terminus der »legitimen Rede« und der »legitimen Sprache« in Verbindung gebracht. Monica Heller etwa orientiert sich in ihrer frühen ethnografischen Studie zweier franko-kanadischer Schulen in Ontario, in denen immersiv Französisch unterrichtet wird, stark an Bourdieu und interpretiert die institutionelle Praxis in diesen Schulen als »symbolische Herrschaft«, in welcher spezifische Sprechweisen ab-, andere aufgewertet und als »legitime Rede« dargestellt werden (Heller 1996). Sie adaptiert nicht nur einzelne Theoriefragmente Bourdieus, sondern auch dessen Gesellschaftstheorie. Bonnie Norton (2001; 2013) dagegen arbeitet vor allem mit Bourdieus Formen des Kapitals und ersetzt den Begriff der Motivation, wie er in der Forschung zum L2-Lernen verwendet wird, durch den Begriff des Investments.¹⁴ Die Lernenden würden das mühselige Lernen neuer Sprachen als »Investment« verstehen, das ihr symbolisches Kapital in unterschiedlichen Feldern vergrößern würde. Das Lernen neuer Sprachen wird hier also als Akkumulation symbolischen Kapitals verstanden. Das Konzept der »legitimen Rede« spielt in Nortons Theorie bloß eine untergeordnete Rolle und soll erklären, wie sich L2-Sprechende in der Interaktion mit L1-Sprechenden zu positionieren versuchen, um zu legitimen Sprechenden zu werden (siehe etwa Norton 2013, 6). Nortons Konzeptualisierung des Sprachenlernens als bewusster Erwerb symbolischen Kapitals und ihre Konzeptualisierung der L2-Sprechenden, die darum bemüht sind, zu legitimen Sprechenden zu werden, sind mit Bourdieus Gesellschaftstheorie im Prinzip nicht kompatibel, da Bourdieu Sprachhandeln als vorbewusste Tätigkeit versteht und er nicht davon ausgeht, dass es möglich ist, dank besonderen Anstrengungen in die Kategorie der »legitimen Sprecherinnen und Sprecher« aufzusteigen.

Auch die neuere Forschung zu Legitimität und Sprache in mehrsprachigen Kontexten verweist auf Bourdieu, hat sich aber, was die theoretische Basis betrifft, genauso weit von Bourdieu entfernt wie Norton. James Costa, der analysiert, wie Lernende von Minoritätensprachen im Süden Frankreichs sich selbst als legitime Sprecherinnen und Sprecher positionieren, definiert Legitimität als »ability to utter the right linguistic forms at the right linguistic moments in the right situations, and to comply with the type of discourse that society expects one to produce«. Doch Bourdieus Vorstellung, dass in und durch das Sprechen gesellschaftliche Stratifikationen re-produziert werden, übernimmt er nicht. Denn seines Erachtens wird Legitimität ständig ausgehandelt. »Legitimate language is not a given. It is constantly negotiated among users, and

14 Im Folgenden wird die Abkürzung »L2« immer dann verwendet, wenn sowohl Fremd- wie Zweitsprachenlernkontexte gemeint sind.

what constitutes legitimate language may vary according to the setting in which it is used.« (Costa 2015, 129). Fiona Copland (2011, 5), die Rückmeldungsinteraktionen von Lehramtsstudierenden analysiert, setzt Legitimität mit Akzeptabilität in gesprächsstruktureller und inhaltlicher Hinsicht gleich und definiert legitimes Sprechen als sich auf Themen und Rechte des Turn-Takings beziehend; dies sind die Aspekte, die sie an der Interaktion interessieren. Auch sie zeigt, dass Legitimität verhandelt wird, und zwar von allen Beteiligten. Mit Bourdieus Untersuchung der Sprechstile in Frankreich hat diese Analyse nur noch wenig gemein. Florence Bonacina-Pugh (2017) nimmt in ihrer Analyse der Legitimität der Verwendung unterschiedlicher Sprachen in einer Vorbereitungsklasse explizit Abschied von sogenannten kritischen Ansätzen, die ihres Erachtens im Voraus festsetzen, was legitime Sprache, was legitime Rede seien, und fordert dazu auf, Creese und Blackledge (2010, 113) ernst zu nehmen und Legitimität als Aushandlungsgegenstand zu untersuchen und zu fragen, wie und warum bestimmte sprachliche Praktiken als legitim, andere als illegitim markiert werden.

Bourdiesus Einsicht, dass Sprache oder Varietäten und die Verwendung bestimmter Sprachen oder Varietäten einer Sprache »legitim« sein können, ist wichtig; doch genauso wichtig ist das Postulat, Legitimität als Konstruktions- und Aushandlungssachverhalt zu betrachten. Diese Konzeption entspricht auch eher dem spätmodernen Zeitalter, in welchem gesellschaftliche Ordnungen in Frage gestellt sind, sich Normen pluralisiert haben und Heterogenität längst zu einem Merkmal der Lebenswelt geworden ist (siehe dazu Glaser 2015). Was gilt, ist nicht einfach klar und gegeben. Legitimität als Konstruktions- und Aushandlungssachverhalt zu betrachten, macht auch für den Klassenzimmerkontext Sinn, schon allein deshalb, weil innerhalb des Klassenzimmers gleichzeitig unterschiedliche Interaktionskontexte bestehen, die sich teilweise überlappen, in denen aber unterschiedliche Normen gelten. Was im klassenöffentlichen Unterricht illegitim ist, kann in der Peer-Interaktion durchaus angemessen sein. Bourdieus Konzeption der Legitimität ist zur Interpretation solcher Aushandlungspraktiken schlecht geeignet, weil es zu starr ist. Dazu ist theoretisches Rüstzeug notwendig, welches die Erfahrungen und normativen Annahmen der handelnden Subjekte über die Angemessenheit und Richtigkeit einer Handlung berücksichtigt und die Interaktionssituation als Aushandlungssituation ins Zentrum der Überlegungen stellt (siehe Dammayr, Grass & Rothmüller 2015, 11). Legitimität wird daher auch in der vorliegenden Arbeit als Sachverhalt betrachtet, der in der Interaktion in spezifischen Interaktionskonstellationen ausgehandelt wird, indem direkt oder indirekt auf Normen rekurriert wird.

1.3.2 Forschungsziel, Forschungsfragen, Forschungsansatz

In der vorliegenden Untersuchung wird die Legitimität spezifischer, für den »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht relevanter Phänomene in den Blick genommen: Welche Sprachen werden als legitime Sprachen verwendet? Wie wird die Sprachwahl verhandelt, und welche interaktiven Funktionen, aber auch Konsequenzen hat die Wahl spezifischer Sprachen? Diese Fragen sind nicht nur für den Fremdsprachenunterricht in spätmodernen, vielsprachigen Kontexten relevant, sondern für jeden Fremdsprachenkontext. Schon im 19. Jahrhundert nämlich etablierte sich die Ideologie, dass im Fremdsprachenklassenzimmer ausschließlich die Zielsprache verwendet werden soll, um Schülerinnen und Schülern möglichst viel Input in dieser Sprache zu bieten. Diese

Ideologie ist auch heute noch in vielen Lehr- und Bildungsplänen niedergeschrieben (Butzkamm 2003), und viele Lehrpersonen scheinen sich daran zu orientieren – jedenfalls gemäß Selbstaussagen (Giesler, Schuett & Wolter 2016, 68–69). Wie die neuere Forschung zur Umsetzung von sprach- und bildungspolitischen Vorgaben gezeigt hat, werden Vorgaben aber nicht einfach eins zu eins umgesetzt, sondern in je spezifischen Interaktionskontexten verhandelt, rekonstruiert, verändert und damit auch dekonstruiert. Lehrende im Klassenzimmer sind »Policymakers« (Menken & García 2010), genauso wie die Lernenden, die normative Vorgaben übernehmen, sich diesen widersetzen, diese neu interpretieren und damit ebenfalls dekonstruieren. Im Kontext der Vervielfältigung individueller Mehrsprachigkeit und der pädagogischen und didaktischen Forderungen danach, diese in den schulischen Alltag zu integrieren, stellt sich ebenfalls die Frage nach der Legitimität von Sprachen oder Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht neu. Denn könnte es nicht sein, dass angesichts der *de facto* Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und dank der Umsetzung mehrsprachiger Didaktiken der Umfang der Sprachen, die legitimerweise im L2-Unterricht verwendet werden, zunimmt und Legitimität in ganz neuen Maßen verhandel- und aushandelbar wird?

Legitimität steht zudem im Fremdsprachenunterricht, wie auch in anderen Fächern, in einem komplexen Verhältnis zur Kategorie der Identität. Einerseits kann beispielsweise illegitimes sprachliches und nicht-sprachliches Handeln zu bestimmten Kategorisierungen führen: Wer unerlaubterweise spricht, während er oder sie nicht an der Reihe ist, kann von der Lehrperson kritisiert und damit kategorisiert werden; so wird eine latent vorhandene asymmetrischen Interaktionsstruktur rekonstruiert. Die Lehrperson dagegen sichert sich so gleichzeitig wiederum ihre Position als »legitime Lehrperson« (siehe dazu ähnlich Pongratz 2002, 262). In durch Heterogenität gekennzeichneten Fremdsprachenklassenzimmern, die sich einem »interkulturellen Ansatz« verpflichtet fühlen, werden auch Fragen nach kultureller Identität gestellt. Die Zuordnungen zu diesen Kategorien können ebenfalls als legitim oder illegitim bewertet werden: Was ein richtiger Schweizer, was eine richtige Schweizerin ist, das wird hier möglicherweise ebenfalls interaktiv verhandelt.

Mit der Analyse der Konstruktion und Verhandlung von Legitimität will diese Arbeit einen Beitrag zum besseren Verständnis eines Lehr-Lernkontextes leisten, der bislang nicht im Zentrum vieler Untersuchungen stand, nämlich des Deutschunterrichts in den öffentlichen Schulen der französischsprachigen Schweiz (siehe aber etwa Pekarek-Doehler 2013). Die Aufnahmen stammen aus drei sechsten Klassen mit einem hohen Anteil an migrantisch markierten und mehrsprachigen Kindern. Dies soll gewährleisten, dass die Möglichkeit des Sichtbarwerdens sprachlicher und kultureller Vielfalt gegeben ist. Sechste Klassen sind deswegen interessant, weil die Lernenden nicht mehr ganz am Anfang des Sprachlernprozesses stehen, da Deutsch ab der 3. Klasse unterrichtet wird, aber immer noch klar Anfängerinnen und Anfänger sind. Die Klassen sind zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz noch nicht in unterschiedliche Leistungsstufen aufgeteilt, dürften also heterogener sein als die Klassen der Oberstufe. Alle sechsten Klassen stehen zudem unter besonderem Druck, da der Übertritt in die Sekundar- oder Realschule ansteht. Zudem ist die Phase der späten Präadoleszenz auch aus sprachlicher und interaktionaler Perspektive interessant, da die Kinder im Übergang zur und in der Adoleszenz intensiv mit Sprachen spielen und experimentieren (siehe etwa Androutsopoulos 1998).

Lernen und Lehren von Sprache wird in dieser Untersuchung als sozialer, interaktiver Prozess analysiert. Die Idee, den L2-Erwerb und das Lernen einer L2 aus dieser Perspektive zu betrachten, rückte spätestens mit der durch Alan Firth und Johannes Wagner Ende der 1990er Jahre angestoßenen Debatte über die Zukunft der L2-Forschung in den Fokus der Forschungsgemeinde. Firth und Wagner (1997) plädierten für einen holistischen Forschungsansatz, der Sprachenlernen als sozialen, dynamischen Prozess beschreibt, der außerdem emisch und interaktional orientiert ist und der ein kritisches Bewusstsein für problematische, jedoch fundamentale Begriffe der L2-Theorie wie denjenigen des »Native Speaker« entwickelt. Es ging ihnen auch darum, essentialistische Vorstellungen dessen, was ein Lerner, eine Lernerin und was Lernen sei, zu durchbrechen (Firth & Wagner 1997). Sie initiierten damit nicht nur eine Debatte innerhalb der L2-Forschung über deren Ausrichtung. Sie legten vielmehr einen Grundstein für Neukonzeptualisierungen der L2-Forschung, in welcher der L2-Erwerb und das Lernen einer L2 als sozialer, interaktiver Prozess verstanden wird, die simplen Dichotomien zwischen Lernenden und kompetenten Sprechenden, zwischen *native speaker* und *nonnative speaker* in Frage gestellt und die mit diesen verbundenen Wertungen überdacht werden. Wie Canagarajah (2007) schreibt, führte die durch Firth und Wagner angestoßene Debatte dazu, dass weitere Dichotomien, die sich im Feld der L2-Forschung finden lassen, überdacht wurden: Sind die Lernenden der Grammatik und den Diskursformen ausgeliefert, die sie zu lernen haben, oder sind sie in der Lage, die Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, ihren Bedürfnissen anzupassen? Wie verhalten sich die am Lernprozess beteiligten Sprachen zueinander? Lassen sie sich einfach trennen? Wo sind die Grenzen der Sprachsysteme, welche die Lernenden zu lernen haben? Und muss die bisherige Praxis, Sprachenlernen als das Lernen einer Sprache zu konzeptualisieren, nicht überdacht werden? Diese Praxis konzeptualisiert die Lernenden als homogene, monolinguale Gruppe, welche sich eine neue Sprache aneignet und im Laufe ihres Lernprozesses bestimmte Stufen der Interlanguage durchläuft, um am Ziel zu *near native speakers* zu werden. Für den EFL-Forscher Canagarajah steht zehn Jahre nach Firth und Wagner (1997) fest: »[W]e have to interpret the meaning and the significance of the [L2] used from the participants' own perspectives, without imposing the researcher's standards or criteria invoked from elsewhere.« (Canagarajah 2007, 927)

Im Großen und Ganzen lassen sich im Feld der neueren L2-Forschung, die der Kritik von Firth und Wagner folgen, zwei wichtige Strömungen unterscheiden. Die eine Richtung interpretiert Interaktionen, um Aufschluss über kognitive Prozesse, und das heißt vor allem, Lernprozesse erhalten zu können. Dazu gehören Untersuchungen, die sich dem soziokulturellen Paradigma zuordnen lassen. Der insbesondere von James Lantolf in der Nachfolge der russischen kulturhistorischen Schule entwickelte soziokulturelle Ansatz versteht Lernen in der Nachfolge Lev Vygotskij als situierte Aktivität und will diese in ihren kulturellen, historischen und institutionellen Settings analysieren (etwa Lantolf & Thorne 2006a, 3-18; Hall 2010).¹⁵ Zentral ist nicht nur der Begriff der »Zone der proximalen Entwicklung«, der nach Vygotskij die Differenz zwischen dem bestehenden Entwicklungslevel und dem potentiellen Level, welcher mit Hilfe von Erwachsenen oder mit Hilfe von fähigeren Peers erreicht wird, benennt (Vygotskij

15 Wie Ohm und Bongartz (2012, 9) schreiben, ist der soziokulturelle Ansatz in der deutschsprachigen L2-Forschung noch kaum rezipiert worden.

1978, 85). Zentral sind auch die von Vygotskij stammenden Begriffe der »Vermittlung«, der »Internalisierung« und der »Tätigkeit« (»activity«) (Vygotskij 1978, 52ff.; Lantolf & Thorne 2006b). Denn gemäß soziokulturellem Ansatz ist jegliche höhere mentale Tätigkeit auf vermittelnde Hilfsmittel, sprich Zeichen, angewiesen, und interpsychologische Prozesse, das heißt Interaktionen, gehen den intrapsychologischen Prozessen voraus. Kommunikation und Interaktion spielen in diesem Paradigma aber nicht nur aus lerntheoretischen Überlegungen eine wichtige Rolle, sondern auch aus methodologischen. Denn Kommunikation und Interaktion gehen nicht nur der Internalisierung voraus. Für Swain und Lapkin ist der Dialog auch ein »enactment of mental processes«, in welchem wiederum kognitive Prozesse sichtbar werden (Swain & Lapkin 1998). Der Fokus liegt demnach vor allem auf dem Zusammenspiel von Kognition, Kommunikation und dem Lernen, auch wenn zunehmend andere Fragen, etwa diejenige nach dem Zusammenhang von Sprachenlernen und Identität, in den Fokus des Interesses gerückt sind (etwa Pavlenko & Lantolf 2000).

Die andere Richtung fokussiert Interaktionen unter Lernenden als soziale Organisationsformen und Ereignisse. Dazu gehören diskurs- und konversationsanalytische Untersuchungen. Wie die Konversationsanalytikerinnen Lorenza Mondada und Simona Pekarek-Doehler schreiben, treffen sich der soziokulturelle und der konversationsanalytische Ansatz darin, dass beide Lernen als kontextualisiertes, interaktionales Handeln verstehen. Für Mondada und Pekarek-Doehler steht fest:

More specifically, language learning is rooted in learners' participation in organizing talk-in-interaction, structuring participation frameworks, configuring discourse tasks, interactionally defining identities, and becoming competent members of the community (or communities) in which they participate, whether as students, immigrants, professionals, or indeed any other locally relevant identities. (Mondada & Pekarek Doehler 2004, 504)

Auch diese Untersuchung verortet sich im Feld der Interaktionsanalyse. Hier wird die Aushandlung von Legitimität insbesondere im Anschluss an Erving Goffman analysiert. Sein mikroanalytischer Ansatz ermöglicht es nämlich einerseits zu analysieren, wie in alltäglichen und institutionellen Interaktionen Realität geschaffen und Normen aufrechterhalten werden, wie individuelle Deutungen in der Interaktion abgeglichen werden und werden müssen, um soziale Realitäten zu schaffen. Sein dramaturgischer Ansatz stellt zudem in Rechnung, dass in unterschiedlichen Kontexten auch innerhalb einer Institution unterschiedliche Normen und Regeln angewandt werden, und er ermöglicht es, das komplexe interaktionale Handeln der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer als Handeln auf unterschiedlichen, jedoch verschränkten Bühnen zu analysieren, wo sich die Beteiligten in gutes Licht zu rücken versuchen (Goffman 2003). Obwohl Goffman, anders als Bourdieu, kein eigentlicher Theoretiker der Macht ist, und obwohl er sich insbesondere für die in der Interaktion geschaffene Realität interessiert, ist diese Realität, wenn auch nur lose, mit meso- und makrostrukturellen Gegebenheiten einerseits und innerpsychischen Handlungsdispositionen andererseits verknüpft. Diese »lose Koppelung« wird unter anderem über Goffmans Konzept des Rahmens hergestellt (Pongratz 2002, 264-66). Rahmen, so Goffman, sind für Interagierende von entscheidender Bedeutung, denn sie helfen ihnen, soziale Interaktionen zu interpretieren und damit die fundamentale Frage,

welche sich jedem und jeder an einer Interaktion Beteiligten stellt, zu lösen, nämlich: »What is it that's going on here?« (Goffman 1974, 8). Und wie diese Frage beantwortet wird, zeigt sich nicht nur in expliziten metakommunikativen Thematisierungen, sondern auch in der Art und Weise, wie die Interagierenden sprachlich und nicht-sprachlich handeln. Sie indizieren damit, wie sie eine Interaktion »aufschlüsseln« (Goffman 1974, 84) und was sie als legitim oder illegitim erachten.

Die Analyse wird dabei um Instrumente, die aus der konversationsanalytischen Forschung stammen, erweitert, was angesichts der Tatsache, dass die Forschungsinteressen teilweise durchaus vergleichbar sind und Goffmans Ideen und Konzepte auch Eingang in die Konversationsanalyse gefunden haben, legitim erscheint. Sicherlich bestehen fundamentale Unterschiede. Auch die Konversationsanalyse geht zwar davon aus, dass sprachliche Bedeutung in essentieller Weise indexikalisch ist, und dass Ordnung in der Interaktion hergestellt wird. An der Basis der Interaktion stehen bei ihr nicht etwa, wie bei Goffman, *face*, »the positive social value a person effectively claims for himself« (Goffman 1967, 5), und dessen Erfordernisse. In der Konversationsanalyse sind vielmehr Verstehen und damit die Herstellung von Reziprozität basal. Die konversationelle Ordnung richtet sich also laut Konversationsanalyse an den Erfordernissen der Verständigung aus und wird als in dieser Hinsicht fundamentaler erachtet als etwa *face* oder auch institutionalisierte Ordnungen. Rawls schreibt: »Sacks argues that the fundamental order of conversation is not oriented toward reproducing those statuses but rather in the first instance toward the need of mutual commitment, listening, hearing, etc. [...]« (Rawls 1989, 161).

Zweitens warf Goffman der Konversationsanalyse schon früh vor, den Fokus zu stark auf die sequentielle Organisation zu richten, rituelle Aspekte der Kommunikation zu vernachlässigen, kulturelle Variationen nicht in Betracht zu ziehen, und, was für die Aktualität Goffmans heute auch im Rahmen der Interaktionsanalyse zeugt, die nonverbalen Aspekte der Interaktion nicht zu berücksichtigen (Knoblauch 1994, 30). Gerade der Aspekt der Vernachlässigung der Multimodalität der Interaktion wurde in der Forschung konversationsanalytischer Provenienz wettgemacht – auch unter Rekurs auf Goffman (Goodwin 1981). Goffmans Vorstellungen in stärker konversationsanalytische Forschungen zu integrieren, erwies sich also als gewinnbringend. Hier wird der umgekehrte Weg beschritten und Goffmans »dramaturgischer Ansatz« auch mit Hilfe von Instrumenten der Konversationsanalyse umgesetzt.

Dass hier Instrumente der Konversationsanalyse verwendet werden, ist auch ein forschungsstrategischer Schritt, denn innerhalb der Konversationsanalyse gibt es eine reiche Forschung zu Interaktionen in Schulen und zunehmend auch zum L2-Unterricht. In dieser Tradition entstehen seit den späten 1970er und den frühen 1980er Jahren Untersuchungen, die analysieren, wie Interaktion im Schulalltag organisiert ist, wie und mit welchen Mitteln die Aktivitäten des Schulalltags von den Beteiligten gemeistert werden und wie in und durch Interaktionen die Normalität des Schulalltags konstituiert wird (etwa Mehan 1979; McHoul 1990; Lerner 1995; Freebody & Freiberg 2000; Hester & Francis 2000; Macbeth 2003; Macbeth 2011). Seit den späten 1990er Jahren beginnt sich ebenfalls innerhalb der L2-Forschung eine Forschungsrichtung zu etablieren, die sich in der Tradition der ethnomethodologischen Konversationsanalyse verortet (Kasper 1997; Seedhouse 1998; Kasper & Wagner 2011). Obwohl dieser Ansatz auch heute noch zu den alternativen Ansätzen in der L2-Forschung gezählt wird (Atkinson 2011), haben sich die Forschungsaktivitäten in den letzten Jahren verviel-

fältigt (etwa Kasper 1997; Gardner & Wagner 2004; Seedhouse 2004; Kurhila 2006; Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Schwab et al. 2017; Limberg 2017), auch in der Schweiz (Mondada & Pekarek-Doehler 2000; Mondada & Pekarek-Doehler 2004; Pochon-Berger 2011). Im Zentrum der Untersuchungen steht immer die Frage danach, wie Lernen als soziales Ereignis in unterschiedlichen Klassenzimmerkontexten organisiert ist (etwa Mondada & Pekarek-Doehler 2004; Seedhouse 2004; Üstünel & Seedhouse 2005) und welche Spezifika sich in Interaktionen, die L2-Lernende und L2-Sprechende involvieren, zeigen (Wong 2000a, b; Kurhila 2006; Greer et al. 2009). Eine der frühesten Untersuchungen ist gleichzeitig auch eine der umfangreichsten (Mondada & Gajo 2000). Sie analysiert Interaktionen in sogenannten *classes d'accueil* und in *classes de soutient*, das heißt im Unterricht, der in der Westschweiz für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichten etabliert wurde. In einem Kapitel wird ebenfalls der Deutschunterricht in diesen Klassen analysiert und gezeigt, wie hier unterschiedliche sprachliche Ressourcen eingesetzt werden.

Die Untersuchung hier knüpft methodisch an multimodale Weiterführungen der Interaktionsanalyse, wie sie etwa von Charles Goodwin, Marjorie Goodwin und Asta Cekaite entwickelt wurden, an. Der Fokus wird auch auf nicht-lautsprachliche Phänomene, die in der Interaktion eine Rolle spielen, ausgeweitet, es werden also auch andere Modalitäten in der Analyse berücksichtigt. Gleichzeitig wird die Restriktion des konversationsanalytischen Fokus auf Turndesign, Sequentialität und Präferenzorganisation überwunden, und es wird berücksichtigt, dass sich Interagierende an größeren »kommunikativen Projekten« orientieren – was auch methodische Implikationen hat, da Einzelfallanalysen einen wichtigeren Status einnehmen als in der Konversationsanalyse, wo vorwiegend mit Kollektionen gearbeitet wird (dazu etwa Goodwin & Cekaite 2013). Weiter berücksichtigt das Untersuchungsdesign hier den konstitutiven Charakter der Datenerhebung und thematisiert und analysiert den Einfluss der Datenerhebung auf die Klassenzimmerinteraktionen in einem eigenen Kapitel. Darüber hinaus wird die Komplexität des Klassenzimmers mit seiner Vielzahl gleichzeitiger, parallel und versetzt ablaufender Interaktions- und Kommunikationsprozesse ernst genommen. Kommunikation im Klassenzimmer ist, wie Heiko Hausendorf (2008) schreibt, in mehrfacher Hinsicht riskant. Einer der Gründe dafür, dass Intersubjektivität im Klassenzimmer riskant ist, besteht darin, dass im Klassenzimmer fast nie nur ein Interaktionsereignis stattfindet, sondern oftmals mehrere gleichzeitig am Laufen sind: Nebendiskurse, wie Schmitt sie nennt (Schmitt 2009), oder Nebenkommunikation, wie Hausendorf sie nennt (Hausendorf 2008), gehören zum Klassenzimmeralltag. Während des klassenöffentlichen Unterrichts findet demnach nicht nur Interaktion zwischen der Lehrperson und der Schülerkohorte statt; innerhalb der Kohorte bilden sich weitere Kontexte, in welchen mehr oder weniger parallel interagiert wird; während des Gruppenunterrichts kann Interaktion und Kommunikation gruppenintern und -extern stattfinden. Es lassen sich also im Klassenzimmer gleichzeitig unterschiedliche »speech exchange systems« (z.B. Egbert 1997) ausmachen. Dieser Komplexität wurde während des Datenerhebungsprozesses Rechnung getragen, und sie wird in der Analyse der Daten berücksichtigt.

Der hier verwendete Ansatz versteht sich zugleich als dezidiert spätmodern. Gemäß Bauman darf eine soziologische Theorie der Spätmoderne nicht von einer strukturfunktionalistischen Ganzheitsvorstellung der Gesellschaft ausgehen, in welcher

die Agierenden einfach ihre Aufgabe erfüllen, sondern muss davon ausgehen, dass gesellschaftliche Ordnung immer erst herzustellen ist. Bauman schreibt:

It must assume instead that the social condition it intends to model is essentially and perpetually *unequilibrated*: composed of elements with a degree of autonomy large enough to justify the view of totality as kaleidoscopic – momentary and contingent – outcome of interaction. The orderly, structured nature of totality cannot be taken for granted [...]. All order that can be found is a local, emergent and transitory phenomenon. (Bauman 1999, 86)

Hier zeigen sich Parallelen zwischen dem spätmodernen Denken Baumans und Goffmans Projekt. Bauman unterstreicht die Wichtigkeit der Tätigkeit, und er billigt den Mitgliedern der Gesellschaft ein gewisses Maß an Autonomie zu. Gleichzeitig definiert er Ordnung als lokal hergestellt, emergierend und transient. Goffman entwickelte seinen Ansatz auch in klarer Abgrenzung zum in den 1950er Jahren in der Soziologie vorherrschenden Funktionalismus (Knoblauch 1994, 8). Ihm war es wichtig, die Handelnden als Sinnstiftende und Interpretinnen und Interpreten zu sehen, welche in der Welt agieren. Das heißt, dass Interagierende die Handlungen der anderen auch je und je interpretieren müssen, dass Menschen also ständig damit beschäftigt sind, ihr Umfeld und die Handlungen ihrer Mitmenschen zu interpretieren, und gleichzeitig selbst auch Handlungen produzieren müssen, die für das Gegenüber sinnvoll sind.

Wie Ben Rampton (2006, 14-15) schreibt, zeichnen sich spätmoderne linguistische Ansätze ebenfalls dadurch aus, dass sie bestimmte »communities of practice« (Wenger 2006) fokussieren und in Mikroanalysen »the lived texture of situated experiences« dieser Gemeinschaften beschreiben. Dies trifft auch auf den hier gewählten Ansatz zu. Von Ramptons eher diskurskritischem Ansatz unterscheidet sich der hier gewählte Zugang zugleich dadurch, dass er die Perspektive derjenigen, welche im Zentrum der Untersuchung stehen, fokussiert, das heißt den Ausgangspunkt bei den Teilnehmenden selbst sucht und den »features of everyday life as society-members themselves understand and recognise them« (Watson 2009, 8). Die ideologiekritische Makro Perspektive, welche laut Rampton (2006, 15) ebenfalls typisch für spätmoderne sprachwissenschaftliche Ansätze ist, wird hier nur bedingt adaptiert. Das heißt aber nicht, dass der hier verwendete Ansatz *per se* unkritisch ist, denn, wie sich etwa mit Zwengel sagen lässt, Goffman stellt Instrumente zur Verfügung, die sich eignen, um zu analysieren, wie Macht in der Interaktion hergestellt, aufrechterhalten und legitimiert wird (Zwengel 2012).

1.4 Überblick über die Arbeit

Das erste Kapitel präsentiert und diskutiert sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse zur sprachlichen Diversität in der Schule der Spätmoderne. Im ersten Teil werden Untersuchungen zur Schule in mehrsprachigen Kontexten präsentiert, der zweite Teil fokussiert Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht; hier werden auch die Debatten zum »Mehrwert Mehrsprachigkeit« aufgegriffen und eingeordnet. Dieser Teil diskutiert Resultate kognitiv und interaktiv orientierter Untersuchungen. Der dritte Teil diskutiert den Ansatz der linguistischen Legitimität und zeigt detail-

lierter, weshalb der Begriff der Legitimität zwar sinnvollerweise zur Interpretation sprachlicher Praktiken in spätmodernen »Deutsch als Fremdsprache«-Klassenzimmern verwendet werden kann, Bourdieus Idee der »legitimen Sprache« in der vorliegenden Arbeit aber theoretisch in einem anderen Rahmen verortet wird.

Im vierten, methodologischen Teil wird skizziert, was eine multimodale Interaktionsanalyse in der Nachfolge Goffmans beinhaltet, worauf sie sich stützt und mit welchen Problemen sie sich konfrontiert sieht, wenn sie in L2-Kontexten Analysen von Interaktionen durchführt, an welchen Präadoleszente beteiligt sind. Anschließend werden in Teil fünf die teilnehmenden Schulklassen vorgestellt und die Hintergründe der Kinder skizziert, und es wird gezeigt, wie die Interaktionsdaten transkribiert wurden.

Der sechste Teil der Untersuchung ist das erste empirische Kapitel. In diesem Scharnierkapitel zwischen Untersuchungen zur Konstruktion von Legitimität in den Fremdsprachenklassenzimmern und den methodologisch-methodischen Ausführungen wird gezeigt, wie die Aufnahmesituation für die Interaktion selbst konstitutiv wird, wie sich Lehrpersonen und Kinder im klassenöffentlichen Unterricht an der Aufnahmesituation orientieren und wie hier Legitimität ausgehandelt wird. Die Untersuchungen in Plenumskontexten werden mit Untersuchungen von Peer-Interaktionen kontrastiert, und es wird gezeigt, wie Kinder legitimes Handeln unter diesen spezifischen Bedingungen auch in Bezug auf die Vorgaben der Lehrpersonen innerhalb ihrer Peergroup aushandeln.

Der siebte Teil befasst sich mit einem Thema, welches in der Fremdsprachenforschung lange Zeit nicht viel Beachtung fand, nämlich der Verteilung der Codes und dem Codeswitching zwischen Schulsprache und Fremdsprache. In einem ersten Teil wird analysiert, wie der Deutschunterricht als Deutschunterricht etabliert wird und welche Funktion Codeswitching zwischen Französisch und Deutsch hier spielt. Im zweiten Teil wird gezeigt, welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen eingesetzt werden, wenn Lernobjekte im Plenum bearbeitet werden und wenn Lehrpersonen Instruktionen erteilen, und wie Legitimität und Multimodalität hier miteinander verknüpft sind. Diese Analysen dienen auch als empirische Beiträge zur Diskussion des »optimal use« (Macaro 2009) oder der Legitimität der Schulsprache und der L2 im L2-Unterricht. Auch in diesem Teil werden wieder Untersuchungen von Interaktionen aus dem Plenumskontext mit solchen aus Peer-Interaktionen kontrastiert, und es wird gezeigt, dass die Sprachentrennung in Peer-Interaktionen weniger rigoros ist, dass die Kinder, wenn sie untereinander interagieren, einen kreativen, teilweise auch die offizielle Klassenzimmerideologie konterkarierenden Gebrauch der Sprachen praktizieren.

Das achte Kapitel befasst sich mit der Mehrsprachigkeit im Deutsch L2-Klassenzimmer. Es zeigt, wo Mehrsprachigkeit im Plenum in Erscheinung tritt, wann Familiensprachen hörbar werden und wie die Lehrpersonen damit umgehen. Im zweiten Teil wird gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler während Peer-Interaktionen im Deutsch L2-Unterricht Englisch einsetzen und wie sie selbst direkt und indirekt die Legitimität der Verwendung anderer Sprachen verhandeln.

Das letzte Kapitel befasst sich mit der Thematisierung der Zuwanderungsgeschichten und der damit einhergehenden Konstruktion kultureller Identitäten und von »Multikulturalität« in einem Klassenzimmer. Diese Analyse ist als umfassende *single case analysis* angelegt, die nicht nur die Hauptkommunikation im Plenum, sondern auch die Nebenkommunikationen während der Plenumsinteraktion analysiert, um zu zeigen, wie die Kinder unter sich ihre unterschiedlichen Zugehörigkeiten ver-

handeln und debattieren. Dieses letzte empirische Kapitel zeigt, dass Pädagogiken und Didaktiken der Vielfalt zwar Eingang ins Fremdsprachenklassenzimmer gefunden haben, deren Umsetzung aber teilweise problematisch ist.

2. Die Schulen der Spätmoderne, sprachliche Diversität und Legitimität

Der Fremdsprachenunterricht findet, wie Alastair Pennycook schreibt, nicht in einer Schachtel statt, die hermetisch von ihrer Umgebung abgeriegelt wäre (Pennycook 2000, 93). Er findet an einer Schule statt, in welcher spezifische Praktiken Geltung haben, er ist in vielfältiger Weise mit dem Unterricht anderer Fächer verbunden. Als wichtiger Bestandteil des Curriculums ist er ebenfalls Teil des Bildungssystems, seiner Zwänge und seiner organisationellen Verfasstheit. Sprachliche Normen, die im weiteren Raum der Schule gelten, können auch im Fremdsprachenklassenzimmer wirkungsmächtig werden. Deswegen bietet es sich an, zuerst Forschungsergebnisse von Untersuchungen zu Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität und deren Organisation an Schulen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften wie auch der Sprachwissenschaften zu diskutieren. Im folgenden Kapitel wird daher zuerst ein kurzer Überblick über relevante erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich mit dem Themenkomplex »Legitimität und Sprache« an spätmodernen Schulen beschäftigt, präsentiert und diskutiert. Wie Boller, Rosowski und Stroot schon vor einiger Zeit konstatierten, hat sich innerhalb der Erziehungswissenschaft ein »gesteigertes ›Heterogenitätsbewusstsein« entwickelt (Boller, Rosowski & Stroot 2007, 13), die Liste mit Titeln zum Thema ist im letzten Jahrzehnt stetig gewachsen (siehe etwa Prengel 2006; Altrichter & Hauser 2007; Dietz 2007; Wenning 2007; Hagedorn et al. 2010; Klippert 2010; Trautmann & Wischer 2011; Budde 2015).

Insbesondere im Überschneidungsbereich von Soziolinguistik, angewandter Linguistik und »educational linguistics«, den sogenannten »educational sociolinguistics«, »a subfield of sociolinguistics dealing with relationships between language and education« (Mesthrie, Swann & Deumert 2009, 344) wird der Themenkomplex Mehrsprachigkeit, kulturelle Diversität und die Wirkungsmächtigkeit oder die Aushandlung von Normen erforscht. Denn hier lässt sich ein gesteigertes Interesse an sprachlicher und kultureller Vielfalt im Schulalltag und deren Erforschung feststellen. Dieser Forschungsbereich umfasst »a myriad of approaches«, mit welchen Aspekte der komplexen und vielfältigen Zusammenhänge von Sprache, Lernen und Gesellschaft analysiert werden (Hornberger & McKay 2010, xx). Relevant sind vor allem Arbeiten aus den Bereichen der Diskursanalyse auch kritischen Zuschnitts, der Interaktionsanalysen in der Tradition der Ethnografie der Kommunikation und der Konversationsanalyse und der Ansätze der Sprachsozialisierung. Hier wird zuerst Forschung diskutiert, die unterschiedliche Aspekte des Themenbereichs »sprachliche und kulturelle Vielfalt in Schulen« in den Blick nimmt. Dann werden Resultate aus dem Bereich der Fremd-

sprachenforschung präsentiert, bevor die Resultate zweit- und fremdsprachenwissenschaftlicher Forschung in der Tradition von Bourdieus Sprachensozio­logie diskutiert werden.

2.1 Differenz und Legitimität im Raum der Schule – erziehungswissenschaftliche Befunde

Die quantitativ orientierte, ätiologische Bildungsforschung interessiert sich vor allem für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Heterogenität und schulischer Leistung, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg. Die Intention der Forschungsansätze, die sich diesen Problemkomplexen nähern, ist darauf gerichtet, Verbindungen und Korrelationen zwischen individuellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und sogar geografischen Faktoren (Kronig 2007) und schulischen Leistungsunterschieden, Unterschieden in Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg zu finden. Angesichts der Befunde, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in besonderen Klassen sowie Klassen mit Grundansprüchen in beträchtlichem Maß übervertreten, in Klassen mit erhöhten Ansprüchen dagegen untervertreten sind (Nauck, Diefenbach & Petri 1998; Moser & Rhyn 2000, 46-49; Böni & Salm 2008, 8 et passim), und angesichts der Tatsache, dass diese Schülerinnen und Schüler nicht im gleichen Maß am Bildungserfolg partizipieren wie andere Schülerinnen und Schüler (siehe etwa Stanat 2003; Martin, Mullis & Foy 2009; OECD 2010a, 2012), erweist sich, wie Emmerich und Hormel (2015, 232) konstatieren, »der meritokratische Selbstanspruch der Schule« zumindest aus kritischer Perspektive als »grundlegende Illusion«. Aus einer differenztheoretischen Perspektive sind diese Ergebnisse das Resultat der Organisation »Schule«, in welcher für Selektionsentscheide nicht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Anschlag gebracht werden, sondern diese oft auch auf der Basis von im Prinzip nicht-pädagogischen Sachverhalten wie »sprachlicher Differenz« oder »abweichendem Sozialverhalten« gefällt werden. Die Selektion vollzieht sich also entlang sozialer Kategorisierungen und nicht, wie dies der meritokratische Selbstanspruch postuliert, aufgrund individueller Leistungen. Diejenigen also, welche die »legitime Sprache« nicht beherrschen und welchen nicht eine der Schule angemessene Identität zugeschrieben wird, haben offenbar geringere Chance, im bestehenden Bildungssystem zu reüssieren. Dies stellt die Legitimität des Schulsystems in Frage, das offensichtlich Bildungsungleichheit und Bildungsungerechtigkeit produziert (Emmerich & Hormel 2015).

Diese Erkenntnis ist nicht neu. Schon Gomolla und Radtke (2002) stellen fest, dass Schulen ethnisch differenzieren und institutionell diskriminieren. Sie zeigen, dass die Institution »Schule« spezifisches Alltagswissen über Zugewanderte nutzt, um Selektionsentscheidungen entlang ethnischer Merkmale zu legitimieren, womit die statistisch feststellbaren Ungleichheiten in Bildungspartizipation und Bildungserfolg reproduziert werden (Gomolla & Radtke, 2002: 17, 84). Laut Gomolla und Radtke sind Entscheidungstragende nicht einfach ausländerfeindlich. Ihr Handeln sei als »Kombinationsleistungen« zu verstehen, die auftretenden Probleme (Kinder und ihre besonderen Merkmale) mit organisatorischen Ressourcen (Optionen), den rechtlichen Rahmenbedingungen und pädagogischen Überzeugungen zu einer Lösung zu verknüpfen, die erfolgversprechend, darstellbar und begründbar ist (Gomolla & Radtke 2002, 181).

Wie die Autorinnen zeigen, wird Wissen über migrantisch markierte Menschen aktualisiert, um die Verteilung von Schülerinnen und Schülern nach Gegebenheit und Gelegenheit der Schule zu legitimieren. Existierten Vorbereitungsklassen, dann müssten diese voll werden. Gebe es Sonderschulen, dann sei die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme in diese Sonderschule weniger von der Fähigkeit des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin abhängig, sondern vielmehr »von den organisatorischen Möglichkeiten und den Interessen der beteiligten Einrichtungen, aber auch von den Einsprüchen der Eltern«. Übergangsempfehlungen würden an das tatsächlich verfügbare Platzangebot angenähert, und ständig setzten Entscheidungstragende ethnische und sprachliche Differenz relevant, was nachträglich unter Rekurs auf gesellschaftlich institutionalisiertes Wissen über migrantisch markierte Menschen legitimiert werde. Die Sonderbehandlung von migrantisch markierten Kindern werde damit zum *common sense* (Gomolla & Radtke 2002, 254-273; siehe für die Schweiz auch Sieber 2006).

Wie in Schulen sprachliche Differenz relevant gesetzt und kulturelle und ethnische Differenz konstruiert wird und wie Akteure und Akteurinnen in der Schule diese Differenzkonstruktionen erleben, wird von qualitativ ausgerichteten und interpretativ vorgehenden, auch ethnografischen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen in den Fokus genommen und analysiert. Die Rekonstruktion von Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule geschieht im Kontext biografischer Forschungen und der Forschung zu Bildungsprozessen. In vielen dieser Untersuchungen wird gezeigt, wie die Herstellung von Differenz zur Negation von Gleichwertigkeit und zu Nichtgleichbehandlung führt. Als different konstruierte Schülerinnen und Schüler erfahren die Schule als Ort, wo ihre Präsenz *de facto* illegitim ist. So erzählen in Tarek Badawias (2002) Studie bildungserfolgreiche migrantisch markierte Jugendliche über die non-affirmative »Haltung der Mehrheitsgesellschaft« (Badawia 2002, 233). Diese zeige sich unter anderem als unverblümete Respektlosigkeit in der »Multi-Kulti-Stunde« (Badawia 2002, 150) in Form pauschalisierender und falscher Aussagen über die Religion der Anderen, als Weigerung, Fehltritte zu korrigieren, aber auch in Form rassistischer Äußerungen (Badawia 2002, 191-192). Juhasz und Mey (2003) zeigen in Fallanalysen, dass sich viele Jugendliche mit türkischer und italienischer Zuwanderungsgeschichte von Lehrpersonen diskriminiert fühlen und von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgelacht werden (Juhasz & Mey 2003, 156-157 et passim). Ähnlich negativ sind Schulerlebnisse, welche in Hummrichs (2009) Studie zum Bildungserfolg junger Migrantinnen in Deutschland rekonstruiert werden. Auch in Andrea Lanfranchis (2002) Studie wird deutlich, wie Lehrpersonen Differenz konstruieren und gleichzeitig den Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer als problematisch rahmen. Sie stereotypisieren Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte und greifen dabei teilweise nicht nur auf kulturalisierende, sondern auch rassistisch-biologistische Denkschemata zurück, um ihre Erlebnisse zu deuten: » [...] weil sie wirklich biologische Rhythmen haben, die sich vollständig von den unsrigen unterscheiden« (zit. in Lanfranchi 2002, 301; auch 358-359).

Die Herstellung von Differenz setzt auch die von Oester et al. (2008) verfasste Studie zu Schulen in transnationalen Lebenswelten ins Zentrum. Interessant sind die dokumentierten Selbstpositionierungen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Denn einerseits grenzen sie sich selbst von eben den Ausländerinnen und Ausländern ab, zu denen sie zumindest laut Staatsangehörigkeit gehören. So

meint etwa Thomas, dessen Vater einen mazedonischen Pass hat, dass es schön wäre, wenn in ihrem Stadtviertel »weniger Jugos« leben würden, die »immer so blöd« kämen, »mit Beschuldigungen, Behauptungen, die sie von anderen gehört haben und so«. Er selbst könne zwar »recht gut mit ihnen«. Das Bild, das er von ihnen hat, ist aber sehr negativ. Hamid positioniert sich als Kosovo-Albaner, aber sagt von sich auch, er sei »wie ein Kosovo-Albaner«. Oester et al. schreiben dazu:

Dieses Schwanken zwischen »sein« und »sein wie« reflektiert die Dilemmata der Identifikation mit einer sozial stigmatisierten und diskreditierten Kategorie und verweist dabei auf die Schwierigkeiten der Identitätskonstruktion junger Migrantinnen und Migranten im national definierten transnationalen Raum. (Oester, Fiechter & Kappus 2008, 29)

Wie in den diskutierten Untersuchungen gezeigt wird, wird Heterogenität von den Lehrpersonen und Entscheidungstragenden, aber auch von den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Institution nicht als Normalfall erlebt. Dafür können neorassistische Einstellungen von Lehrpersonen verantwortlich sein, doch ist es, wie Siebers (2006) und Gomollas und Radtkes (2002) Studien zeigen, zu einfach, nur den Lehrpersonen den schwarzen Peter zuschieben zu wollen. Denn diese agieren als Akteure und Akteurinnen innerhalb spezifischer Organisationen und als Angehörige einer bestimmten Gesellschaft, in welchen vorgefasste Vorstellungen über migrantisch markierte Menschen bestehen. Gleichzeitig gilt es, wie Paul Walter mahnt, zu beachten, dass auch Lehrpersonen vorsichtig beurteilt werden müssen:

Äußerungen, Haltungen, Handeln von Lehrpersonen zu Fragen interkultureller Erziehung und Bildung sind zu vielschichtig motiviert, um sie auf einer (bipolaren) Einstellungsdimension einzusortieren oder als beschränkt zu denunzieren. (Walter 2005, 66)

Wie sich in einigen der Untersuchungen zeigt, laufen paradoxerweise gerade qualitativ orientierte Untersuchungen oftmals Gefahr, die »hybriden Zugehörigkeiten« ihrer Informantinnen und Informanten auszublenden und sie vor allem als Mitglieder der Kategorie »Migrant« zu beschreiben. Dies kann nur verhindert werden, wie Gunther Dietz (2007, 22) schreibt, wenn der Forschungsprozess bei der Feststellung der Normalität von Heterogenität im Klassenzimmer einsetzt und sich zur Aufgabe setzt, zu zeigen, wie Diversität *de facto* konstruiert wird. Mikroanalytische, interaktionale Untersuchungen, welche die Mikrogenese von Differenz im Klassenzimmer analysieren, sind dabei besonders angebracht, weil so die Konstruktion von Differenz und damit auch die Legitimität der Präsenz von Differenz nicht nur individuumsbezogen analysiert wird, sondern auch untersucht wird, wie etwa Stereotypen ins Spiel kommen, verhandelt und ausgehandelt werden. Und in dieser Hinsicht könnte sich gerade auch ein Blick in die Fremdsprachenklassenzimmer als aufschlussreich erweisen, da hier Themen wie Interkulturalität, Fremdheit und Differenz ständig verhandelt werden – oder zumindest verhandelt werden müssten.

Eine der wichtigsten Studien, die sich intensiv mit der sprachlichen Situation von Schulen in Migrationsgesellschaften aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auseinandergesetzt hat, ist Ingrid Gogolins klassisch gewordene Untersuchung zum »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« (Gogolin 1994). Hier werden quan-

titative und qualitative Methoden trianguliert. Das monolinguale Selbstverständnis der heutigen Schulen interpretiert Gogolin historisch als Resultat der Herausbildung des modernen Schulwesens im Kontext der Nationalstaatenbildung im 18. und 19. Jahrhundert. Die zumindest imaginierte Einsprachigkeit und damit Einheitlichkeit der Gesellschaft findet ihren Niederschlag in einer Konzeptualisierung von Schule, die zwar einerseits den Zugang zur Bildung für alle sichern will, gleichzeitig aber von der Idee beseelt ist, dass alle dieselbe Sprache sprechen oder, adäquater, sprechen müssen. Gogolin konstatiert im Vormärz eine »bildungstheoretische Akzentverschiebung zum Deutschen hin. [...] Sprachkompetenz im Deutschen wird zum Zentrum der Gesamtbildung der Abiturienten deklariert.« (Gogolin 1994, 44-45) Es setzt sich die Idee durch, dass die Ausbildung zur Beherrschung der Nationalsprache eine der wichtigsten Aufgaben des Schulsystems sei. Gogolin verweist zwar auf Bourdieu und das Konzept des Habitus; das Konzept der »legitimen Sprache« benutzt sie nicht. Sie zeichnet jedoch für Deutschland nach, was Bourdieu für Frankreich postulierte: Dass sich im Kontext der Nationsbildung auch eine »legitime Sprache« ausbildete, die als Sprache der Bildung gleichzeitig auch über Erfolg und Misserfolg in der Schule entscheiden konnte (Bourdieu 2017, 122ff.). Ist dies für Bourdieu das Standardfranzösisch der Beamten und Bürgerinnen und Bürger, so ist es laut Gogolin das (teutonische) Standarddeutsch.

Wie Gogolin im empirischen Teil ihrer Studie zeigt, ist dieses monolinguale Selbstverständnis der Schule in multilingualen Kontexten zwar noch präsent, aber nicht mehr unangefochten: Die von ihr befragten Hamburger Lehrpersonen lassen keinen monolingualen Habitus erkennen (Gogolin 1994, 141ff.). Gogolin glaubt, in den Antworten der qualitativen, teilstandardisierten Interviews sowie ihren Beobachtungsprotokollen von Klassenzimmerinteraktionen feststellen zu können, dass die Lehrerschaft zwar bereit sei, angesichts der Vielsprachigkeit ihres Handlungskontextes ihre monolinguale Orientierung aufzugeben, dass sich aber ein multilingualer Habitus noch nicht etabliert habe und sich auch nicht etablieren könne. Denn, so die Stimme einer Lehrerin, die Schule als »Lebensraum« lasse Mehrsprachigkeit zwar zu, und in diesem Sinn könne sie auch gefördert werden. Sobald die Schule zum »Lernraum« werde, werde Deutsch zur alles dominierenden Sprache, oder, um im Bourdieuschen Sprachgebrauch zu bleiben, zur einzig »legitimen Sprache« (Gogolin 1994, 256).

Gogolins Untersuchung ist ein wichtiger Bezugspunkt für spätere erziehungswissenschaftliche, aber auch linguistische Arbeiten, die analysieren, wie erfolgreich Kinder, deren Familiensprache nicht mit der Schulsprache identisch ist, in der Schule sind (siehe etwa Müller 1997; Moser 2002, 121; Marx & Stanat 2012). Dies gilt auch für die Schweiz (siehe etwa Müller & Dittmann-Domenichini 2007, 72), auch wenn hier Differenzen hinsichtlich der Sprachregionen berücksichtigt werden müssen, da in der französischsprachigen Schweiz keine Diglossie wie in der Deutschschweiz besteht (siehe dazu etwa Nidegger & Moreau 2011, 20). Gogolins Untersuchung ist insofern von Relevanz, weil gerade der Fremdsprachenunterricht ein Raum sein könnte, wo dieser monolinguale Habitus aufgebrochen werden könnte, wenn denn neben der zu lernenden Sprache auch weitere Sprachen und Varietäten hier legitimerweise gesprochen werden dürften.

2.2 Die Erforschung sprachlicher Vielfalt in der Schule

Noch bevor sich die angewandte Linguistik oder die »educational linguistics« etabliert hatten, hatte die Soziolinguistik die Schule als einen ihrer wichtigsten Forschungsgebiete entdeckt und zeitgleich auch schon das Problem der »Legitimität der Sprache«, wenn auch in anderen Termini, thematisiert. Joshua Fishmans aus der »Gründerzeit« (Dittmar 2008, 703-704) stammende *Readings in the Sociology of Language* (1968) beinhalten drei Untersuchungen, welche die sprachliche Realität der Schule thematisieren und die auch von Bourdieu aufgeworfene Frage – wenn auch in anderen Termini – diskutieren, was in der Schule als »legitime Sprache« gilt und wer ein »legitimer Sprecher«, eine »legitime Sprecherin« ist. Fishmans Band beinhaltet eine von Basil Bernsteins frühen Studien zum Verhältnis von Sprache und sozialer Schicht. Hier erläutert Bernstein, wie er das Verhältnis zwischen »mode of cognitive expression and certain social classes« versteht (Bernstein 1968). Wie Bernstein später schreiben wird, waren es seine Erfahrungen sprachlicher Heterogenität in der Schule, die ihn zu seinen Untersuchungen veranlassten:

Between 1954 and 1960 I was teaching in a school in the East End of London and I was aware of the discrepancy between the forms of communicative practice required by the school and the form of communication which the pupils spontaneously moved towards. It was clear that these were oppositional forms. I saw the issue as requiring an explanation of the principle which generated these opposing forms of communication and their social basis. (Bernstein 2008, 1287)

Sein Beitrag diskutiert damit den auch von Bourdieu analysierten Zusammenhang zwischen Sprechweise, sozialer Schicht und Bildungschancen (Schröer 2002). Doch während Bourdieu Machtbeziehungen und die prinzipielle Ungerechtigkeit der Verteilung von Kapital und der Bewertung von Ressourcen analysiert, läuft Bernsteins Unterscheidung der Möglichkeit des Ausdrucks unterschiedlicher sozialer Klassen Gefahr, die negativen Bewertungen der Leistungen sozialer Unterschichten zu wiederholen und damit zu reifizieren. Im zweiten wichtigen Beitrag analysieren Lambert et al. (1968) die sprachliche Situation von Frankoamerikanerinnen und Frankoamerikanern in Louisiana, deren dominante Sprache Französisch ist und die Mühe mit dem Amerikanischen bekunden, das Amerikanische dem Französischen dennoch vorziehen, »as though they were striving to dissociate themselves from their French background in order to make a more satisfactory adjustment to the American culture and its English language« (Lambert et al. 1968, 482). Dass ein Zusammenhang zwischen Sprachnormen, dem Erwerb und dem Lernen von Sprachen und Identitätskonstruktionen besteht, wird also schon hier formuliert. In den letzten Teil des Bandes, »The Social Contexts and Consequences of Language Planning«, nimmt Fishman einen Bericht der UNESCO auf, der sich mit der Frage auseinandersetzt, in welcher Sprache Kinder in multilingualen Kontexten unterrichtet werden sollen. Fishmans *Readings in the Sociology of Language* dokumentieren also, dass schon damals sprachliche Heterogenität und die Normen, die in mehrsprachigen Kontexten etabliert werden und die die Mehrsprachigkeit organisieren sollen, für die Soziolinguistik wichtige Themen waren.

Im Zentrum der Auseinandersetzung steht heute die Frage, wie Schülerinnen und Schüler, deren L1 nicht Deutsch ist, in der Schule zu Wort kommen – im wörtlichen und übertragenen Sinn. Es scheint, dass ihnen nicht nur ökonomisches und soziales Kapital (Bourdieu 1992) fehlt, sondern auch die »legitime Sprache«, welche eine der Grundlagen ist, um überhaupt in der Schule reüssieren zu können (Bourdieu 2017). Zur Erforschung dieses Problemkomplexes werden besonders oft interaktionale Forschungsdesigns eingesetzt. Mehrsprachigkeit in Erziehungskontexten wird damit oft aus einer ökologischen Perspektive untersucht, welche die dynamischen und sich stetig verändernden Bedingungen der Interaktion im Kontext fokussiert (siehe dazu auch García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzman 2006, 20). Interaktional ausgerichtete Untersuchungen trugen so wesentlich zu einem besseren Verständnis der Strukturen und Organisationen in den Schulen bei und kartografierten die sprachlichen Landschaften in Schulen präziser und feiner, als dies quantitative Ansätze je tun konnten.

2.2.1 Die innere Mehrsprachigkeit in der Schule und das Problem »illegitimer« Varietäten

Schon frühe Untersuchungen der Ethnografie der Kommunikation, die in amerikanischen Klassenzimmern durchgeführt wurden, zeigen, wie sprachlich divers Klassenzimmer sind und wie diese sprachliche Diversität normiert wird. Die linguistische Diversität, die sie in den Blick nehmen, ist nicht die äußere Mehrsprachigkeit, sondern die innere Mehrsprachigkeit, die sich graduell, nicht aber prinzipiell von der äußeren Mehrsprachigkeit unterscheidet (Lüdi & Py 2009, 157ff.). Im Fokus dieser Analysen steht die Beschreibung von Missverständnissen aufgrund unterschiedlicher Kommunikationsgewohnheiten. Gumperz etwa analysiert Klassenzimmerinteraktionen und stellt fest, dass Angehörige der weißen Mittelschicht nicht in der Lage sind, spezifische Intonationsmuster afroamerikanischer Schülerinnen und Schüler adäquat zu interpretieren, was zu Missverständnissen in der Kommunikation zwischen den beiden Gruppen führt (Gumperz 1995, 146-150). Hymes weist auf den Zusammenhang zwischen Kommunikationsmustern bestimmter *speech communities* und dem Schulerfolg ihrer Kinder hin (Hymes 1996, 39ff.). Mit Blick auf die innere Mehrsprachigkeit des Englischen stellt er fest: »Wherever there is a variety of English that differs from a certain standard, there will be those who will see it, not as different, but as deficient«, was, wie er betont, auch im Bildungssystem eine Rolle spiele (Hymes 1996, 209).

Eine der umfassendsten frühen Ethnografien der Kommunikation stammt von Shirley Heath. Sie untersucht unterschiedliche *speech communities* der Piedmont Carolinas im Südosten der USA und thematisiert die Auswirkungen der Unterschiede im sprachlichen Handeln, die zwischen diesen Gemeinschaften bestehen, auf die Klassenzimmerinteraktion und die Bewertung von Schülerinnen und Schülern (auch Michaels, Sohmer & O'Connor 2006, 2355-2356). Laut Heath erlebten Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler afroamerikanischer Herkunft oft als wenig engagiert. Sie führt dies darauf zurück, dass afroamerikanische Kinder mit der in der Schule oft verwendeten Examensfrage nicht vertraut seien, weil diese Form des Fragens in ihrer Primärsozialisation keine Rolle spiele (Heath 1982a). Gleichzeitig zeigt sie in ihren Untersuchungen, dass in afro-amerikanischen Familien und Familien mit geringerem sozioökonomischen Hintergrund und Lesen eine andere Rolle spielen als in Mittelschichtfamilien (Heath 1982b). Sie bringt dies mit Erfolg und Misserfolg in der

mittelschichtorientierten Schule in Zusammenhang und weist damit nach, dass die von Bourdieu und Passeron soziologisch analysierte Reproduktion der Ungleichheit in der Schule auch aus linguistisch-anthropologischer Perspektive bestätigt werden kann.

Heath steht am Anfang einer Reihe von Untersuchungen, die die Auswirkungen innerer Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer analysieren. Studien aus den USA weisen nach, dass sich innere Mehrsprachigkeit, die mit sozialer Stratifizierung korreliert, und die damit zusammenhängenden Unterschiede der erworbenen kommunikativen Gattungen und der kommunikativen Kompetenz (siehe Hymes 1972) auf Teilnahme und Leistung der Schülerinnen und Schüler auswirken (etwa Michaels 1981; Philips 1983; Lucas & Borders 1987 oder Gee 2012).¹ Laut Michaels et al. sind die bestehenden Unterschiede zwischen den kommunikativen Gewohnheiten von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern eine Ursache für die Probleme der Konstitution eines *common ground* und damit einer tragfähigen Beziehung zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren. Dass sich dies auch auf den Erfolg in der Schule auswirkt, versteht sich von selbst (Michaels, Sohmer & O'Connor 2006, 2359).

In Deutschland hat die Auseinandersetzung mit innerer Mehrsprachigkeit und Sprachnormen im Kontext der Schule ebenfalls eine lange Tradition, auch wenn sich *de facto* nur wenige Forschende mit dem Thema befassen. In den 1970er und in der ersten Hälfte der 1980er Jahre wird der Zusammenhang zwischen innerer Mehrsprachigkeit, Schichtzugehörigkeit und Bildungserfolg thematisiert. Es entstehen Publikationen, welche Schwierigkeiten von Dialektprechenden in Schulen Deutschlands thematisieren und analysieren (etwa Ammon 1972, 1978; Bausinger 1973; Mattheier 1980). In dieser Tradition entstehen auch interaktionsanalytische Untersuchungen. Hans Ramge (1978) publiziert eine der ersten und wenigen deutschen Untersuchungen zum Dialektgebrauch im Klassenzimmer. In seiner Untersuchung des sprachlichen Handelns von Lehrpersonen im Saarland bestimmt er die Basisfunktionen des Dialektgebrauchs als »Solidarisierung und Emotionalisierung«. In Ramges Untersuchung steckt kritisches Potential, nennt er doch als eine der Konsequenzen seiner Untersuchungen, dass der Dialektgebrauch in der Schule nicht tabuisiert werden solle, denn dem Dialektgebrauch kämen

in den meisten Fällen die kommunikativen Funktionen [zu], die unter dem Gesichtspunkt eines entkrampften, möglichst wenig asymmetrischen Unterrichts als positiv

1 Man könnte Penelope Eckerts Untersuchungen der »Jocks« und »Burnouts« an US-amerikanischen Highschools im Prinzip auch zu den Untersuchungen von sprachlicher Vielfalt an der Schule zählen. Doch erstens interessiert sie sich nicht für die Interaktionen im Klassenzimmer. Zweitens stehen phonologische Variablen im Zentrum ihres Interesses: Sie zeigt, dass diese Variablen mit der individuellen adoleszenten Identität und nicht etisch zugeschriebenen sozialen Klasse korrelieren (Eckert 1988, 201). Allerdings sind ihre Resultate nur verständlich vor dem Hintergrund der Interaktionsgewohnheiten dieser Jugendlichen, denn die phonologischen Variablen sind Teil dessen, was die »Jocks« und die »Burnouts« zur Stilisierung ihrer Identitäten verwenden: »The systematic differentiation of vocalic variables across the board results in quite distinct ways of speaking that embody both gender and class-based social categories. These variables, in turn, go with very different voice qualities, patterns of intonation, lexicon, and so on, and it is this combination that constitutes clearly distinct jock and burn-out styles.« (Eckert 2002, 124)

zu bezeichnen sind; die zur Verbesserung des Kontakts und der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern im sprachlichen Symbol beitragen. (Ramge 1978: 225)

Johannes Schwitalla (1994) thematisiert im Rahmen der groß angelegten IDS-Studie zur »Kommunikation in der Stadt« auch kurz die Kommunikation in der Schule und dokumentiert, wie Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht kanonische Texte in »Jugendsprache« transformieren, insbesondere außerhalb der offiziellen Klassenzimmerinteraktion. Die jüngste umfassende Studie zur Dialekt-Standardalternation stammt von Ralf Knöbl (2010), der mit Hilfe eines konversationsanalytischen Begriffs- und Analyseinstrumentariums Funktionen der Alternation zwischen dialektalen, regionalen, standardnahen und standarddeutschen Varianten in einer Lateinklasse im Südwesten Deutschlands analysiert. Er weist darauf hin, dass dialektale Formen von Schülerinnen und Schülern prinzipiell als illegitim betrachtet werden, und zeigt, wie die Lehrperson dialektale, regionale, standardnahe und standarddeutsche Varianten verwendet, um die Interaktion zu strukturieren und Änderungen der Aktivitätstypen oder Partizipationsmöglichkeiten zu indizieren, dass Code-Alternation als Kontextualisierungshinweis funktioniert, welcher die Relationen zwischen den Teilnehmenden und ihren Rollen organisiert. Knöbl argumentiert, dass die Verwendung dieser Formen und ihre Bedeutungen in Bezug auf ihre sequentielle Position im interaktionalen Geschehen erfolgen und auch nur hier verständlich werden, und er schließt:

Both the use and situated meaning of code-switching are bound to the local exigencies of the unfolding interaction. Code-switching is used to generate meaning by contrast – by ›signaling otherness‹. In other words, meaning is »brought about« (Hinnenkamp 1987) by the switching rather than »brought along« by the code and intrinsic meaning potentials. (Knöbl 2010, 146)

Knöbls Untersuchung ist richtungsweisend, weil sie zeigt, wie konversationsanalytische Instrumente zur Analyse von Mehrsprachigkeit und der Verhandlung von Legitimität eingesetzt werden können.

Auch aus der Schweiz gibt es nur wenige Arbeiten zum Thema. Diese fokussieren die Deutschschweiz, die sich durch eine spezifische medial-diglossische oder, je nach Ansicht, asymmetrisch-zweispachige Situation auszeichnet (siehe etwa Werlen 1998).² In der Deutschschweiz wird zwar das Thema »Dialekt und Standard in der Schule« in Medien und Politik seit Langem kontrovers diskutiert (etwa Häcki Buhofer & Burger 1998; Landert 2006; Oberholzer 2006). Dennoch entstanden in den letzten Jahrzehnten bloß drei größere Untersuchungen, die sich dem Thema aus interaktionaler Perspektive genähert haben: Sieber und Sittas Untersuchung zu *Mundart und Standardsprachen als Problem der Schule* (1986), Thomas Kropfs (1986) Untersuchung zu den

2. In der Romandie wären solche Untersuchungen wenig ertragreich. Hier wird zwar ein regional geprägtes Französisch gesprochen, doch diese Regionalismen manifestieren sich vor allem im »accent« sowie dem Lexikon. Knecht schreibt: »Le français régional de Suisse romande est surtout un fait de vocabulaire.« (Knecht 1979, 253) Die traditionellen Dialekte werden heute aber kaum mehr verwendet: In allen französischsprachigen Gebieten betrug gemäß der Volkszählung 1990 die Anzahl derjenigen, die Dialekt sprechen, weniger als 5 %, und die Mehrheit dieser Sprechenden gab an, diese Dialekte nicht an ihre Kinder weiterzugeben zu haben (Grüner 2010, 11).

kommunikativen Funktionen des Dialekts im Unterricht und Astrid Steiners (2008) Untersuchung zu »Dialektrevieren« im Mathematikunterricht. Alle drei Untersuchungen zeigen, dass der Dialektgebrauch im Klassenzimmer Usus und nicht ungewöhnlich ist. Sieber und Sitta (1986) und Kropf (1986) fokussieren den Dialektgebrauch in der Primarschule, Steiner konzentriert sich auf die Gymnasialstufe. Sieber und Sitta wollen keine vollständige und genaue Analyse der Funktionen des Dialekts, des Standards und der Alternationen in der Unterrichtskommunikation leisten, sondern eine erste generelle Beschreibung des Verhältnisses von Mundart und Standardsprache an Deutschschweizer Schulen liefern (Sieber & Sitta 1986, 9). Kropf dagegen beschreibt die Funktionen von Standard und Dialekt und die Funktionen des Wechsels zwischen den beiden Varietäten im Anschluss an Ramge (1978). Steiner ihrerseits knüpft an Ramge (1978) und Kropf (1986) an, führt aber deren Ansätze weiter, weil sie den »vokalen und den nonvokalen nonverbalen Bereich« systematisch in ihre Untersuchungen einbeziehen will (Steiner 2007, 209).

Alle drei Untersuchungen orientieren sich an der funktionalen Pragmatik (Sieber & Sitta 1986, 56, 106-107); Steiner verwendet ebenfalls konversationsanalytische Kategorien (Steiner 2007, 66-168; 206ff.). Die Resultate aller Untersuchungen sind vergleichbar und ergänzen sich. Alle zeigen, dass Dialekt in den Klassenzimmern der deutschsprachigen Schweiz auf allen Stufen eine Rolle spielt und Phänomene des Alternierens zwischen Standard und Dialekt alltäglich sind. Sieber und Sitta liefern eine erste, eher intuitiv erstellte Klassifikation der Funktionen des Dialekts (Sieber & Sitta 1986, 61); Kropf stellt eine erste diskursanalytisch erarbeitete Klassifikation vor, auf welche Steiner aufbaut; Steiner kann darüber hinaus nachweisen, dass gewisse Funktionen des Dialekts auf der Oberstufe weniger häufig sind als auf der Unter- und Mittelstufe. Die Veranschaulichungsfunktion etwa, das heißt der Wechsel in den Dialekt zwecks Erleichterung des Zugangs zum vermittelten Stoff, findet sie, anders als Kropf (1986, 152ff.), in ihren Daten selten (Steiner 2007, 219-220). Sieber und Sittas, aber auch Kropfs Analysen beinhalten eine kritische Komponente, weil sie zeigen, wie Dialektverwendung und Normorientierung im Klassenzimmer verknüpft sind. Kropf ist in dieser Hinsicht besonders interessant, weil er zeigt, welche Funktionen der Dialekt bei »konformem« und bei »obstruktivem Rollenverhalten« hat. Kropf weist nämlich nach, dass Dialekt von den Schülerinnen und Schülern auch eingesetzt werden kann, um »den Schüler in eine Position zu bringen, die derjenigen des Lehrers äquivalent ist durch die (demonstrative) Beanspruchung des Sprachformvariationsrechts, das grundsätzlich nur jenem zusteht« (Kropf 1986, 207).³

Die interaktional orientierten Untersuchungen zur inneren Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer weisen erstens nach, dass Klassenzimmer nicht nur in Einwanderungsgesellschaften mehrstimmig sind. Die strukturelle Einsprachigkeit, von der Schulen lange Zeit ausgingen (Ehlich 2009, 345), ist sicherlich in der Schweiz, aber auch in Deutschland so nie vorhanden gewesen. Zweitens zeigen diese Untersuchungen, dass die Verwendung unterschiedlicher Varianten keineswegs zufällig ist, sondern dass sie die Interaktion und die Relationen zwischen den Interagierenden strukturieren. Gleichzeitig zeigt gerade Steiners Untersuchung auch, dass die *de facto* vorgeschriebene Norm, im Klassenzimmer Standard zu sprechen, insbesondere

3 Andere größere Untersuchungen zur Klassenzimmerinteraktion in deutschen Schulen blenden das Thema »Dialekt« aus, so etwa Spiegel (2006).

außerhalb der sogenannten »Dialektreviere«, das heißt den Äußerungsbereichen, in welchen der Standard nie eingefordert wird (dazu gehören laut Steiner Interjektionen), situativ verhandelt wird (Steiner 2008).

2.2.2 Mehrsprachige Interaktionen in Schulen und Klassenzimmern der Einwanderungsgesellschaften

Zahlreicher als Untersuchungen zur inneren Mehrsprachigkeit sind interaktionsanalytische Untersuchungen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer; das Thema wird seit Mitte der 1990er Jahre bearbeitet. Die beiden von Martin-Jones und Heller (1996) herausgegebenen *Special Issues* von *Linguistics and Education* zu *Education in Multilingual Settings* bilden einen ersten Überblick über die damals vorliegenden internationalen Forschungsergebnisse. Genauso wie in den ersten US-amerikanischen Untersuchungen zur inneren Mehrsprachigkeit stellen auch diese Beiträge Ungleichheit in der Schule an den Anfang der Untersuchung. Sie verorten sich allerdings explizit innerhalb der kritischen Diskursanalyse (Martin-Jones & Heller 1996, 8; 127).

Relevant an dieser Stelle sind zwei Studien, die sich mit asymmetrischen multilingualen Klassenzimmern befassen, wie Bonacina-Pugh (2013) Klassenzimmer nennt, in welchen die Lehrperson und die Schülerschaft nicht über ein annähernd gleiches linguistisches Repertoire verfügen. Dies sind die Untersuchungen von Martin-Jones und Saxena (1996) sowie Rampton (1996). Martin-Jones und Saxena (1996) untersuchen, wie bilinguale Lehrassistentinnen und -assistenten im normalen Schulbetrieb zweisprachigen Kindern Hilfestellungen leisten. Die Analysen zeigen, dass die Assistierenden unterschiedlich positioniert werden: Sie werden einerseits in die Rolle von Dolmetschenden versetzt. In dieser Rolle haben sie kaum Autonomie und kaum Kontrolle über die Turn-Zuteilung im Klassenzimmer. Mit Heller könnte man argumentieren, dass sie nicht über die gleiche Legitimität zu sprechen verfügen wie die Lehrpersonen. Andererseits gibt es Sequenzen, in welchen sie Gruppenarbeiten anleiten können, was ihre Autonomie bezüglich der Gestaltung der Interaktion enorm erweitert. Rampton (1996) analysiert Interaktionen in multiethnischen Schulen der südlichen Midlands Englands insbesondere außerhalb des Klassenzimmers. Er fokussiert Codeswitching, oder besser »Codecrossing«, wie er die Verwendung einer Sprache oder Varietät nennt, die *prima facie* nicht zur Zuwanderungsgeschichte der Sprechenden zu passen scheint (Rampton 1996, 159-160). Er zeigt, dass Jugendliche unterschiedlicher Herkunft ins *South Asian English* switchen, wenn sie ihre Teilnahme an Interaktionen mit Erwachsenen verhandeln, um unter dem Vorwand von Ehrerbietung die ritualisierte Interaktion zu irritieren und um damit gesellschaftliche Asymmetrien zu indizieren. Rampton interpretiert diese Switches als Kontextualisierungshinweise, in welchen sich die Jugendlichen dezidiert als migrantisch markiert positionieren und damit herrschende Asymmetrien sichtbar machen (Rampton 1996, 168). Diese beiden Aufsätze thematisieren einen Teil der vielfältigen Formen und Möglichkeiten der Aushandlung und der Anfechtung von Legitimität und Asymmetrie im Feld *de facto* mehrsprachiger Schulen in Migrationskontexten und der damit verbundenen Konstruktionen von Identität.

Ramptons Untersuchungen zeigen, dass der Sinn von »crossing« kontextgebunden ist. Daher ist es nicht erstaunlich, dass »crossing« nicht immer widerständig ist. Jürgen Jaspers (2011) fokussiert in seinen Analysen von Interaktionen in einer multieth-

nischen Sekundarschule in Antwerpen »illegal talk« – man könnte diese Sprechweise auch »illegitime Sprache« nennen. Dies ist »Dutch-based foreigner talk«, kann aber auch »Illegal English, (based on non-native English used in television news reports) or various kinds of jabber-talk that were named ›Kosovarian, or ›Polish« umfassen (Jaspers 2011, 1269). Jaspers zeigt, dass der von holländisch-marokkanischen Jugendlichen verwendete »illegal talk« einerseits als Karikatur größerer makro-diskursiver linguistischer Erwartungen funktioniert. Doch wie er klar macht, lässt sich diese Sprachpraxis nur bedingt als Widerstand gegen herrschende sprachliche Hierarchien interpretieren. Denn »illegal talk« wird von denselben Jugendlichen auch verwendet, um sich über diejenigen in ihrer Klasse lustig zu machen, deren Holländischkenntnisse gering sind. Diejenigen, welche auf den ersten Blick als Opfer erscheinen, machen also andere, die in der linguistischen Hierarchie unter ihnen stehen, ebenfalls zu Opfern. »Crossing« darf also nicht einfach vor dem Hintergrund bestehender Einstellungen zu Sprachen und Ethnolekten verstanden, sondern muss *in situ* analysiert werden, weil sich die Funktion erst dort zeigt (siehe dazu auch Quist & Jørgensen 2007, 373-374).

Weit häufiger als »Codecrossing« wird »Codeswitching« in Interaktionen an multilingualen und multiethnischen Schulen beschrieben. Die Analyse von Code-switching nimmt etwa im Køge-Projekt, welches die bilinguale Entwicklung von türkisch-dänisch sprechenden Kindern und Jugendlichen an einer öffentlichen Schule in Køge, Dänemark, untersucht, eine zentrale Rolle ein. Die quantitativen Ergebnisse dieser Langzeitstudie zeigen, dass Türkisch nach der fünften Klasse allmählich aus Interaktionen, an welchen auch nur Dänisch sprechende Kinder beteiligt sind, verschwindet und auch in Interaktionen abnimmt, an welchen nur Bilinguale teilnehmen. Gleichzeitig werden Genderunterschiede sichtbar. In Interaktionen unter türkischsprachigen Mädchen nimmt der Anteil des Türkischen rapide ab, der Anteil des Dänischen zu (Esdahl 2003). Während der fünften Klasse scheint ein Höhepunkt des Codeswitching-Verhaltens sowohl unter Mädchen wie auch Jungen feststellbar zu sein (Jørgensen 2003, 130-133). Die Interaktionsanalysen zeigen indessen ein ähnliches Bild wie die Analysen des Crossings: Unterschiedliche Sprachen übernehmen in bestimmten Interaktionskontexten bestimmte Funktionen (Cromdal 2003). Allerdings lässt sich die Funktion einzelner Sprachen nicht über unterschiedliche Kontexte hinweg generalisieren (Jørgensen 1998). Dies hat laut Jørgensen Implikationen für die Interpretation des Zusammenhangs zwischen Code-Wahl und den Normen des Kontexts. Zwar handeln laut Jørgensen die Kinder und Jugendlichen, deren Interaktionen er untersucht, nicht gemäß einer »angemessenen Sprachwahl«, weil sie sich nicht an die monolinguale Norm halten. Das heißt aber nicht, dass ihnen diese Norm fremd ist:

They [...] bring into conversation signals of attitudes that are widely held in Danish society, and they use these values to jointly oppose such attitudes, to play with them, and to create a shared frame of reference which is obviously related to (commercialized) youth culture. (Jørgensen 2003, 145)

»Crossing« ist auch heute noch ein wichtiges Forschungsthema. So analysieren Holly Link, Sarah Gallo und Stanton Wartham (2014) Phänomene des Crossing englischsprachiger afroamerikanischer Schulkinder. Sie zeigen, wie diese spanische Wörter und Phrasen, »faux Spanish«, verwenden, um ihre spanischsprachigen Peers nachzuzahlen, um an Interaktionsritualen teilzunehmen, Aufmerksamkeit zu erhalten

oder ihre Peers zu necken. Die Normen werden in Interaktionen unter Kindern und Jugendlichen, wie dies auch die Forschung zur Jugendsprache gezeigt hat, auf den Kopf gestellt. Was von der Erwachsenenwelt als normativ falsch und unangemessen beurteilt wird, wird von den Kindern und Jugendlichen gerade auch deswegen angewendet (siehe dazu etwa Androutsopoulos 1998).

Viele der Untersuchungen aus multilingualen und multiethnischen Schulkontexten sehen in der Sprachpraxis von Kindern und Jugendlichen ein kritisches Potential; andere Untersuchungen, die sich nicht *prima facie* einem kritischen Ansatz verpflichtet wissen, zeigen aber, dass es problematisch ist, im sprachlichen Handeln multilingualer Kinder und Jugendlicher generell kritisches Potential zu finden. Ann-Carita Evaldsson weist in ihren konversations- und mitgliedschaftskategorisierungsanalytischen Untersuchungen in schwedischen Primarschulen nach, dass in multiethnischen und multilingualen Kontexten die Kinder während Beschimpfungssequenzen selbst auf herrschende Sprachideologien und ethnische Stereotypen zurückgreifen, um diese als Ressource zur Diffamierung anderer zu verwenden. Mangelnde Sprachkenntnisse in Schwedisch dienen hier dazu, den Gegner zu diffamieren, und Familiensprachen werden auch unter migrantisch markierten Kindern zum Stigma (Evaldsson 2005, 776). Edward Cromdal zeigt in seiner Studie des Codeswitching in Streitsequenzen unter bilingual englisch-schwedischen Kindern, dass hier Codeswitching in beide Richtungen dazu dient, linguistische Kontraste zu bilden, um sequentiell gegensätzliche Einstellungen zu konstruieren (Cromdal 2004, 53). Sicher, Codeswitching funktioniert innerhalb größerer, auch normativer und (sprach-)ideologischer Kontexte (Alvarez-Cáccamo 1998). Als Kontextualisierungshinweis ist der Sinn, den Codeswitches erhalten, aber kontextabhängig, und das heißt auch, abhängig von seiner sequentiellen Position innerhalb der Interaktion.

Wie schon Rampton (1996) zeigt, kommt Sprachalternation nicht nur in eher informellen Kontexten der Schule vor, sondern auch innerhalb des Klassenzimmers. Die Untersuchung mehrsprachiger Interaktionen im stark institutionalisierten Rahmen des Klassenzimmers sind ein wichtiges Forschungsfeld geworden. Untersuchten Martin-Jones und Saxena (1996), wie im englischen Kontext mit Hilfe spezifischer didaktischer Szenarien versucht wird, durch Einbezug der Familiensprachen im Normunterricht mehrsprachige Kinder zu stützen, so fokussieren andere Untersuchungen stärker die Sanktionierung der Verwendung von Familiensprachen im Normunterricht. Denn ein monolingualer Habitus lässt sich nicht nur im deutschsprachigen Bereich Europas finden, sondern etwa auch in Schweden.

Cekaite und Evaldsson (2008) zeigen, inwiefern die Verwendung von Familiensprachen im Klassenzimmer von der Lehrperson sanktioniert wird, durch die Verwendung von Familiensprache und Verweisen darauf ethnische Identitäten relevant gesetzt und monolinguale Normen evoziert werden: Über die Konstruktion einer Sprache als »illegitim« lässt sich gleichzeitig deren Sprecherin, deren Sprecher als »fremd« konstruieren. Sie zeigen aber auch, wie migrantisch markierte Kinder in der Lage sind, mit Hilfe ihrer Familiensprachen im Klassenzimmer einen verbalen Konflikt zu inszenieren, in welchem sie die Sprachnormen der Schule gleich mehrfach durchbrechen, ohne dass die Lehrperson dies sanktionieren könnte, da sie die Kraftausdrücke der Jugendlichen nicht versteht. Was wirklich geschieht, kann die Lehrerin nicht überprüfen. Das hat durchaus kritisches Potential, wie Evaldsson und Cekaite schreiben:

The children's collusive polylingual peer interaction constitutes what Garfinkel (1967) calls a breaching episode, an instance that reveals the seen but unnoticed linguistic and educational monolingual ideology. The first graders are thus taking into account and exploiting a monolingual norm in progress on some level and appropriating it for own purposes. (Cekaite & Evaldsson 2008, 192)

Evaldsson und Cekaite sind nicht die einzigen, die zeigen, dass auch in *de facto* mehrsprachigen Klassenzimmern die Familiensprachen der Kinder keinen legitimen Platz haben. Shohamy drückt dies folgendermaßen aus: »In most educational contexts in the world, a specific national language, spoken by the powerful groups in the society, is the only legitimate language in schools.« (Shohamy 2006, 173). Dass sich Kinder schon sehr früh an linguistischen Normen der Klassenzimmer orientieren, zeigen Björk-Wilén und Cromdal (2009) in ihren Analysen von Interaktionen während Spielsequenzen in multilingualen Kindergärten in Australien und Schweden. Die Kinder übernehmen in diesen Spielsequenzen die institutionellen Rollen des Schülers, der Schülerin und der Lehrperson. Obwohl sie teilweise kaum über Kenntnisse der Sprache verfügen, in welcher die Lehrperson die betreffende Aktivität durchführen würde, versuchen sie, diese Sprache in ihren Spielaktivitäten zu verwenden. Diese sichtbare Orientierung an der Sprachnorm zeigt, dass Kinder sehr sensibel auf organisationsspezifische, und das heißt im multilingualen Kontext auch sprachwahlspezifische, Aspekte von Instruktionsaktivitäten reagieren und diese sehr schnell nachzuahmen versuchen. Allerdings zeigen sie auch, dass die Sprachwahl nicht in jedem Fall so organisiert sein muss, wie die Klassenzimmernorm es vorschreibt, sondern dass Sprachwahl auch Bestandteil der Aushandlung von Rollen sein kann. Normative Orientierungen spielen also eine wichtige Rolle in der Sprachwahl an der Schule und im Klassenzimmer. Damit zeigen diese Untersuchungen einerseits, dass viele Schulen, die *de facto* multilingual sind, in den Klassenzimmern monolinguale Normen reproduzieren. Interaktional orientierte Analysen zeigen aber, inwiefern Schülerinnen und Schüler sich diesen Normen entgegensetzen können.

2.3 Das Fremdsprachenklassenzimmer als potentiell vielsprachiger Raum: Befunde der Forschung

Die Diskussion um Legitimität von Sprache, Sprachwahl und Sprachverwendung im L2-Sprachenklassenzimmer muss im Prinzip auch vor dem Hintergrund neuerer Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen geführt werden. Denn die wissenschaftlichen Ergebnisse zu diesem Zusammenhang sollten oder könnten auch die Normen des sprachlichen Handelns im Feld beeinflussen. Kognitiv orientierte und quantitativ angelegte Untersuchungen zeigen, wie Lernende, die schon über Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügen, eine weitere Sprache erwerben. Diese Untersuchungen sind mit sprachtheoretischen Vorstellungen fundiert, welche monolingual verengte Vorstellungen von Sprache und Sprechenden, Sprachlernenden und auch Mehrsprachigkeit sprengen.

2.3.1 Mehrsprachige als kompetente Fremdsprachenlernende?

Das von Vivian Cook im Anschluss an Grosjean (1989) entwickelte Modell der »Multi-kompetenz« geht davon aus, dass der Sprachverstand der Bilingualen anders funktioniert als derjenige der Monolingualen. Gemäß diesem Modell bilden die beiden Sprachen ein »language super-system«, das sich nicht mit dem Sprachsystem eines Monolingualen vergleichen lasse. Dieses Modell nimmt Abschied von der Norm des »Native Speaker« (siehe etwa Cook 2003). Hier knüpfen Untersuchungen zum Sprachenlernen von Mehrsprachigen an. Genauso wie Cook orientieren sie sich nicht mehr an der herkömmlichen Vorstellung von Mehrsprachigkeit als additivem Monolingualismus und unterstreichen die Notwendigkeit einer holistischen Perspektive auf die Kognition Mehrsprachiger (Cenoz & Jessner 2009, 133; Herdina & Jessner 2002, 58ff.):

The acquisition of several language systems results in a qualitative change in the speaker's psycholinguistic system, that is, as the whole psycholinguistic system adapts to meet new psychological and social requirements, it also changes its nature. (Herdina & Jessner 2002, 92)

Die empirischen Ergebnisse, die auf der Basis dieser Sprachkonzeption erzielt wurden, zeigen, dass Mehrsprachigkeit beim Fremdspracherwerb durchaus eine Ressource sein kann. Sie zeigen aber auch, dass dies nicht zwingend der Fall ist.

Die deutsche DESI-Studie stellt fest, dass sowohl diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nach einer L1 gelernt haben, als auch simultan Mehrsprachige in den Gesamttestleistungen in Englisch deutlich besser abschneiden als die monolingual deutschen Schülerinnen und Schüler. Dies zeigt sich in DESI sowohl im deskriptiven Vergleich als auch nach der Kontrolle derjenigen Faktoren, welche mit Mehrsprachigkeit konfundiert sein können, das heißt Bildungsgang, sozioökonomischer Hintergrund, kognitive Grundleistungen und Geschlecht (Hesse, Göbel & Hartig 2008, 214ff.). Hesse et al. schreiben:

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass mehrsprachige Lernumwelten offensichtlich günstige Bedingungen für die Leistungen im Fach Englisch darstellen. Beim Erwerb von Fremdsprachen scheint die Schülerschaft, die (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch erworben hat, über ein Potenzial zu verfügen, das es ihr ermöglicht, überlegene Leistungen in den Leistungstest [sic.] im Englischen zu erzielen. (Hesse, Göbel & Hartig 2008, 228)

Diese Erkenntnis ist im Prinzip nicht neu. Resultate von Studien, welche in gesellschaftlich bilingualen Kontexten in Finnland, der Schweiz, Spanien und Kanada durchgeführt wurden, zeigen, dass bilinguale Schülerinnen und Schüler, die eine Fremdsprache lernen, im Allgemeinen besser abschneiden als ihre monolingualen Peers. In den 1980er Jahren wird in Finnland untersucht, ob finnisch-schwedisch Bilinguale oder schwedisch Monolinguale besser Englisch lernen. Selbst nach der Kontrolle soziogeografischer Variablen zeigt sich, dass Bilinguale besser abschneiden als Monolinguale (Ringbom 2007, 94). Brohy (2001) weist nach, dass rätoromanisch-deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler im zweisprachigen Graubünden in Französisch, der damals noch ersten Fremdsprache in der Schule, besser abschnei-

den als ihre deutsch monolingualen Peers. Auch gemäß der Ergebnisse einer Reihe von Studien aus Katalonien und dem Baskenland sind zweisprachige Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten in Englisch ebenfalls besser als ihre einsprachigen Peers, und zwar in verschiedenen Bereichen der Sprache, so etwa dem Verstehen, dem Schreiben, dem Lesen, der Syntax und dem Vokabular (siehe etwa Cenoz & Valencia 1994; Cenoz & Jessner 2000, 2009; Sagasta Errasti 2003). Weitere Studien zeigen zudem, dass Korrelationen zwischen den Kompetenzniveaus der verschiedenen Sprachen bestehen (Muñoz 2000). Ähnliches stellt Lasagabaster (2000) für baskisch-spanisch Bilinguale und deren Englischkompetenz fest.

Allerdings wird das Bild uneindeutiger, wenn einzelne Kompetenzen getestet werden. Sehr viele Untersuchungen liegen hier nicht vor. Im Hinblick auf phonologisch-phonetische Aspekte könnte man mit Gut (2010, 21) zwar behaupten, dass Bilinguale ein größeres Repertoire an phonetisch-phonologischem artikulatorischen und perzeptuellen Wissen haben, eine größere phonologische Bewusstheit und eine erhöhte kognitive Flexibilität, welche den Erwerb der Phonologien weiterer Sprachen erleichtern könnten. Doch die Ergebnisse sind nicht einheitlich. Zwar stellt Enomoto (1994) einen Zusammenhang zwischen Bilingualismus und der Fähigkeit, Längungen im Japanischen zu unterscheiden, fest. Auch Francis Beach et al. (2001), die untersuchen, ob Bilingualismus die Fähigkeit fördert, unbekannte phonetisch-phonologische Kontraste in Thai zu erkennen, stellen einen Zusammenhang zwischen dem Erkennen dieser Kontraste und Bilingualismus fest. Die Korrelation ist jedoch äußerst schwach. Gonzalez-Ardea (2001) dagegen kann keinen signifikanten Unterschied zwischen baskisch-spanisch Bilingualen und spanisch Monolingualen bei der phonetischen Produktion im Englischen feststellen.

Berthele (2010) untersucht die Fähigkeit von Mono-, Bi- und Plurilingualen, unbekannte Verben erschließen zu können. Er erkennt einen Zusammenhang zwischen der Anzahl gesprochener Sprachen und dem Erschließungsvermögen unbekannter Verben (Berthele 2010, 237). Er schreibt, dass der »Zusammenhang zwischen individueller Mehrsprachigkeit und der interlingualen Erschließungsfähigkeit statistisch signifikant« sei. Zwar dürfe nicht vergessen werden, dass es eine Reihe weiterer Faktoren gebe, welche sich auf diese Fähigkeit auswirken könnten. Doch kommt er zum Schluss:

Solche Evidenz [...] ist aber ein klares Argument für die Hypothese, dass ein individuelles mehrsprachiges Repertoire tatsächlich günstig ist für den »Einbau« von neuen, zusätzlichen Sprachen; zumindest in der ersten (aber oft entscheidenden) Phase des Lernens neuer Sprachen. (Berthele 2010, 236)

Einzelne Untersuchungen kommunikativer Aspekte des Fremdsprachenlernens deuten darauf hin, dass Mehrsprachige »kommunikativ sensibler« (Baker 2006, 161) sein könnten als Einsprachige. Geneese et al. (1975) versuchen, dieser Fähigkeit auf die Spur zu kommen, indem sie drei unterschiedliche Gruppen von Kindern anderen Kindern ein Spiel erklären lassen. Dabei ist eines der Kinder, dem das Spiel erklärt wird, sehend. Dem anderen sind die Augen verbunden. Eine Gruppe besteht aus englischsprachigen Monolingualen, eine zweite besteht aus Schülerinnen und Schülern, die teil-immersiv in Französisch unterrichtet werden, eine dritte Gruppe besteht aus Kindern, die einen vollständigen Immersionsunterricht (»total immersion«) besuchen. Es zeigt sich, dass

alle Kinder, welche den Immersionsunterricht besuchen, den nicht-sehenden Kindern mehr Informationen geben als diejenigen, welche keinen Immersionsunterricht haben. Geneese et al. ziehen daraus folgenden Schluss:

The results of this study provide support for the hypothesis that children educated in a nonnative language would be more sensitive to the communication needs of listeners than children educated in their native language. (Geneese, Tucker & Lambert 1975, 1013)

Eine weitere Studie, welche versucht, der kommunikativen Kompetenz mehrsprachiger Fremdsprachenlerner auf die Spur zu kommen, ist Safont Jordàs (2005) Studie zu pragmatischen Fertigkeiten von katalanisch-spanisch bilingualen Studenten und Studentinnen in Englisch. Laut Safont Jordà verfügen Bilinguale über zielsprachenadäquateres pragmatisches Wissen und haben ein höheres Maß an pragmatischem Bewusstsein als monolinguale Studierende. Diese beiden Studien scheinen zu bestätigen, was Baker postuliert:

Bilinguals need to be aware of which language to speak in which situation. They need constantly to monitor the appropriate language in which to respond or in which to initiate a conversation [...]. Not only do bilinguals often attempt to avoid interference between their two languages, they also have to pick up clues and cues as to when to switch languages. The literature suggests that this may give a bilingual increased sensitivity to the social nature and communicative functions of language. (Baker 2006, 161)

Auch die metalinguistische Kompetenz soll größer sein. Ulrike Jessner weist darauf hin, dass Bilinguale grundsätzlich in der Lage sind, auf zwei Sprachen zurückzugreifen und deshalb einen Sachverhalt auf verschiedene Weisen kommunizieren können. Deswegen, so Jessner, müssten sie auch ein spezifisches metalinguistisches Bewusstsein haben. Diesem metalinguistischen Bewusstsein versucht Jessner mit Hilfe von Denkprotokollen auf die Spur zu kommen (Jessner 1999, 2006, 2008b). In Denkprotokollen italienisch-deutsch bilingualer Studentinnen und Studenten aus dem Südtirol, die Englisch lernen, zeigt sich, dass die Bilingualen bei der Formulierung auf alle sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, die ihnen zur Verfügung stehen. Metalinguistische Kommentare kommen oft vor. Die metasprachlichen Kommentare zeigen nicht nur an, welche Sprache gerade dominant ist. Es zeigt sich auch, dass die Häufigkeit metalinguistischer Codeswitches mit der Anzahl Sprachen zusammenhängt, die kompensatorisch verwendet werden. Gleichzeitig wird laut Jessner auch eine »crosslinguistic-awareness« in der Verwendung der anderen Sprachen und beim expliziten Thematisieren von Codeswitches sichtbar. Für Jessner bedeutet dies, dass Sprachbewusstsein bei Mehrsprachigen zumindest zwei Typen von Bewusstsein umfasst:

[It] can be concluded from the results that a definition of multilingual proficiency would have to include at least two types of awareness, which are crosslinguistic awareness and metalinguistic awareness. Crosslinguistic awareness in L3 production can be defined as the awareness (tacit and explicit) of the interaction between the languages in a multilingual's mind; metalinguistic awareness adds to this by making objectification possible. (Jessner 2008a, 279)

Letztlich sollen, so Ender (2007), auch die Lernstrategien zwischen mono- und bilingualen Fremdsprachenlernenden differieren.

Auf den ersten Blick scheint es also doch so zu sein, dass mehrsprachige Fremdsprachenlernende generell die besseren Lernenden sind. Das wäre ja nicht sehr erstaunlich, denn zwei- und mehrsprachige Kinder haben den Vorteil, dass sie auf ein breiteres Repertoire an (meta-)sprachlichem Vorwissen und Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können. Doch für solche Generalisierungen gibt es keinen Anlass, und zwar aus unterschiedlichen Gründen. Erstens muss man konzedieren, dass bei Mehrsprachigen, welche eine weitere Sprache lernen, auch mehr Interferenzen vorkommen können: Nicht nur aus der L1, sondern auch den weiteren L2s (siehe etwa Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; De Angelis & Dewaele 2010). Ein anderer Faktor, der eine Rolle spielt, ist das Alter: Es spielt, wie erste Untersuchungen zeigen, eine Rolle, welches Stadium des Sprachenlernens untersucht wird und welches Alter die untersuchten Fremdsprachenlernenden haben. Ältere Schülerinnen und Schüler, die eine dritte Sprache erwerben, erzielen in schriftlichen und mündlichen Tests bessere Resultate und zeigen in Langzeitstudien mehr Fortschritte als jüngere Schülerinnen und Schüler, jedenfalls in denjenigen Bereichen, in welchen metasprachliches Bewusstsein vorausgesetzt wird (Cenoz & Jessner 2009, 129-133; Muñoz 2006). Ringbom (2007, 95) weist zudem darauf hin, dass Mehrsprachige ihre Sprachen gut beherrschen müssen, damit sich ein positiver Effekt beim Erwerb einer weiteren Sprache einstellen kann. Zudem scheint es auch eine Rolle zu spielen, in welchen Kontexten Sprachen erworben werden: Es könnte sein, dass eine natürlich erworbene L2 beim Erwerb einer weiteren Sprache im Klassenzimmer wenig hilfreich ist und umgekehrt. Cenoz (2003, 82) und Rauch et al. (2010, 82) weisen zudem darauf hin, dass auch der soziale Kontext, in welchem Sprachen erworben werden, in Betracht gezogen werden muss. Werden Bilinguale untersucht, deren Sprachen ein großes Prestige genießen oder gar offizielle Landessprachen sind, ist die Chance, dass sich Bilingualismus positiv auf den Erwerb einer weiteren Sprache auswirkt, realer, als wenn die Fremdsprachenlernenden eine Sprache sprechen, die wenig gesellschaftliches Prestige aufweist.

Liest man aktuelle Studien zum L3-Erwerb, dann entsteht zuweilen der Eindruck, dass hier ein gänzlich neuer Forschungsbereich bearbeitet wird. Das stimmt aber nur bedingt. Empirische Untersuchungen zu diesem Themenbereich liegen schon relativ lange vor. 1989 publizierten Bild und Swain eine Studie zu den Kompetenzniveaus mono- und bilingualer Schülerinnen und Schüler in einer Schule mit partieller Immersion in Toronto. Sie unterscheiden drei Gruppen: eine monolingual englische Gruppe und zwei Gruppen von bilingualen Teilnehmenden. Die eine Gruppe weist Italienisch als Familiensprache auf. In der anderen Gruppe ist eine Vielzahl von Familiensprachen vertreten, unter anderem Armenisch, Kroatisch, Griechisch und Deutsch. In den durchgeführten Lückentext- und Erzähltests in Französisch schließen zwar diejenigen Bilingualen mit italienischer Familiensprache immer am besten ab, aber der Unterschied zur Gruppe der anderen Bilingualen ist nicht signifikant. Die Bilingualen schneiden insgesamt besser ab als die Gruppe der Monolingualen (Bild & Swain 1989). In einer weiteren Studie im selben Kontext differenzieren sie innerhalb der bilingualen Gruppe. Sie untersuchen hier, inwiefern Lese- und Schreibkompetenz dieser Schülerinnen und Schüler mit ihrer Französischkompetenz korrelieren. Sie stellen fest, dass diejenigen, die über Lese- und Schreibkompetenz in ihrer Familiensprache verfügen, auch in Französisch besser abschneiden, und zwar besser als die

monolingualen und die bilingualen, die in ihrer Familiensprache illiterat sind (Swain & Lapkin 1991).

Zu einem anderen Resultat kommen Jaspaert und Lemmens (1990), die keinen Unterschied zwischen bilingualen und monolingualen L2-Lernenden feststellen. Sie testeten die Niederländischkompetenz italienischsprachiger Kinder am Ende des sechsten Schuljahres in einem Immersionsprogramm in Brüssel. Dieses zielt auf Dreisprachigkeit ab. In den Tests schneidet nur eines der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte schlechter ab als die Kinder der monolingual französischen Kontrollgruppe. Die bilingualen Kinder schneiden aber auch nicht signifikant besser ab, obwohl in diesem Programm auch die Familiensprache gefördert wird.

Und noch einmal anders sehen die Resultate der Studie von Van Gelderen et al. (2003) aus. Sie untersuchen die Lesekompetenz von bilingualen Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte in Englisch als L3 in der 8. Klasse. Sie vergleichen die Lesekompetenz dieser Schülerinnen und Schüler mit der Lesekompetenz von monolingual holländisch Sprechenden, und sie stellen fest, dass die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler nicht besser abschneiden:

The BD group's reading comprehension of English as L3 was not superior to the MD group's English reading comprehension (L2), in contrast to suggestions of other studies. (van Gelderen et al. 2003, 22)

Sie überprüfen in ihrem Test auch die metakognitive Fähigkeit und wollen so auch die These überprüfen, ob Bilinguale über eine ausgeprägtere Metakognition verfügen. In ihrer Untersuchung ist dies nicht der Fall. In ihrer Studie sind zweisprachige Schülerinnen und Schüler generell schwache Leserinnen und Leser. Warum dies so ist, können sie nicht erklären. So fehlen ihnen etwa Daten über den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder. Sie stellen dessen ungeachtet zwei Hypothesen auf: Erstens könnte die fehlende *biliteracy* dafür verantwortlich sein. Die meisten Schülerinnen und Schüler erwarben ihre Schreib- und Lesekompetenz nur in Niederländisch. Zweitens könnte auch der Sprachabstand eine Rolle spielen, also die Tatsache, dass Englisch näher bei Niederländisch ist als etwa Türkisch oder Sranan Tongo.⁴

Dass bilinguale Kinder »Profis im Sprachenlernen sind« (Wanders 2006, 108), kann zwar postuliert, aber nicht bestätigt werden. Die Resultate der Studien zu Bilingualen, die im Baskenland, in Katalonien, im Südtirol oder in Pohjanmaa/Österbotten Englisch lernen, lassen sich nicht auf die Situation von migrantisch markierten Kindern und Jugendlichen, die irgendwo in Westeuropa eine Fremdsprache lernen, übertragen. Die Situation eines Schülers mit einer Familiensprache, die sich stark von der Schulsprache unterscheidet und die wenig Prestige genießt, kontrastiert mit der Situation einer bilingual baskisch-spanischen Schülerin oder einer bilingual schwedisch-finnischen Schülerin in Pohjanmaa. Die Gefahr, dass ersterer seine Mehrsprachigkeit nicht zu einer Ressource machen kann, ist ungleich größer als im Fall der letzteren. Im ersten Fall ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Schüler biliterat in zwei Sprachen wird, weniger groß als in den beiden letzteren Fällen. Dafür ist nicht allein der Schüler, sein privates Umfeld oder der Sprachabstand verantwortlich, sondern vor allem die jeweilige soziolinguistische, aber auch die politische Situation (dazu auch Sanz

4 Siehe dazu auch Jessner (2008b, 277-278).

2000, 25), da im Baskenland, in Katalonien, im Südtirol und in Pohjanmaa Kinder in den Minderheitensprachen geschult werden (Björklund & Suni 2000; Cenoz 2003; Jessner 2008b; Lomax & Nuolijärvi 2005). Die Situation ist für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte anders. Zwar mag es sein, dass die Kinder ihre Familiensprache in der Familie aktiv verwenden und in ein Netzwerk integriert sind, in welchem die Sprache gepflegt wird. Und in vielen westeuropäischen Staaten wird Unterricht in der Familiensprache angeboten (siehe etwa Blackledge & Creese 2010, 50). Doch die Pflege von Familiensprachen ist nicht annähernd so gut institutionalisiert wie die Pflege offizieller Minderheitensprachen in bilingualen Regionen. In der Schweiz werden Heimat- und Sprachkurse zwar in den jeweiligen Schulen durchgeführt, doch sie werden nicht von den Schulen selbst organisiert und vom Staat, sondern etwa durch Konsulate der jeweiligen Herkunftsländer oder durch gemeinnützige Organisationen finanziert. Das Angebot und die Rahmenbedingungen variieren stark. Einige Kantone stellen unentgeltlich Schulräume zur Verfügung, einige sogar Schulmaterial, andere nichts. Wie Cenoz bemerkt, besteht aber ein enger Zusammenhang zwischen der Vitalität einer Sprache und der institutionellen Unterstützung. Aus dieser Perspektive ist fehlende *biliteracy* nicht nur ein Zeichen einer bestimmten individuellen, sondern auch soziolinguistischen und sprachenpolitischen Situation.

Alle bisher diskutierten Untersuchungen und Untersuchungsansätze sind etisch orientiert: Die Kategorien, die verwendet werden, und damit auch die Sprachkategorien, sind nicht diejenigen, welche die Untersuchten verwenden, sondern diejenigen der Forscherinnen und Forscher. Daher gilt auch für diese Untersuchungen, was Todeva und Cenoz konstatieren:

The key players in the learning of languages, the learners themselves, still remain marginalized and essentialized in much of the research literature. (Todeva & Cenoz 2009, 1)

Damit lösen diese Untersuchungen sicherlich auch ein wichtiges Postulat nicht ein, das gerade aus kritischer Perspektive immer wieder formuliert wird. Die Untersuchungen zeigen aber, dass es durchaus Sinn machen würde, wenn die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen, die eine weitere Sprache lernen, in Betracht gezogen und Familiensprachen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte, aber auch weitere Fremdsprachen offiziell in den Fremdsprachenunterricht integriert werden würden. Denn inoffiziell und damit illegitimerweise sind sie teilweise schon da, wie die wenigen interaktional ausgerichteten Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen im multilingualen Kontext zeigen.

2.3.2 Interaktionen im transnationalen, multilingualen Sprachenunterricht

Eine der wenigen Studien, die sich mit dem Sprachenlernen in multilingualen Kontexten aus soziokultureller Perspektive (Lantolf & Thorne ed. 2006) beschäftigen, ist die Untersuchung von Heather Smith (2006) zu Spielinteraktionen unter mehrsprachigen Kindern im Alter zwischen sieben und zehn Jahren im Nordosten Englands. Ihr Fokus ist vor allem auf das Lernen als Interaktion gerichtet. In einer mikrogenetischen Analyse einer Gruppeninteraktion zeigt sie, wie ein Bengali sprechendes Kind, das seit einem Jahr in England lebt, in der Interaktion mit einem anderen Kind, das Englisch, Bengali und Hindi spricht, sowie einem Kind, das neben Englisch auch Xhosa spricht,

lernt, eigenständige Sätze zu bilden. Diese Interaktionen zeigen laut Smith »the mediating power of collective scaffolding in an L2 learner's gradual appropriation of an L2 linguistic form« (Smith 2006, 431).

Zahlreicher sind interaktionale Untersuchungen aus formalen Sprachlernkontexten, in welchen Familiensprachen unterrichtet werden. Mit Hilfe eines diskursanalytischen Ansatzes nähern sich Angela Creese, Adrian Blackledge und ihr Forschungsteam mehrsprachigen Interaktionen in »complementary schools«, das heißt Schulen, in welchen migrantisch markierte Kinder und Jugendliche in ihrer Familiensprache und -kultur unterrichtet werden.⁵ Blackledge und Creese (2010) und Marin und Creese (2003) konzeptualisieren ihren diskursanalytischen, ökologischen Ansatz im Anschluss an Leo Van Lier (etwa Van Lier 1986, 2000), der selbst stark durch Vygotsky und Bachtin beeinflusst ist (Van Lier 2003, 158). Sprachenlernen wird als semiotischer, interaktiver, kontextualisierter Prozess konzeptualisiert, der auch im Hinblick auf Ideologien über Sprache, Sprachenlernen, Sprachwahl und Sprachenpolitik analysiert wird (Creese & Martin 2003, 3). Ihr Ansatz ist dezidiert darauf ausgerichtet, sprachliche Diversität zu analysieren. Sie schreiben dazu programmatisch:

The study of language ecology is the study of diversity within specific socio-political settings where the processes of language use create, reflect and challenge particular hierarchies and hegemonies, however transient they might be. (Blackledge & Creese 2010, 202)

Der Fokus des Projekts ist einerseits auf die Sprachpraxis gerichtet: Welche Sprachen werden wann wie eingesetzt, und welche Sprachideologien werden dabei sichtbar? Wie verfahren Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen mit den Repertoires, die im Klassenzimmer vorhanden sind? Wie positionieren sich die Schülerinnen und Schüler in diesen Klassenzimmern, in denen der Sprachunterricht gemäß den Ideologien der Lehrpersonen auch dazu dienen soll, die Kinder »zu ihren Wurzeln« zu bringen? Und welche Rolle spielen dabei die imaginierten Räume des Nationalen? Denn, so Blackledge und Creese, auch wenn die Hauptaktivität darin bestehe, Sprachen zu unterrichten, so sei es die Hauptmotivation der Schulen, in den Kindern Zugehörigkeitsgefühle für die Herkunftsnationalität ihrer Eltern zu wecken (Blackledge & Creese 2010, 198).

Ihre Untersuchungen des Sprachenlernens in Komplementärschulen für Bengali, Gujarati, Chinesisch und Türkisch zeigen erstens, dass diese Schulen sehr multilingual sind. Das gilt besonders für den Bengaliunterricht. Viele der Schülerinnen und Schüler sprechen Sylheti, was für einige der an der Studie Beteiligten eine eigenständige Sprache ist, für andere dagegen nicht.⁶ Gleichzeitig lernen muslimische Kinder auch Arabisch und kennen Hindi aufgrund ihres Konsums indischer Popkultur (Blackledge & Creese 2010, 32-33). Auch die chinesischen Schulen sind mehrsprachig, denn hier

5 Diese Komplementärschulen entsprechen also in etwa dem, was in der Schweiz Heimat- und Sprachkundeunterricht genannt wird. Allerdings erhalten diese Schulen teilweise öffentliche Gelder (Li 2006).

6 Das ist in der linguistischen Forschergemeinde nicht anders. Siehe dazu etwa Thompson, die in der *Encyclopedia of Language and Linguistics* im Lemma »Bengali, schreibt: »Sylheti, the dialect spoken by most Bangladeshis living in the United Kingdom, has a high percentage of Persian words and is considered by some to be a separate language.« (Thompson 2006, 763)

wird Mandarin und Kantonesisch, aber auch Taiwanesisch unterrichtet (Wu 2006). Zweitens zeigen die Studien, dass die Lehrenden und Lernenden auf vielfältige Weise mit den Sprachen und Varietäten umgehen. Einerseits werden in den Schulen bestimmte Sprachideologien sichtbar, nach welchen die Lehrpersonen ausschließlich die unterrichtete Sprache verwenden sollen, Sprachen nicht gemischt werden dürfen und Sprachen mit nationaler Identität verbunden sind: Du sprichst Bengali, weil du Bengale bist, oder genauer: Du musst Bengali sprechen, damit du deine »Bengali-Identität« nicht verlierst. Ideologien der »legitimen Sprache«, der »legitimen Sprecherinnen und Sprecher« sind daher eng mit der Konstruktion nationaler Identitäten verknüpft. Blackledge und Creese zeigen aber auch, dass diese Sprachideologien selbst von den Lehrpersonen nicht durchgängig in Praxis umgesetzt werden und sich die Kinder nicht immer daran orientieren. Sie benutzen ihre Repertoires, um die Sprechweise der Lehrenden zu parodieren. Sie verwenden Ethnolekte auch im Klassenzimmer, um sich über sich selbst und andere, welche die zu lernende Sprache weniger gut beherrschen, lustig zu machen. Die ihnen von den Lehrenden durch die Sprachvermittlung angebotenen nationalen Identitäten nehmen sie nicht einfach an, sondern widersetzen sich diesen, indem sie das, was als »Kulturgut« vermittelt wird, parodieren (siehe auch Wei 2011). Sie mischen nicht nur das, was ihnen aus der Familienkultur angeboten wird, mit dem, was sie aus England kennen, sondern integrieren auch Popkulturelles (Blackledge & Creese 2010, 124-144). Blackledge und Creese zeigen damit, dass im und durch den Sprachgebrauch in diesen Lernkontexten Spannungen zwischen institutionellen Vorgaben und Praktiken flexiblen Sprachgebrauchs, zwischen den von der Schule vorgegebenen Identitätsangeboten und dem Erleben der Schülerinnen und Schüler ausgehandelt und ausgetragen werden, und sie kommen zum Schluss:

Within the arena of almost every utterance we encounter in and out of the eight complementary schools there is an intense interaction between identities imposed institutionally and students' own subjective positioning. (Blackledge & Creese 2010, 223)

He (2004) und Li Wei (2006, 2011) analysieren Interaktionen in chinesischen Komplementärschulen. He (2004) zeigt, dass das Aushandeln der Angemessenheit des einen oder des anderen Schriftsystems gleichzeitig auch als Aushandeln der situierten Identitäten des Experten, der Expertin und der Novizin, des Novizen zu interpretieren ist. Ihre Analyse der Verwendung der Personalpronomina *wir*, *ihr* und *sie* und der Adverbien *hier* und *an dieser Schule* durch die Schülerschaft und die Lehrkräfte zeigt zudem, dass ein Unterschied bei der Konstruktion der Zugehörigkeiten besteht: Für die Lehrperson besteht ein Unterschied zwischen der Komplementärschule *hier* und der englischen Schule, an welcher der Unterricht stattfindet. Die Lehrperson unterscheidet ihre Schülerinnen und Schüler zudem deutlich von den anderen, nicht-chinesisch lernenden Schülerinnen und Schülern. Die Chinesisch Lernenden dagegen zeigen mit ihren Verwendungen der Personalpronomina und Adverbien an, dass sie sich unterschiedlichen Gruppen gleichzeitig zugehörig fühlen und damit einerseits gleich, aber auch verschieden von anderen Schülerinnen und Schülern sind (He 2004, 575). Li Wei dagegen interessiert sich vor allem für die Verwendung von Mandarin, Kantonesisch und Englisch in chinesischen Komplementärschulen. Mandarin nimmt hier eine dominante Stellung auf Kosten des Kantonesischen ein. Li Wei zeigt, dass Schülerinnen

und Schüler die Autorität der Lehrpersonen unterminieren, indem sie Kantonesisch und Englisch gezielt gegen Mandarin einsetzen (Li 2006, 2011).

Rar sind interaktionale Untersuchungen des Unterrichts, der Neuankömmlingen in den jeweiligen Umgebungssprachen zuteilwird.⁷ Bonacina-Pugh (2013) analysiert Interaktionen in einem asymmetrischen Unterrichtskontext in einer Ankunfts-klasse in Frankreich.⁸ Dort werden Kinder, die neu angekommen sind und deren L1 nicht Französisch ist, unterrichtet. Da pro Schule meist nur eine einzige Klasse besteht, sind diese Klassen linguistisch sehr heterogen. In der von ihr analysierten Klasse werden Primarschülerinnen und -schüler im Alter von sechs bis elf Jahren unterrichtet. Im Klassenzimmer werden acht verschiedene Sprachen gesprochen. Sie interessiert sich dafür, wie hier die unterschiedlichen Sprachen eingesetzt werden. Dazu analysiert sie »label quests«, wie Heath (1986) sie nennt. Sie zeigt, dass das Verwenden der Sprachen der Kinder in dieser Klasse genauso wichtig ist wie in symmetrischen bi- und multi-lingualen Klassen. Denn durch den Einbezug aller linguistischer Ressourcen werden nicht nur das Verstehen und das Lernerlebnis intensiviert, sondern auch das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler und ihre Teilhabe gestärkt.

Cekaite (2012) untersucht in einer longitudinalen Studie, wie ein Kind, das neu in Schweden angekommen ist, in eine Klasse sozialisiert wird. Sie fokussiert dazu die Interaktionen im Klassenzimmer zwischen der Lehrperson, der Schülerin und ihren Kameradinnen und Kameraden. Sie zeigt, dass sich die Schülerin am Anfang als unwissend darstellt, aber zunehmend versucht, sich den Aufforderungen und Anweisungen der Lehrperson entgegenzustellen, damit aber nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von ihren Peers als kulturelle Novizin, als »Andere« positioniert wird, die nicht dazu gehört.

Eine der umfangreichsten Studien zur Interaktion in asymmetrischen Klassenzimmern stammt aus der Schweiz. Thema dieser konversationsanalytischen Studie sind die vielfältig situierten kommunikativen und interaktiven Praktiken, in welchen die Lernenden und die Lehrpersonen involviert sind, und in welchen und durch welche Lernkontexte geschaffen, unterbrochen und rekonstruiert werden. Gajo und Mondada (2000) untersuchen Interaktionen vor allem in sogenannten *classes d'accueil* und *classes de soutien*, also Klassen für Neuankömmlinge, in welchen diese unterrichtet werden, bevor sie die regulären Schulklassen besuchen, und Schulklassen, in welchen die Lernenden neben dem regulären Unterricht in Französisch unterrichtet werden. In einem letzten Kapitel untersuchen sie ebenfalls Interaktionen im Deutsch L2-Unterricht in diesen Klassen. Gajo und Mondada analysieren einerseits die didaktischen Strategien, die von den Lehrpersonen angewendet werden, um angemessene Lernkontexte

7 Die Formen dieses Stützangebots variieren von Land zu Land, in der Schweiz aber auch von Kanton zu Kanton und gar von Gemeinde zu Gemeinde stark, siehe dazu etwa den Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts des Kantons Bern http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/deutsch_als_zweitsprache.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/o1_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_d.pdf oder den Beschluss des Departements für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Wallis vom 26. April 2001: http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M31206/de/2001-04-26-Integration%20und%20Schulung%20der%20fremdsprachigen%20Sch%C3%BClerInnen.pdf (acc. 5.6.2013).

8 Bonacina-Pugh konzediert, dass die Einteilung in symmetrische und asymmetrische Klassenzimmer graduell und nicht alternativ ist (Bonacina-Pugh 2013, 142-143).

te zu schaffen. Sie unterscheiden einen Zugang, der sich am Curriculum orientiert und welcher Rekontextualisierungen der laufenden Interaktion, die von Schülerinnen oder Schülern ausgehen, nicht toleriert, und einen schülerbasierten Zugang, der diese Rekontextualisierungen zulässt (Gajo & Mondada 2000, 66-72). Sie analysieren detailliert, wie Schülerinnen und Schüler die kommunikative Praktik »Interview« in verschiedenen Situationen und in verschiedenen Rollen bewältigen, um zu zeigen, wie Lernende linguistische, soziale und interaktionale Kompetenzen einsetzen, um sie den jeweiligen Gegebenheiten anzupassen (Gajo & Mondada 2000, 73-98). Sie zeigen, welche Kategorien die Schülerinnen und Schüler verwenden, um sich und ihre Peers, aber auch ihren Sprachgebrauch zu kategorisieren: Diese kategorisieren sich etwa als »gute Portugiesin« oder »schlechte Portugiesin«, als »gute Schülerin« oder »schwache Schülerin«. Gajo und Mondada weisen nach, dass die Lernenden unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich der Angemessenheit, der Verständlichkeit oder auch der Zugehörigkeit eines Wortes zum Französischen aufweisen. Sie schreiben dazu: »La catégorisation se faisant au cours de l'interaction et ne lui préexistant pas, il se peu qu'elle reste indéterminée, sans que cela soit un problème pour les interactants.« (Gajo & Mondada 2000, 123)⁹ Sie fokussieren Reparatursequenzen und zeigen, welche Strategien von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern angewendet werden, um interaktionale Probleme zu lösen. Sie analysieren das »Scaffolding« durch die Lehrperson und zeigen, wie sich Schülerinnen und Schüler den vorgegebenen didaktischen Szenarien widersetzen (Gajo & Mondada 2000, 129-178). Sie analysieren, wie Lehrpersonen mit der Verwendung der L1 im Unterricht umgehen, und zeigen, dass dieses von ambivalentem Zulassen, das weder einer Rückweisung noch einer Anerkennung gleichkommt, über explizites Zurückweisen bis hin zur Anerkennung dieser sprachlichen Ressourcen reicht, wobei letzteres auch nur in engen Grenzen möglich ist, wenn die Lehrperson die verwendeten Familiensprachen nicht selbst spricht (Gajo & Mondada 2000, 207-228) – welche Sprache legitimerweise gesprochen wird, muss also je und je ausgehandelt werden.

Interaktionale Untersuchungen zum regulären schulischen L2-Erwerb in multilingualen Klassen sind dagegen rar. Gajo und Mondada widmen in ihrer Untersuchung diesem Thema ein Kapitel, und sie zeigen, wie die Sprachen der Mehrsprachigen beim Erwerb des Deutschen als weitere Sprache im schulischen Kontext eingesetzt wird. Metalinguistische Fragen, Kommentare, Bitten um mehr Erläuterungen oder Verifikationen der Instruktionen erfolgen auf Französisch, Instruktionen auch in den Familiensprachen. Deutsch wird nur im Rahmen dessen verwendet, was verlangt werden. Geschieht ein Rückgriff auf Deutsch als Ressource während des Lösens von kommunikativen Problemen, so kann dieser Rückgriff selbst wieder neue Probleme evozieren, die es dann zu lösen gilt. Gajo und Mondada skizzieren die Unterschiede zwischen dem Französisch L2-Unterricht und dem Deutschunterricht folgendermaßen: Im Französischunterricht wird Französisch sowohl als Kommunikationsmittel als auch als Lernobjekt eingesetzt. Französisch reicht weiter als das Klassenzimmer, da Französisch zugleich die Sprache der Institution und der Umgebung ist; Französisch wird von allen geteilt, was für die anderen Sprachen nicht gilt. In der Deutschstunde ist Deutsch vor allem Lernobjekt, Französisch wird, gemeinsam mit den Familienspra-

9 »Da die Kategorisierung während der Interaktion vorgenommen wird und nicht schon vorher existiert, kann sie unbestimmt bleiben, ohne dass dies für die Interakteure ein Problem darstellt.«

chen, eingesetzt, um Kommunikationsprobleme zu lösen und um die Lernaktivitäten zu regeln. Als Sprache, die von allen geteilt wird, kommt Französisch große Wichtigkeit zu. Deutsch wird eigentlich nicht verwendet, sondern eher zitiert. Und doch geschieht im Deutschunterricht etwas Spezifisches. Gajo und Mondada schreiben:

La classe d'allemand neutralise donc d'une certaine manière les fait culturels au profit des fait linguistiques. Elle permet une ouverture considérable aux langues d'origine, qui font soudain partie intégrante de l'échiquier linguistique. (Gajo & Mondada 2000, 205)¹⁰

Gajo und Mondada zeigen damit, dass die Legitimität der Sprachen im Fremdsprachenunterricht in der Tat erweitert werden kann. Inwiefern dies nur an der von ihr analysierten Schulen der Fall ist oder ob dies auch in anderen Kontexten erfolgt, wird auch diese Untersuchung hier zeigen.

Rampton (2006, 137-212) setzt sich ebenfalls mit dem Erwerb des Deutschen in einem *de facto* mehrsprachigen Kontext einer britischen Sekundarschule auseinander. Anders als Gajo und Mondada, welche konversationsanalytisch vorgehen, ist Ramptons Ansatz diskursanalytisch-kritisch. Anders als Gajo und Mondada, die analysieren, welche Sprachen wie im Kontext des Lernens verwendet werden, untersucht Rampton, wie Deutsch innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts verwendet wird und welche symbolischen und interaktionalen Funktionen die Verwendung von Deutsch aufweist. Rampton unterscheidet dabei zwischen »peer group *Deutsch*«, dem improvisierten, von den Jugendlichen verwendeten Deutsch (Rampton 2006, 137), und »German«, Deutsch, »the language taught in the foreign language class« (Rampton 2006, 138). Rampton zeigt, dass *Deutsch* vor allem performativ, aus ästhetischen Gründen eingesetzt wird, oder aber, im Kontext des Unterrichts anderer Fächer, um die Reetablierung der Klassenzimmerordnung durch die Lehrpersonen zu kommentieren (Rampton 2006, 169). Verständlich wird diese Verwendung von *Deutsch* vor der Folie seiner Analyse des tatsächlichen Deutschunterrichts, der stark ritualisiert ist, und in welchem die deutsche Sprache mit ritueller Autorität assoziiert wird (Rampton 2006, 195). Die Verwendung von *Deutsch* kann – muss aber nicht – als indexikalischer Verweis auf das Curriculum und damit die Schule, andererseits als ikonischer Verweis auf die Lehrperson, die Deutsch auf ritualisierte und autoritäre Art unterrichtet, dienen.

2.3.3 Legitimität, Identität und Interaktion in L2-Lehr-Lern-Kontexten

In den vorangehend diskutierten Untersuchungen wird die Frage nach der Angemessenheit des Sprechens und der Angemessenheit der Verwendung unterschiedlicher Sprachen intensiv diskutiert. Creese und Blackledge etwa formulieren als Forschungsdesiderat, dass man genauer analysieren soll, welche mehrsprachigen Praktiken im Komplementärunterricht legitimiert und akzeptiert werden und welche nicht (Creese & Blackledge 2010, 113). Das Konzept der »legitimen Sprache« oder des »legitimen Sprechers«, der »legitimen Sprecherin« wird hier aber nicht aufgegriffen. In den nach-

¹⁰ »Der Deutschunterricht neutralisiert somit kulturelle Fakten bis zu einem gewissen Grad zugunsten sprachlicher Fakten. Er ermöglicht eine beträchtliche Öffnung gegenüber den Herkunftssprachen, die plötzlich zu einem integralen Bestandteil des sprachlichen Schachbretts werden.«

folgend diskutierten Untersuchungen ist Legitimität indessen ein zentrales Konzept. Diskutiert und angewendet wird es meistens unter Rekurs auf Bourdieus Soziologie des Sprechens. Die meisten dieser Untersuchungen lassen sich, so Bonacina-Pugh, einem »kritischen« Paradigma zuordnen, denn zentrales Anliegen dieser Untersuchungen ist es, zu zeigen, wie durch die Legitimierung von Sprachen und Sprecherinnen und Sprechern Macht ausgeübt wird (Bonacina-Pugh 2017).

Monica Hellers (1996) Aufsatz ist einer der ersten, in welchen Bourdieus Konzept der legitimen Sprache in einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung zur Mehrsprachigkeit an Schulen verwendet wird. In ihrer ethnografischen Untersuchung der Verwendung unterschiedlicher Sprachen, insbesondere Englisch, aber auch Sprachen der Migration, an einer französischsprachigen Schule in Ontario orientiert sie sich an Bourdieu und erweitert dessen Konzept der Legitimität, das sie nicht nur auf die Sprachwahl, sondern auch auf das Turn-Taking bezieht. Denn die Analyse der Organisation des Turn-Taking zeige, wie sprachliche Normen in der Interaktion angewendet würden, wer sich an welchen Normen orientiere, und indiziere so die Ideologien der Sprechenden. Laut Hellers Analyse ist einzig Französisch legitime Sprache in den Klassenzimmern, was sie damit erklärt, dass die Schule ihre Daseinsberechtigung auch dadurch legitimierte, dass die Schülerinnen und Schüler ständig Französisch verwenden; Englisch sei eindeutig dispräferiert, und die Verwendung von Englisch werde von den Lehrpersonen als Angriff auf ihre Autorität interpretiert. In Nebenkommunikationen dagegen dürften Schülerinnen und Schüler Englisch verwenden oder auch andere Familiensprachen, die sie sprechen. Heller zeigt in ihren Analysen der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson aber auch, dass in und durch die sequentielle Organisation nicht nur die Ideologie des »Français seulement« ständig rekonstruiert wird, sondern auch, dass nicht jede Form des Französischen angemessen ist und dass Schülerinnen und Schüler, anders als die Lehrperson, nicht immer legitime Sprecherinnen und Sprecher sind. Heller verweist damit darauf, dass spezifische Diskursidentitäten auch legitim oder eben illegitim sein können (Heller 1996).

Bonny Norton entwickelt eine Theorie des Zusammenhangs von Sprachenlernen und Identität, greift dabei aber nicht allein auf Bourdieu zurück. Insbesondere poststrukturalistische und feministische Theorien spielen eine wichtige Rolle in ihrer Theoriebildung. Sie greift auf Bourdieu zurück, um den Zusammenhang zwischen Sprache, Sprachenlernen, L2-Sprecherinnen und -Sprechern und deren Identität theoretisch zu fassen. Sie verwendet einerseits Bourdieus Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenz als Kapital, um das in der L2-Forschung üblicherweise verwendete und von ihr als statisch kritisierte psychosoziale Konzept der Motivation durch das Konzept der Investition zu ersetzen: »Lerners expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources« (Norton 2013, 50). Sie argumentiert, dass »investment« nicht im Sinn einer instrumental Motivation verstanden werden dürfe. Ihr Verständnis von Investment gehe von Menschen als komplexen, in sozialen und historischen Zusammenhängen situierten Wesen aus. »Investment« sei auch als Investition in eine bestimmte Identität zu verstehen, einer Identität, die sich verändern könne. Bourdieus Konzept der legitimen Sprache und insbesondere der legitimen Sprecherin, des legitimen Sprechers, übernimmt sie und wendet dieses an, um die Situation von neu in Kanada angekommenen Migrantinnen und Migranten zu beschreiben, die Englisch lernen, die aber von

den anderen als illegitime Sprechende des Englischen konstruiert würden. Interviews mit L2-Sprechenden analysierend, zeigt Norton, wie diese Sprachenlernenden es schaffen, in Interaktionen mit L1-Sprechenden der Position der illegitimen Englisch-sprechenden zu entkommen, etwa, indem sie Themen ansprechen, die für L1-Sprechende mit hohem Ansehen verbunden sind (siehe etwa Norton 2013, 106-107), indem sie sich als »multicultural citizen« positionieren und damit auch ihr »right to speak« einfordern. Allerdings bleibt diese Position, so Norton, prekär und kann auch revidiert werden, nämlich immer dann, wenn andere sie wiederum als Fremde positionierten (Norton 2013, 165-166).

Anne Pomerantz benutzt in ihrer ethnografischen Analyse der Sprachideologien in einem Spanischprogramm einer US-amerikanischen Eliteuniversität in Los Angeles Bourdieus Konzept der »legitimen Rede«, um zu erklären, wie Spanisch L2-Sprechende sich selbst nicht nur als kompetente, sondern auch als legitime Sprechende des Spanischen konstruieren. Wie für Norton (2013) ist auch für Pomerantz die von Bourdieu formulierte Idee zentral, dass die Legitimität der Rede in Relation zur sozialen Identität der Sprechenden zu setzen ist. Pomerantz zeigt in ihrer Analyse der Interviews, dass Lernende ihre Identitäten in Relation zu vorherrschenden, unterschiedlichen Sprachideologien und persönlichen Erfahrungen konstruieren und daraus auch ableiten, ob sie nur innerhalb der engen Gemeinschaft von Mitlernenden legitime Sprechende sind oder ob sie jenseits dieser engen Grenzen Spanisch als »legitime Sprechende« verwenden dürfen. So kann ein Lernender beispielsweise behaupten, ein »legitimer Sprecher« des Spanischen zu sein, weil dies Teil seiner zukünftigen Berufstätigkeit sein wird; eine andere Lernende, deren Spanischfertigkeiten sehr hoch sind, betrachtet sich dagegen nur bedingt als legitime Sprecherin des Spanischen, weil sie nicht Mitglied der Latino-Community ist (Pomerantz 2002).

Auch James Costa wendet einen ethnografischen Ansatz an, um herauszufinden, wie sich Sprachenlernende als »legitime Sprecherinnen und Sprecher« positionieren. Sein Kontext unterscheidet sich aber von demjenigen, den Pomerantz (2002) untersucht, denn er analysiert, wie sich sogenannte »New-Speakers«, das heißt Sprechende von Minoritätensprachen, die diese nicht als L1 erworben haben, positionieren. Sein Kontext ist eine private Immersionsschule in Südfrankreich, an welcher auf Provenzalisch unterrichtet wird, und ihn interessiert, wie diese »New-Speakers« mit der in sprachpflegerischen, aber auch akademischen Diskursen konstruierten Dichotomie zwischen altem, legitimum Provenzalisch und neuem, illegitimem Provenzalisch umgehen. In seinen Analysen und Interpretationen ethnografischer und interaktionaler Daten aus dem Klassenzimmer arbeitet Costa heraus, dass in dieser Schule diejenigen, die Provenzalisch als L1 erworben haben, wie auch diejenigen, die Provenzalisch erst kürzlich erlernt haben, in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Legitimationsstrategien anwenden, um sich als legitime Sprecherinnen und Sprecher des Provenzalischen zu positionieren. So kann eine Legitimationsstrategie darin bestehen, dass sie sich als L2-Sprechende des Provenzalisch ausgeben und damit auf Seniorität rekurrieren; eine Legitimationsstrategie für *néolocuteurs* kann aber auch darin bestehen, dass sie behaupten, die neue Sprache schnell gelernt zu haben. Costa zeigt damit auch, dass Legitimität nur bedingt strukturell vorgegeben ist, sondern je und je neu verhandelt und ausgehandelt werden muss (Costa 2015).

Einer der ersten, die Bourdieus Konzept des »legitimen Sprechers«, der »legitimen Sprecherin« im Kontext des Fremdsprachenunterrichts diskutieren, ist Timothy Rea-

gan (2009). Sein Hauptaugenmerk ist nicht darauf gerichtet, wie Legitimität unterschiedlicher Sprachen im Fremdsprachenunterricht ausgehandelt wird, sondern welche Sprachen als legitime Fremdsprachen in den USA unterrichtet werden und welche nicht. Er weist darauf hin, dass die Frage danach, weshalb etwa African-American English oder American Sign Language nicht in den Bildungsplan aufgenommen worden sind, damit beantworten würde, dass dies keine »richtigen« Sprachen seien, was aus linguistischer Perspektive natürlich Unsinn ist. Reagan zieht folgenden Schluss:

»The criteria that are generally employed to make such judgments are in fact irrelevant, and the very notion of an »illegitimate language, is simply not defensible on linguistic grounds. [...] What is at stake here is social justice, and the way in which we characterize and respond to the »Other« and to »Otherness.« (Reagan 2009, 44).

Peter Sayer (2012) setzt sich nicht mit dem Bildungsplan, sondern mit den Lehrpersonen, die Englisch unterrichten, auseinander. Sich auf die Theorie Nortons stützend und das Lernen von Sprachen als Investment bezeichnend, erforscht er aus einer kritischen Perspektive den Alltag des Englischlernens und die Vorstellungen dreier Lehrpersonen, die Englisch in Oaxaca, Mexiko, unterrichten. Dies ist ein interessanter Kontext, um das Funktionieren von Sprachen und Sprachideologien zu analysieren, da Oaxaca eine vielfältige, diverse Sprachenlandschaft aufweist, die indigenen Sprachen aber nur bedingt wertgeschätzt werden, Englisch dagegen ein Kapital ist, das ein hohes Ansehen genießt, weil es im Kontext einer möglichen Migration in die USA eingesetzt werden kann und Ausdruck der Globalisierung ist. In den Analysen seiner Interviews mit den Lehrpersonen geht Sayers aber auch den Ambiguitäten und Spannungen nach, die diese erfahren, wenn sie sich als »legitime Sprechende« des Englischen positionieren wollen. Sayers zeigt, wie stark die Ideologie des »Native Speaker« auch hier ist, und wie sich diese gleichzeitig mit Ideologien der Hautfarbe und der Ethnizität kreuzt. Die Lehrerin Rocío, die nicht »Native Speaker« des Englischen ist, selbst nie außerhalb von Oaxaca lebte, muss sich in einer Klasse als legitime Sprecherin behaupten, in welcher sie Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die lange Zeit in Kalifornien lebten und ihren Status als legitime Sprecherin des Englischen in Frage stellen. Sie muss sich also vor der Folie eines idealisierten U.S.-»Native Speaker« behaupten und gegen ein Bild von ihr als »the racial and linguistic OTHER« (Sayer 2012, 165). Sayers ethnografische Studie zeigt damit eindrücklich, mit welchen Komplexitäten und Herausforderungen Lehrpersonen, die selbst nicht Native Speaker sind, konfrontiert werden. Dies ist auch etwas, was Huang unterstreicht, der schreibt:

Given that one's appearance and accent influence how one is perceived by students (Amin 1997), and that speakers of outer circle varieties are perceived as »non-standard« and possibly »inferior« to NSs (Reis 2010), many qualified NNETs struggle to assert and negotiate an identity as legitimate TESOL professionals in the contexts where they teach [...]. (Huang 2018, 36)

Auch Hanna Ennser-Kananen (2018) wendet Bourdieus Konzept der »legitimen Sprechenden« im Fremdsprachenlernkontext an. Ihre Untersuchung fokussiert sprachliche Praktiken in einem Deutsch als Fremdsprache-Klassenzimmer an einer High School im US-amerikanischen Mittleren Westen. Auch sie verwendet ethnografische

Methoden. Bourdieus Vorstellung der legitimen Rede dient Ennser-Kananen als theoretische Basis, um zu erklären, wie und wann Lernende im Deutschklassenzimmer *de facto* Deutsch sprechen und wann nicht. Ihre diskursanalytische Untersuchung zeigt, dass in den Gruppeninteraktionen unter den Schülerinnen und Schülern wider Erwarten meistens nicht Deutsch die legitime Sprache ist, sondern Englisch, und dass Deutsch auch in Plenumsinteraktionen meistens nur in kurzen Rollenspielsequenzen Verwendung findet und dann nur, wenn die Lehrperson viel Unterstützung bietet; weiter ist die Verwendung von Deutsch zur Unterhaltung der anderen legitim. Für Ennser-Kananen sind dies alles Zeichen, die auf das »noninvestment« der Schülerinnen und Schüler in den Deutschunterricht hinweisen: »[A]n important goal for the students was to construct identities of non-commitment or noninvestment.« Damit vergeben sie sich laut Ennser-Kananen auch die Chance, in und durch die Verwendung des Deutschen zu legitimen und mehrsprachigen Deutschsprecherinnen und Sprechern zu werden (Ennser-Kananen 2018, 27).

Auch wenn Bourdieus Konzeptualisierung des Zusammenhangs von Sprache, sprachlichem Markt und den legitimen Sprecherinnen und Sprechern der auf dem Markt vorhandenen Sprachen im Kontext der L2-Forschung am wirkungsmächtigsten ist, muss sich das Thematisieren und Theoretisieren von »Legitimität und Sprache« im Kontext des Erwerbs weiterer Sprachen nicht unbedingt auf Bourdieu berufen, wie etwa Volker Hinnenkamp zeigt, der zwar den Terminus »legitime Sprache« verwendet, sich aber nicht in die Tradition der Bourdieu'schen Sprachsoziologie einreicht. Hinnenkamp verwendet den Terminus ebenfalls in kritischer Absicht, und zwar ebenfalls, um herrschende Sprachnormen und die damit verknüpften Bewertungen von Sprecherinnen und Sprechern zu benennen. Er fokussiert dabei die normative Bewertung des Code-Mixings bilingualer Menschen mit Zuwanderungsgeschichte durch die Mehrheitsgesellschaft und auch die Sprach- und Erziehungswissenschaft als »Halbsprachigkeit« oder gar »doppelte Halbsprachigkeit«. Laut Hinnenkamp ist die Vorstellung der Halbsprachigkeit mit drei zentralen Vorstellungen verknüpft, erstens damit, dass es überhaupt normative Vorstellung des Sprechens gibt, zweitens, dass in Deutschland die einzig legitime Sprache das Deutsche sei, und drittens, dass Sprachen im Sprechen voneinander säuberlich getrennt werden müssten (Hinnenkamp 2005, 65). In seinen Analysen mehrsprachiger Interaktionen unter Jugendlichen mit türkischer Zuwanderungsgeschichte weist Hinnenkamp nun nach, wie sich die Jugendlichen an diesen Normen orientieren, diese durch gekonntes Spiel mit Sprache in Frage stellen und sich damit auch von diesen Normen befreien. Für ihn repräsentiert das Code-Mixing der Jugendlichen einen »feedback effect to the ›mastercode‹, it constitutes a re-appropriation and re-contextualization of a discourse that so far has been only defined by others« (Hinnenkamp 2005, 83). Laut Hinnenkamp ist also nicht nur die Verwendung einer nicht-angemessenen Sprache, sondern auch das Vermischen von Sprachen ein subversiver Akt, welcher die herrschende Sprachordnung in Frage stellt.

Auch Bonacina-Pugh (2017) diskutiert zwar wertschätzend Forschungsergebnisse, welche in der Tradition Bourdieus die Verwendung unterschiedlicher Sprachen in Zweit- und Fremdspracherwerbkontexten analysierten, weist aber auf die Grenzen des Bourdieu'schen Paradigmas hin. Selbst einen Zweitsprachenlernkontext untersuchend zeigt sie, dass gemäß diesem Ansatz jeweils nur eine Sprache als die legitime Sprache definiert werden könne und dabei verkannt werden müsse, dass die Aus-

handlung der Legitimität von Sprache vom Interaktionskontext abhängig sei. Auch sie geht davon aus, dass sprachliche Normen im Sprachenklassenzimmer steuern, was als legitime Sprache gilt. Diese seien aber eher im Sinne von Dell Hymes als Interaktionsnormen, an welchen man sich orientieren könne, oder als »grid of interpretation« im Sinne des Konversationsanalytikers Heritage aufzufassen, welche von den Interagierenden selbst in der Interaktion relevant gemacht würden. Sie schlägt deshalb vor, auf Instrumente der Konversationsanalyse im weiten Sinn zurückzugreifen, nämlich sowohl auf Instrumente der Sequenzanalyse wie auch auf Instrumente der Kategorisierungsanalyse, den von der Konversationsanalyse oftmals als Mauerblümchen behandelten Ansatz der Interaktionsanalyse, welcher ebenfalls von Harvey Sacks etabliert wurde (Bonacina-Pugh 2017, 10). In ihren Analysen macht sie denn auch klar, inwiefern etwa Lehrpersonen im Französischunterricht signalisieren, wann die Verwendung der L1 der Schülerinnen und Schüler legitim sei und wann nicht. Bonacina-Pugh macht damit deutlich, dass die Ideen Bourdieus, wie sie früh von Heller aufgegriffen wurden, fruchtbar in einen neuen theoretischen Kontext integriert werden können und sich durchaus auch mit anderen methodischen Instrumenten untersuchen lassen, als dies in der Nachfolge Bourdieus oftmals der Fall war, also etwa der diskursanalytischen Untersuchung ethnografischer Interviews.

2.4 Die sprachliche Landschaft der Schule der Spätmoderne

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit an Schulen ist zu einem wichtigen Teilbereich der Linguistik geworden. Dies korreliert mit einer äußerst positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit in vielen Bereichen der Linguistik, aber nur bedingt mit der Realität in vielen Klassenzimmern, in welchen der monolinguale Habitus, wie man in Anlehnung an Gogolin auch sagen könnte, perpetuiert wird. Die sprachliche Landschaft der Schule der Spätmoderne ist nämlich, wie dieser Überblick zeigt, äußerst komplex. Klar ist, dass die durch Migrationsströme, aber auch durch den ganz normalen Fremdsprachenunterricht (Rampton 2006) hervorgebrachte Mehrsprachigkeit sich in den Schulen in vielfältiger Weise manifestieren kann. Direkt sichtbar sind die Verwendungsweisen von Sprachen in der Interaktion: Codeswitching, Crossing und andere Formen des Polylinguaging gehören, wie die Forschung zeigt, heute zum schulischen Alltag. In diesem Zusammenhang käme dem Fremdsprachenunterricht eine wichtige Stellung zu. Wie kognitiv orientierte Untersuchungen andeuten und wie interaktional orientierte Untersuchungen zeigen, könnte der L2-Unterricht zu einem Raum werden, in welchem Kinder und Jugendliche symbolische Kompetenzen erwerben können (Kramsch 2006), die ihnen helfen können, in komplexen mehrsprachigen Gesellschaften zu navigieren. Hier könnten Sprachreflexion und Reflexionen des eigenen Seins in einer globalisierten Welt stattfinden und damit auch Kompetenzen entwickelt werden, die für Kinder und Jugendliche der Spätmoderne zu Schlüsselkompetenzen werden dürften. Kramsch definiert transkulturelle Kompetenz folgendermaßen:

The idea of translingual and transcultural competence places value on the multilingual ability to operate between languages. [...] In the course of acquiring functional language abilities, students are taught critical language awareness, interpretation and trans-

lation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception. (Kramersch 2009, 249)

Dabei versteht sie »transkulturell« nicht im Anschluss an Wolfgang Welsch (1999) als polemischer Gegenbegriff zu »interkulturell«, sondern greift auf die innerhalb der US-amerikanischen *Literacy*-Forschung entstandene Bedeutung zurück, die unter anderem durch Guerra (2000) und Kells (2002) geprägt wurde. Wie Lam zeigt, ist die Bedeutung des Transkulturellen hier eng mit der Erfahrung von Transnationalität verknüpft und weist hin auf die vielfältige, mehrsprachige Praxis von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichten, die in und zwischen unterschiedlichen, sprachlichen und kulturellen Gemeinschaften und über nationale Grenzen hinweg kommunizieren. Deren Erfahrungen, so Lam im Anschluss an Guerra, gelte es als Ressource zu nutzen und zu einer bewussten Kompetenz auszubauen (Lam 2012, 195). Wichtig ist, so Kramersch, dass die Lernenden hier nicht als »deficient monoglossic enunciators, but as potentially heteroglossic narrators« konzeptualisiert würden (Kramersch 1996). Kramerschs Verständnis von Transkulturalität bezeichnet damit im Prinzip eine verdichtete Form der Interkulturalität, in welcher kulturelle und sprachliche Hybridisierungen omnipräsent sind (siehe dazu Uerlings 2017, 105). Gajos und Mondadas (2000) sowie Ramptons (2006) Studien zeigen zudem, dass der Fremdsprachenunterricht gerade auch für migrantisch markierte Kinder und Jugendliche ein Raum sein könnte, in welchem sie interaktional nicht diskriminiert, sondern zumindest gleichgestellt wären. Allerdings müsste dieser Raum so gestaltet sein, dass in ihm sehr viel mehr Sprachen legitim wären, als dies im normalen Klassenzimmer der Fall ist, und in welchem etwa die von Hinnenkamp konstatierte Ideologie der Sprachenreinheit nicht gelten dürfte. Denn nur so könnte sich *de facto* ein Raum konstituieren, in welchem sich Sprachen und Kulturen treffen und mischen, in welchem Dichotomien zwischen Ich und dem Anderen, zwischen *native speaker* und *non-native speaker*, zwischen richtigem Gebrauch der Sprache und falschem entfaltet werden, diskutiert und teilweise auch aufgehoben werden können.

3. Legitimität, interaktional

Der Begriff der Legitimität geht auf das Lateinische *legitimus* zurück, was sich einerseits im juristischen Sinn als »gesetz- oder rechtmäßig, durch Gesetze bestimmt«, aber auch, jedenfalls aus dem mittelalterlichen Latein, im moralischen Sinne als »es gehört sich« übersetzen lässt (Latham, Howlett & Ashdowne, n.d.). Diskutiert wurde der Begriff lange vor allem in der politischen Philosophie und der Politikwissenschaft, wo seit Karl Marx und Max Weber darüber debattiert wird, auf welchen Prinzipien rechtmäßige Herrschaftsordnungen beruhen oder wie es möglich ist, dass Herrschaft von Menschen als rechtmäßig und verbindlich anerkannt wird (Braun & Schmitt 2009). *Legitimität* ist in den letzten Jahren auch zu einem Schlüsselbegriff der Sozialwissenschaften geworden, wo Fragen nach der Rechtfertigung politischer, ökonomischer, sozialer und wissenschaftlicher Ordnungen und deren auch forschungspraktischen Konsequenzen kontrovers diskutiert werden. In diesem Kontext wird Legitimität vor allem als Begriff verstanden, der »die normativen Geltungsansprüche politisch-sozialer Ordnungen betont«. Ins Zentrum des Interesses der sozialwissenschaftlichen Forschung rücken die Fragen, wie Bezüge auf Normen hergestellt werden und wie normative »Geltungsmuster und Rechtfertigungssemantiken« zustande kommen (Dammayr, Grass & Rothmüller 2015, 8).

Dies gilt auch für die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung, die sich insbesondere im Anschluss an Bourdieu mit der Frage nach der Rechtmäßigkeit der Verwendung von Sprachen in spezifischen Kontexten befasst. Wie Bonacina-Pugh (2017), aber auch Hinnenkamp (2005) zeigen, lässt sich die Frage nach der Legitimität des Sprechens einer L2 und der Legitimität ihrer Sprecherinnen und Sprecher auch thematisieren, ohne dass dabei Bourdieus Soziologie des Sprechens bemüht werden müsste. Bourdieu hat mit seiner Soziologie des Sprechens einen fruchtbaren Ansatz geliefert, der es ermöglicht, den Zusammenhang zwischen Sprachen und der Makrostruktur einer Gesellschaft zu skizzieren. Doch wenn die Definition dessen, welchen Wert eine Sprache hat und was legitimes sprachliches Handeln ist, nicht einfach *a priori* feststeht, sondern in und durch Interaktionen ausgehandelt wird (Canagarajah 2013b), wenn also die Aushandlung der Legitimität in der Interaktion ins Zentrum des Interesses rückt und damit die Frage, welche mehrsprachigen Praktiken im Klassenzimmer »come to be legitimated and accepted by participants« (Creese & Blackledge 2010, 113), dann erweist sich Bourdieus Ansatz als zu statisch. Hält man dagegen an Bourdieu fest und integriert ihn in ein interaktionsanalytisches Untersuchungsdesign, so kreiert man eine inkonsistente Basis aus inkommensurablen theoretischen und intellektuellen Traditionen.

Als theoretische Fundierung wird hier daher auf Erving Goffman zurückgegriffen. Seine Analysen und Konzeptualisierungen des Zusammenhangs zwischen Struktur und Handlung, zwischen Kontingenz und Kollektiv, zwischen subjektiver und situativer interpretativer Sinnzuschreibung und gesellschaftlich konstruiertem Bedeutungsrahmen bieten eine Grundlage für die Interpretation des Zusammenhangs zwischen normativen Erwartungen und Aushandlungsprozessen, in welchen diese normativen Erwartungen ausgehandelt werden. Goffmans Forschung entfaltet sich im »Spannungsfeld von Gesellschaft als Zwang ausübender, objektiver Faktizität einerseits und Gesellschaft als Freiheits- und Möglichkeitsraum sinnhaften sozialen Handelns, also der Kreativität, aber auch der Umgehung und Abweichung, andererseits« (Raab 2008, 13). Dieses Spannungsfeld entsteht auch, wenn Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen im Klassenzimmer interagieren. Denn im Klassenzimmer bestehen nicht nur die schon oft beschriebenen relativ strikten Normen der Interaktion, deren Einhaltung von Lehrpersonen eingefordert werden kann, sondern es bestehen hier gleichzeitig unterschiedliche Räume sozialen Handelns und damit unterschiedliche Deutungs- und Handlungszusammenhänge, unterschiedliche Rahmungen, die von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen entsprechend gestaltet werden. Darüber hinaus bietet Goffman, wie die Interaktionsforschung schon lange weiß, ein vielfältiges Instrumentarium zur Analyse der *face-to-face*-Interaktion. Seine frühe Berücksichtigung der körperlichen Dimension der Interaktion und seine Betonung der Wichtigkeit des Raumes für die Interaktion (siehe etwa Goffman 1963), aber auch sein Ansatz der Konstruktion von Identität und *face* lassen sich gewinnbringend nutzen, um Klassenzimmerinteraktionen und die Aushandlung von Legitimität zu analysieren.

In diesem Kapitel wird als Erstes Bourdieus Soziologie des Sprechens skizziert und kritisch diskutiert, um dann zu zeigen, inwiefern und wie Goffman eine Alternative zu Bourdieus Ansatz bilden könnte und inwiefern und wo Goffman, der ja ebenfalls kein geschlossenes Theoriegebäude errichtet hat, zu ergänzen wäre. Dieses Kapitel legt damit also die theoretische und methodologische Basis der weiteren Untersuchung.

3.1 Bourdieus Konzeption des sprachlichen Markts, der legitimen Sprache und der legitimen Sprecherinnen und Sprecher

Bourdieu's Theorie des sprachlichen Markts, seine Vorstellung, dass sprachliche Kompetenzen als kulturelles Kapital auf diesem Markt dient, und die Idee, dass sich nicht jede und jeder dieses Kapitals in allen Situationen bedienen darf, wird im Kontext der soziolinguistisch orientierten Forschung, sei sie nun stärker ethnografisch oder stärker interaktional ausgerichtet, mit diskurs- und interaktionsanalytischen Ansätzen kombiniert, jedoch nicht auf ihre grundlegenden Prämissen und auf ihre Kompatibilität mit interaktionalen, mikroanalytischen Ansätzen hinterfragt (siehe etwa Blommaert, Collins & Slembrouck 2005). Bourdieu selbst hat immer wieder die Frage aufgeworfen, wie Sprache analysiert werden soll. Er selbst beantwortet sie, indem er Sprache und sprachliches Handeln in den Kontext seiner »Ökonomie der Praxis« (Müller 2014) verlagert.

3.1.1 Sprachliche Interaktion im Kontext einer Ökonomie der Praxis

Das Thema »Sprache« figuriert, wie Michael Grenfell in seinem Überblick über Bourdieus Soziologie des Sprechens zeigt, prominent in Bourdieus Schriften. Schon früh beschäftigt er sich mit der sprachlichen Ökologie im Béarn, wo die bäuerliche, ländliche Bevölkerung die lokalen, gaskonischen Dialekte verwendete, die Stadtbevölkerung dagegen vorwiegend Französisch sprach, und mit der Sprachensituation in Algerien, wo der in einem Bevölkerungssegment vorherrschende Gebrauch des Französischen oder des Arabischen auch mit unterschiedlichen politischen Einstellungen einherging (Grenfell 2010, 35-37). Auch in seinen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen spielt die Auseinandersetzung mit Sprache eine wichtige Rolle. Bourdieu veranschaulicht schon hier, dass die Sprache, die auf der Sekundarstufe verwendet wird, als Barriere fungiert, welche den Bildungserfolg von Kindern der Arbeiterklasse schmälert. In einem mit Passeron und De Saint Martin geschriebenen Essay über den Zusammenhang von Alltagssprache und Sprache im Klassenzimmer aus dem Jahr 1965 steht:

L'enseignement secondaire et supérieur se donne pour acquis que la langue d'idées élaborée par la tradition universitaire et scientifique ou encore la langue au second degré des allusions et des complicités culturelles, langues artificielles par excellence, sont comme naturelles aux sujets intelligents et »doués« [...]. L'univers de la salle de classe où on parle un langage »chatié« s'oppose à l'univers familial [...]. (Bourdieu, Passeron & De Saint Martin 1965, 18-19)¹

Seine Konzeption der Sprache und deren Verwobenheit mit gesellschaftlichen Strukturen sowie die Vorstellung, dass sich symbolische Macht oder Gewalt auch in und durch sprachliches Handeln durchsetzt, präsentiert er *in nuce* im Jahr 1975 in seinem Aufsatz »Der Fetisch Sprache« (Bourdieu 2017, 7-72). Diese Konzeption präzisiert und systematisiert er in den folgenden Jahren in mehreren Aufsätzen (Bourdieu 2017; siehe dazu Schultheis & Egger 2017).

Bourdieu's Argumentation in der ersten wie auch in späteren Schriften nimmt ihren Ausgang in der Kritik von Konzeptionen von Sprache und Methoden, die damals im aktuellen sprachwissenschaftlichen und soziologischen Diskursen zirkulierten: de Saussures Strukturalismus, in welchem laut Bourdieu die Sprache nur in ihrer Form als »offizielle Sprache« in den Blick komme, womit die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse nicht nur ignoriert, sondern gleichzeitig auch gestützt würden (Bourdieu 2017, 8-9); die Transformationsgrammatik Chomskys, die sich nur um die Kompetenz kümmere, dabei aber die Anwendungsbedingungen von Sprache komplett außer Acht lasse (Bourdieu 2017, 75); die Soziolinguistik, der Bourdieu zwar zugesteht, dass sie die verschiedenen Varietäten der Sprache analysiere, diese aber dafür kritisiert, dass sie diese bloß registrieren und aufs Geratewohl »nach realistischen Typologien« auf-

¹ »In der Sekundar- und Hochschule wird es als selbstverständlich vorausgesetzt, dass die Sprache der Ideen, die von der akademischen und wissenschaftlichen Tradition entwickelt wurde, oder die Sprache der Sekundarstufe mit ihren kulturellen Anspielungen und Komplizitäten, künstliche Sprachen par excellence, für intelligente und »begabte«, Subjekte ebenso selbstverständlich sind [...]. Die Welt des Klassenzimmers, in der eine verfeinerte Sprache gesprochen wird, steht der Welt der Familie gegenüber [...].«

schlüsselnde wolle (Bourdieu 2017, 9-10); die Sprechakttheorie Austins, die ihm zwar plausibel scheint, doch in deren Rezeption die Tatsache missachtet werde, dass die von Austin aufgestellten Gelingensbedingungen für Sprechakte soziale Bedingungen seien (Bourdieu 1991, 73-74); die Ethnomethodologie und der »Interaktionismus«, denen die soziale Welt als System symbolischer Tauschakte erscheine, die sprachliche Interaktionen zum Gegenstand eines Intellektualismus und Objektivismus machen würden (Bourdieu 2017, 74). Bourdieu dagegen will in seiner Soziologie des Sprechens zeigen, dass die Verwendung von Sprache im sozialen Feld situiert sei, dass die »sprachlichen Kräfteverhältnisse«, »die in ihrer Ordnung die Verhältnisse in der sozialen Hierarchie reproduzieren«, in den Blick kommen müssen (Bourdieu 2017, 10).

Sprachliche Interaktion wird von Bourdieu als strategischer Kampf um Macht im sozialen Feld konzeptualisiert. Ein soziales Feld, eigentlich eher eine Konzeptmetapher denn ein genau definierter Begriff (Rehbein & Saalman 2014, 100), ist gemäß Bourdieu ein spezifischer Mikrokosmos, oder, wie er auch schreibt, ein »Spiel-Raum« (Wacquant & Bourdieu 1996, 146) innerhalb des Makrokosmos der Gesellschaft, in welchem bestimmte Regeln gelten, »ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen« (Wacquant & Bourdieu 1996, 127), was an Positionen und Relationen zwischen Figuren auf einem Schachbrett erinnere. Bourdieu nennt als soziale Felder etwa das ökonomische Feld, das künstlerische Feld oder das Feld der Wissenschaft (Bourdieu 1998).² Auf diesen Feldern agieren Spielerinnen und Spieler gemäß den Regeln des Feldes, die hier gelten, gemäß den Zielen, die hier erreicht werden können, mit den Einsätzen, die sie setzen können, und dies alles im Glauben um die Gültigkeit des Zusammenhangs zwischen Regeln, Zielen und Einsätzen. Das Spiel im sozialen Feld ist laut Bourdieu alles andere als kooperativ. Denn die Positionen, auf welchen sich die Akteurinnen und Akteure in diesem Spiel befinden, sind definiert durch

ihre aktuelle und potentielle Situation (situs) in der Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen. (Wacquant & Bourdieu 1996, 127)

Die Spielerinnen und Spieler gehen nicht voraussetzungslos ins Feld. Bourdieu geht davon aus, dass jedem sozialen Akteur, jeder sozialen Akteurin ein Habitus eigen ist (Fuchs-Heinritz & König 2005, 89). Habitusformen sind, so Bourdieu, »Systeme dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen« (Bourdieu 2015, 165). Der Habitus wird im Laufe der Sozialisation durch die »Einverleibung von äußeren Sozialstrukturen« (Schwingel 2000, 74) erworben, vereint in sich kognitive, evaluative und motorische Schemata – der Habitus ist verkörpert – und fungiert als zumeist unbewusstes »Erzeugungsprinzip sozialer Praxisformen« (Schwingel 2000, 63). Soziale Strukturen

² Laut Kieserling (2008) spricht Bourdieu nie von einem pädagogischen Feld; dies führt er darauf zurück, dass Bourdieu von der Autonomie der jeweiligen Felder ausging, diese Autonomie aber im Fall des pädagogischen Feldes als nicht gegeben betrachtete.

existieren nur in und durch »leibhaftige Akteure«, in und durch den Vollzug individueller und kollektiver Praktiken (Schwingel 2000, 74-75). Der Habitus entsteht also aufgrund der sozialen Erfahrungen und der Erlebniswelt des Individuums; soziales Handeln lässt sich laut Bourdieu nicht einfach rational begründen, sondern ist, wie Bourdieu klarmacht, eher unbewusst, verkörpert, Teil des Menschen und – für Bourdieu zentral – ebenfalls klassenspezifisch. Er lässt das vergesellschaftete Individuum die Welt auf eine spezifische Weise wahrnehmen und spezifische Praxisformen ausbilden (Schwingel 2000, 68-69).

Die Handlungen und Handlungsmöglichkeiten auf dem Spielfeld werden nicht nur durch den Habitus gesteuert, sondern sind auch abhängig von den verschiedenen Sorten des Kapitals, welche die Spielerinnen und Spieler mit auf das Feld bringen können. Kapital, von Bourdieu verstanden als »akkumulierte Arbeit«, kann laut Bourdieu ökonomisches Kapital sein, kulturelles Kapital, in objektiviertem Zustand in Form von Büchern, Gemälden, Kunstwerken, in inkorporierter Form als Bildung im allgemeinen Sinn, die damit ebenfalls Teil des Habitus wird, in institutionalisierter Form als Titel, Bildungsabschlüsse, welche demonstrieren, dass der Inhaber, die Inhaberin über legitimes Kulturkapital verfügt – Bourdieu nennt diese Form des Kapitals auch symbolisches Kapital –, und als soziales Kapital, das heißt, als Kapital, welches sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und dem daraus erwachsenden Netzwerk ergibt (Bourdieu 1992). Eine spezifische Kapitalsorte, die Bourdieu im Hinblick auf das Sprechen ausmacht, ist das sprachliche Kapital. Der Einsatz und die Verwendung dieses Kapitals spielen in allen sozialen Feldern eine wichtige Rolle.

3.1.2 Der sprachliche Markt, die legitime Sprache und die Reproduktion sozialer Ungleichheit

Für Bourdieu ist auch sprachliche Interaktion eine Form der Praxis, die sich immer auf einem sprachlichen Markt vollzieht; sobald Menschen miteinander sprechen, besteht auch schon ein sprachlicher Markt, da die Äußerungen immer schon taxiert, eingeschätzt und mit einem Preisschild versehen würden (Bourdieu 1993, 117). Bourdieu geht davon aus, dass Sprache soziale Differenzen »in der Ordnung der differentiellen Unterschiede« widerspiegelt, dass eine sprachliche Hierarchie zwischen unterschiedlichen Sprachstilen und Sprachen und damit ein sprachlicher Markt existiert, der »ein Abbild der Hierarchie der entsprechenden sozialen Gruppe ist« (Bourdieu 2017, 131). Das Maß, an welchem Sprachen, Varietäten, unterschiedliche Stile gemessen werden und das den Wert auf dem sprachlichen Markt bestimmt, ist die »legitime Sprache«. Sämtliche Sprachpraxen werden auf einem – von ihm *de facto* als national konzipierten – Sprachmarkt »an den legitimen Sprachpraxen gemessen, also an denen der Herrschenden« (Bourdieu 2017, 130). Nur die Sprache oder Varietät derjenigen, die schon über viel symbolisches und kulturelles, aber auch ökonomisches Kapital verfügen, ist auch die Sprache oder Varietät, die in offiziellen, formalen Situationen verwendet werden darf, also die »legitime Sprache«. Bourdieu vergleicht die legitime Sprache auch mit Bernsteins elaborientem Code, der »zur absoluten Norm für alle andere Sprachpraxen« werde (Bourdieu 2017, 129). Die Marktgesetze gelten laut Bourdieu für alle, auch für diejenigen, die nicht wissen, dass sie bestehen. Wenn jemand in einer formalen Situation eine Varietät verwendet, die dieser Situation nicht angemessen ist, kann er zur Rechenschaft gezogen werden: »Das ist es, was ich Legitimität nenne. Der

Begriff der *sprachlichen Legitimität* erinnert daran, dass auch bei den Sprachgesetzen Unwissenheit nicht vor Strafe schützt.« (Bourdieu 2017, 189) Die Festsetzung der legitimen Sprache ist durchaus umkämpft, wie Bourdieu klarmacht, und zwar auch aus ökonomischen Gründen. Sprachenpolitische Konflikte in mehrsprachigen Kontexten seien nicht nur »mythologisch« bedingt, sondern würden auch eine ökonomische Dimension aufweisen, denn Sprechende einer Sprache würden auch den Wert ihrer eigenen sprachlichen Produkte als sprachliche Produzenten verteidigen wollen (Bourdieu 1993, 119). Entscheidend für die Durchsetzung der legitimen Sprache ist das Bildungssystem, das die Legitimität der Sprache der Herrschenden stärkt, indem »volkstümliche Ausdrucksweisen« entwertet und an den Rand gedrängt werden (Bourdieu 2017, 124).

Wer Sprecherin, Sprecher der »legitimen Sprache« ist, wer über »legitime Sprachkompetenz« verfügt, verfügt über sprachliches Kapital, »das bei jedem sozialen Austausch einen *Distinktionsprofit* abwirft« (Bourdieu 2017, 132). Sprachliches Kapital ist Teil des sprachlichen Habitus. Dieser Habitus wird »im Austausch innerhalb einer Familie, die eine bestimmte Position im sozialen Raum hat« und die dem Kind damit »Modelle und Sanktionen für die praktische Mimesis anbietet«, erworben, und er umfasst, wie Bourdieu dies nennt, den »Sinn für den Wert der eigenen sprachlichen Produkte« und damit auch den »Sinn für den Ort, an dem man sich im sozialen Raum befindet« (Bourdieu 2017, 168-169). Zwar wird in der Schule die Kenntnis der »legitimen Sprache« vermittelt. Doch diejenigen, welche die legitime Sprache nicht in der Familie erwerben, sind auch diejenigen, welche von Anfang an über wenig kulturelles Kapital verfügen, weniger lang im Bildungssystem verweilen und damit die »legitime Sprache« weniger lang einüben können als diejenigen, die über mehr kulturelles Kapital verfügen. Die unterschiedlichen Ausgangslagen werden im Bildungssystem also auch in sprachlicher Hinsicht »tendenziell reproduziert«. Was das Bildungssystem aber auch den Bildungsverliererinnen und -verlierern vermittelt, ist die »Anerkennung« der »legitimen Sprache« und damit die Einsicht, dass das eigene Sprechen ungenügend sei (Bourdieu 2017, 142-143); dies führt dann auch zur Selbsteinschränkung derjenigen, die die legitime Sprache nicht sprechen (siehe Bourdieu 2017, 185).

Diejenigen, die die legitime Sprache nicht in der Familie erwerben, können sich zwar darum bemühen, diese zu lernen, doch werden sie damit nicht automatisch zu legitimen Sprecherinnen, legitimen Sprechern. Dafür gibt es in Bourdieus Theorie mindestens zwei Gründe. Einer der Gründe liegt darin, dass der sprachliche Habitus dazu führt, dass die Sprechenden ihrer Sozialisation nicht entkommen können, wie sich anhand von Bourdieus Analyse des Sprechstils der »Kleinbürger« zeigt. Bourdieu geht erstens davon aus, dass Menschen der Unterschicht nicht in der Lage sind, die Differenzierungen innerhalb der Sprache zu durchschauen und daher auch nicht imstande sind, sich die legitime Sprache anzueignen. Kleinbürgerliche, auf Aufstieg bedachte Milieus und insbesondere dessen Frauen hätten aber, wie Bourdieu unter Verweis auf Labov (siehe etwa Labov 1978) schreibt, eine besonders ausgeprägte »Sensibilität für das Spannungsniveau des Marktes und damit die sprachliche Korrektheit bei sich und bei anderen« und würden sich darum bemühen, die Sprache der Herrschenden zu verwenden.³ Sie seien in ihrer Sprachproduktion jedoch überkorrekt, was wieder-

3 In dieser Hinsicht sind Bourdieus Ausführungen zur Genderspezifität und der Körperlichkeit des Sprechens der »unteren Klassen« sehr interessant (Bourdieu 2017, 174-177).

rum zu Fehlern führe. Versuchten sie, lässig zu sprechen, so führe dies zu »forcierter Lässigkeit« und damit zu »recht gequälten Kühnheiten«: »Hier zeigt sich deutlich, dass im Sprachhabitus der ganze Klassenhabitus zum Ausdruck kommt [...], faktisch also – synchron und diachron – die Position in der sozialen Struktur.« (Bourdieu 2017, 169) Laut Bourdieu stolpern sie zwangsläufig über die korrekte Anwendung dieser Sprache, und dafür verantwortlich ist der Habitus. Der Habitus wird von Bourdieu nicht im Sinne eines mechanistischen Prinzips, sondern als »Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix« (Bourdieu 2015, 169) verstanden. Der Habitus als Disposition oder Handlungsmatrix führt also nicht dazu, dass das Individuum mechanistisch einer bestimmten Regel folgt. Doch »wer über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt: Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann« (Bourdieu 1989, 26). Das Kleinbürgertum kann sich also durchaus sprachliche Praktiken des Bürgertums aneignen. In der Anwendung dieser Praktiken wird sich der kleinbürgerliche Mensch aber immer als solcher zu erkennen geben, weil sein *modus operandi* nicht demjenigen des Bildungsbürgers entspricht (Schwingel 2000, 68–69).

Ein weiterer Grund ist, dass sich die Legitimität nicht im und durch das Sprechen ergibt, sondern die soziale Position die Legitimität des Sprechers *a priori* herstellt. Ein Bürgermeister ist »ein Sprecher mit Amtsgewalt, der *per definitionem* und *ex officio* »gut, Französisch spricht«. Sein Titel als Bürgermeister verfügt, dass er rechtmäßigen Anspruch auf Teilhabe an der »Überlegenheit« der »überlegenen Sprache« hat; es ist es unmöglich, ihm abzusprechen, Sprecher der legitimen Sprache zu sein. Er verfügt immer über einen größeren sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungsspielraum, weil er immer über mehr Kapital verfügt als diejenigen, über denen er steht. So kann er sich der Sprache des Volkes in strategisch-herablassender Absicht bedienen, etwa, um bei diesem punkten zu können – in der symbolischen Negation der Hierarchie wird diese Hierarchie von Neuem affirmiert (Bourdieu 2017, 149–150): »[S]elbstverständlich sind, wie die Herablassungsstrategien zeigen, die Manipulationsmöglichkeiten umso größer, je größer das Kapital ist, das jemand besitzt« (Bourdieu 2017, 153). Das sprachliche Machtverhältnis wird also nicht allein durch die sprachlichen Märkte bedingt, sondern »in jeder Interaktion (und damit bei jedem Diskurs) ist über die verwendeten Sprachen, über ihre Sprecher und über die sozialen Gruppen – definiert über den Besitz der entsprechenden Sprachkompetenz – die gesamte Sozialstruktur präsent« (Bourdieu 2017, 148). Dies ist der Fall, wenn eine Frau mit ihrer Hausangestellten spricht, dies ist der Fall, wenn »ein Deutsch-Schweizer mit einem Welsch-Schweizer spricht, so reden die deutsche Schweiz und die französische Schweiz miteinander« (Bourdieu 2017, 185).

3.1.3 Festgesetzte Legitimität der Sprechenden und der Sprachen

Laut Bourdieu wird niemand allein dadurch zum legitimen Sprecher, zur legitimen Sprecherin, dass er eine Sprache spricht oder erwirbt. Denn Legitimität ist eine Konsequenz der Klassenzugehörigkeit, der Sozialisation und des Kapitals, das man als Angehöriger und Angehörige einer bestimmten Klasse erhält und, darauf aufbauend, weiter ausbauen kann. Das heißt nicht, dass der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache aus Bourdieuscher Perspektive nicht als Aufbau eines Kapitals konzeptualisiert werden kann. Doch diese Form des Kapitals kann seine Wirkung nur entfalten, wenn L2-Sprechende über einen Habitus verfügen, der es ihnen erlaubt, dieses Kapital ge-

winnbringend einzusetzen, oder wenn sie über andere Formen des Kapitals verfügen, die eine nicht-adäquate Anwendung dieses Kapitals in der Interaktion irrelevant machen würden. Sprache ist laut Bourdieu also kein Stiefelriemen, der den sozialen Aufstieg ermöglichen würde. Es ist vielmehr so, dass Bourdieu davon ausgeht, dass Sprache den sozialen Aufstieg verhindert. So hat laut Bourdieu der Bauer, der erklärt, die Wahl zum Bürgermeister nicht annehmen zu können, weil er nicht reden könne, »eine völlig soziologische Definition der legitimen Kompetenz«. Seine reale Kompetenz, Bürgermeister zu werden, wird dadurch illegitim, dass er »nicht sprechen« kann, die legitime Sprache also nicht spricht (Bourdieu 2017, 185). Davon, dass der Bauer diese Sprache erwerben könnte und er damit ebenfalls zum legitimen Sprecher würde, schreibt Bourdieu nichts. Offensichtlich sind solche Aufstiegsszenarien nicht Teil seiner Soziologie des Sprechens (siehe dazu auch Schröder 2002, 10-11).

In Bourdieus Soziologie des Sprechens wird die Legitimität von Sprache in einem historischen, durch ökonomische und politische Interessen geleiteten Prozess innerhalb eines sprachlichen Marktes festgesetzt (siehe etwa Bourdieu 2017, 119-25). Und der soziale Wert »des jeweiligen Gebrauchs der legitimen Sprache« bleibt konstant (Bourdieu 2017, 145-146). Zwar konzidiert Bourdieu, dass »die Festsetzung des symbolischen Machtverhältnisses, über das sich der Markt konstituiert, auf dem Weg der Aushandlung zustande kommen« kann und dass die Bedingungen des Gebrauchs manipuliert werden können, etwa dadurch, dass sich Interagierende metasprachlich darauf einigen, dass die geltenden Normen momentan außer Kraft gesetzt sind: »wenn Sie gestatten«, »wenn ich das mal so sagen darf«. Bourdieu selbst richtet den Blick nur flüchtig auf die Aushandlungsprozesse, ohne genauer zu analysieren, wie hier Legitimität hergestellt oder ausgehandelt wird. Dies liegt daran, dass er sich nicht für die Prozesse interessiert, die sich in der sprachlichen Interaktion ereignen. Wie Norbert Schröder schreibt, geht es Bourdieu bei der Analyse sprachlicher Interaktion nicht um eine Analyse der kommunikativen Verständigungsleistungen von Subjekten, sondern um »die Reproduktion einer bestimmten Sozialstruktur« über die dem Habitus entsprechende und daher unbewusste Verwendung von Sprache (Schröder 2002, 8). Bourdieu verkennt, so Schröder, dass soziale Akteure und Akteurinnen in sprachlichen Interaktionen ständig dem »Zwang zur Verständigung« ausgesetzt sind, da sie in jeder Situation über Sprechstilalternativen verfügen und daher ständig überprüfen müssen, ob die von ihnen verwendeten Sprechstile angemessen sind, gerade auch im Hinblick auf die soziale Position und die Beziehung, die zwischen den Sprechenden besteht.

Bourdieu beobachtet zwar ebenfalls, dass der offizielle Markt, auf welchem die Legitimität der Sprache und damit legitime und illegitime Kompetenzen festgesetzt werden, nicht durchgehend vereinheitlicht werden kann und es Freiräume gibt, wo »die Preisbildungsgesetze, die für die offiziellen Märkte gelten, aufgehoben sind«. Diese Freiräume erkennt er etwa in der Familie oder im ländlichen Raum, wo Regionalsprachen unter der Landbevölkerung verwendet würden. Doch über das komplexe Verhältnis zwischen diesen Freiräumen und dem offiziellen Sprachmarkt und über die Herausforderungen, die dieses Verhältnis für sprachlich Interagierende bedeutet, denkt Bourdieu nicht nach. Er zieht nicht in Betracht, dass die Variation der Geltungsbereiche von Normen Interagierende vor die Aufgabe stellt, in der Interaktion zu definieren, welche Normen denn jetzt gerade Geltung haben, sondern lenkt den Blick wieder auf die Makrostrukturen und schreibt, dass, sobald die Freiräume verlassen seien, das offizielle Gesetz wieder Geltung habe (Bourdieu 2017, 153). Bourdieu über-

sieht, so Schröer (2002, 11), dass soziale Abstimmungen »als kommunikative Verständigungsprozesse« vollzogen werden, und dass sozialstrukturelle Vorgaben, die über den Habitus vermittelt sind, nie ausreichen, um Normen des Sprechens und Handelns zu bestimmen: »Habitusorientierte soziale Akteure« müssen in der Interaktion »zu kommunizierenden, mit situativer Kompetenz ausgestatteten Subjekten mutieren«.

Bourdieu misstraut den Ansätzen, die sich mit Aushandlungsprozessen in der Interaktion beschäftigen. Er schreibt:

Da der »interaktionistische« Ansatz nicht über die Aktionen und Reaktionen hinauskommt, die er so nimmt, wie sie sich direkt und unmittelbar darbieten, muss ihm verborgen bleiben, dass die Sprachstrategien der verschiedenen Akteure ganz genau von ihrer Position in der Struktur der Verteilung des Sprachkapitals abhängen, die selbst bekanntlich, vermittelt über die Struktur der Zugangschancen zum Bildungssystem, von der Struktur der Klassenverhältnisse abhängig sind. (Bourdieu 2017, 146)

Für Bourdieu richtet die Interaktionsanalyse den Blick nur auf Oberflächenphänomene und ist daher nicht in der Lage, die jeglicher Interaktion zugrunde liegenden Machtstrukturen zu erkennen. Und dennoch: Trotz dieses totalisierenden Anspruchs gibt es durchaus Stellen bei Bourdieu, die erkennen lassen, dass er den Wert von Interaktionsanalysen auch anerkennt. So schrieb er über Erving Goffman, den er als den »Discoverer of the Infinitely Small« bezeichnete, dass dieser in der Lage gewesen sei, in sozialen Interaktionen die Logik der Erzeugung von Repräsentation zu erfassen, zu erkennen, wie soziale Subjekte hier Identität herstellen und sich ein soziales Bild geben (Bourdieu 1983). Hätte er diese Erkenntnis in seine eigene Soziologie des Sprechens integriert, dann hätte Bourdieu – vielleicht – mehr als nur ein Stichwortlieferant für die Analyse der Konstruktion von Legitimität in der sprachlichen Interaktion werden können.

3.2 Goffman: Sozial situiertes situationales Handeln

Anders als Bourdieu, der eine eigentliche Soziologie des Sprechens entwickelte, hat sich Erving Goffman nicht intensiv mit Sprachvariation und Mehrsprachigkeit beschäftigt (siehe aber etwa Goffman 1974, 289, 1981, 115). Doch Goffman richtete schon 1964 und damit lange, bevor sich in der Sprachwissenschaft ein *pragmatic turn* abzeichnete, seinen Blick auf den Sprachgebrauch und die Art und Weise, wie Sprechen sozial organisiert ist: »Talk is socially organized, not merely in terms of who speaks to whom in what language, but as a little system of mutually ratified and ritually governed face-to-face actions, a social encounter« (Goffman 1964, 135). Lange bevor die Konversationsanalyse erkannte, dass »talk in interaction« immer auch in ein physikalisches Umfeld eingebettet ist und in der Interaktion sprachliches, parasprachliches und nonverbales Handeln eine gleichermaßen wichtige Rolle spielen (siehe etwa Goodwin 2000), plädierte Goffman für eine multimodale Analyse der Interaktion (Goffman 1964). Seine »Soziologie des Gesprächs« (Bergmann 1991) oder Soziologie der Interaktion bietet eine Vielzahl relevanter Anknüpfungspunkte für die vorliegende Fragestellung: Goffmans Analysen unterschiedlichster *face-to-face*-Interaktionen und des Handelns der involvierten Akteure und Akteurinnen, sein Nachweis der Wichtigkeit

der Körperlichkeit der Interagierenden und des Raums, in welchem die Interaktionen stattfinden, sein Verständnis der Deutungs- und Handlungszusammenhänge im Sinne von Rahmungen, seine Vorstellung der Herstellung und Bewahrung von Identität und Normalität in Interaktionen sowie seine spezifische Konzeptualisierung der Relation zwischen der Interaktionsordnung und übergeordneten sozialen Strukturen bieten eine konzeptuelle Basis für die Analyse von Interaktionen im Klassenzimmer und der Herstellung von Legitimität. Zudem lässt sich Goffman auch aus kritischer Perspektive verwenden. Goffman behauptete zwar, dass er nicht intendiere, gesellschaftliche Machtstrukturen zu verändern. Dies sei unmöglich, »denn die Menschen schlafen sehr tief«. Doch wolle er sich »einschleichen und die Menschen beim Schnarchen beobachten« (Goffman 2000, 23). Dies ist ihm gelungen, denn Goffman untersucht in seinen Studien auch, wie Menschen fragile gesellschaftliche Arrangements in und durch Interaktionen verfestigen und wie sie diese Arrangements durchbrechen können.

3.2.1 Identität und Interaktion

Die Exegese identifiziert zwei zentrale Forschungsinteressen in Goffmans Werk, die aufs Engste miteinander verbunden sind. Laut Thomas Scheff kreist Goffmans Arbeit um die Frage, wie soziale Identität entsteht; das Selbstbewusstsein involviere eine kontinuierliche Kontrolle des Selbst aus der Perspektive der Anderen: Der Mensch als soziales Wesen lebe ständig im Geist der anderen. Dieser Sachverhalt gebe Anlass zur Generierung mächtiger Gefühle, Stolz und Scham. Mit der Frage nach Identität und dem Selbst habe sich Goffman Zeit seines Lebens beschäftigt (Scheff 2005); Dellwing dagegen charakterisiert Goffmans Arbeit im Anschluss an Scheff denn auch als »große, metaphorisch organisierte, empirisch-narrative Ausformulierung« des Cooley'schen Konzepts des *looking glass self* (Dellwing 2014, 81). Ronald Hitzler, der den Terminus »Goffmensch« prägte (1992), sieht den Schwerpunkt Goffmans in der Analyse des sozialen Handelns von Subjekten. Goffman erzähle, so Hitzler (1992, 452), »Geschichten« darüber, »wie Menschen in ganz unterschiedlichen Situationen mit ganz unterschiedlichen Verhältnissen zu ganz unterschiedlichen anderen Menschen ganz unterschiedlich zurecht kommen«. Diese beiden Themen, die Konstruktion von Identität und die soziale Situation, sind jedoch, wie Raab schreibt, »gleichursprünglich« und »gleichbedeutsam« (Raab 2018, 79).

Goffman setzte sich immer wieder mit Fragen nach dem Selbst und der Konstruktion des Selbst auseinander. Schon in seiner ersten publizierten Schrift *Wir alle spielen Theater* definiert er den Menschen in der sozialen Situation als jemanden, »der mit der Aufgabe beschäftigt ist, ein Schauspiel zu inszenieren«, in welchem er seinen Geist, seine Stärke und weitere positive Eigenschaften präsentieren müsse, um vor den anderen in einem guten Licht dazustehen. Das dabei präsentierte Selbst sei nicht bloß Resultat der schauspielerischen Darstellung, sondern Resultat »der Gesamtszene« der Handlungen (Goffman 2003, 230-231). In seinem später publizierten Aufsatz *Techniken der Imagepflege* operiert Goffman mit einer »doppelten Definition des Selbst«, das einerseits »aus den expressiven Implikationen des gesamten Ereignisverlaufs einer Interaktion zusammengesetzt« sei, und dem Selbst »als eine Art Spieler in einem rituellen Spiel, der sich ehrenhaft oder unehrenhaft, diplomatisch oder undiplomatisch mit der Situation auseinandersetzt, in welcher ein Urteil über ihn gefällt wird«

(Goffman 1999, 38). Das Image, so Goffman in diesem Aufsatz, sei »ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild« und Resultat der Interaktion zwischen den Beteiligten. Dieses Image werde von einem zweiten Selbst, das Goffman hier »als eine Art Spieler« definiert, inszeniert, das in die Sozialwelt eintrete und versuche, sich selbst dem sozialen Selbst entsprechend zu verhalten. Doch auch hier gelte, dass das soziale Selbst, das Image, nicht einfach Resultat des strategischen Handelns des Spielers oder der Spielerin sei, sondern »im Zug der Ereignisse der Begegnung« entstehe (Goffman 1999, 11).

In *Stigma* differenziert Goffman das Identitätskonzept weiter aus (von Kardoff 2009). Hier unterscheidet er zwischen einer sozialen Identität, einer persönlichen Identität und einer Ego-Identität. Die soziale Identität konstituiert sich aufgrund bestimmter sozial definierter Marker, welche es ermöglichen, selbst Fremde bei einer ersten Begegnung antizipierend zu kategorisieren. Diese Marker dienen im Alltag als Indices, die wir, wie man mit Peirce sagen könnte, abduktiv interpretieren (siehe Rellstab 2007), um unser Gegenüber kategorisieren zu können. Unsere Kategorisierungen weisen den epistemologischen Status von Unterstellungen auf. Diese Kategorisierungsleistungen sind indessen wichtig, um mit dem Gegenüber in Kontakt treten und eine Interaktion eröffnen zu können (siehe auch Dellwing 2014, 72ff.). Die Kategorie der »persönlichen Identität« entwickelt Goffman, um bei der Analyse von Interaktionen unterscheiden zu können, ob Interagierende in einem engen Verhältnis zueinander stehen oder nicht. Mitglieder kleiner sozialer Gruppen kennen sich als »einzigartige« Personen. »Einzigartigkeit« konstituiert sich aus der spezifischen Kombination der sozialen Merkmale, die an einer Person festgemacht werden. Goffman schreibt:

Persönliche Identität hat folglich mit der Annahme zu tun, daß das Individuum von allen anderen differenziert werden kann und daß rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann, herumgewickelt wie Zuckerwatte, was dann die klebrige Substanz ergibt, an der noch andere biographische Fakten festgemacht werden können. (Goffman 1975, 74)

»Soziale Identität« und »persönliche Identität« benennen daher Wissensbestände, die Interagierende voneinander haben, und keine Wesensmerkmale. Die persönliche Identität beruht zudem immer auf der sozialen Identität, und bestimmte soziale Marker sind auch in durch Intimität gekennzeichneten Beziehungen relevant; so ist der soziale Marker »weiblich« auch etwa in einer heterosexuellen Ehe ein entscheidender Faktor, welcher die Ausgestaltung der Beziehung stark beeinflussen kann (Goffman 1975, 74). Mit dem Konzept der Ego-Identität schließlich definiert Goffman die innerpsychische Seite der Identität, ihren subjektiven, reflexiven Aspekt. Die Ego-Identität ist es, welche die persönliche Identität mit Emotionen belegt; sie ist die Akteurin in der Interaktion, die darum bemüht ist, eine spezifische persönliche Identität zu konstruieren, und die, was in *Stigma* das Hauptthema ist, ein spezifisches Management verfolgen kann, um gewisse sozial unerwünschte Aspekte des Selbst zu verstecken. Alle drei Aspekte sind laut Goffman sozial fundiert, denn das Individuum greift zur Konstruktion seiner Ego-Identität auf die gleichen Materialien zurück, »aus denen andere zunächst seine soziale und persönliche Identifizierung konstruieren« (Goffman 1975, 133).

In Interaktionen kontrollieren Menschen ständig Zuschreibungen sozialer Identitäten, und sie präsentieren »Aspekte ihrer persönlichen Identität in besonderer Weise« (von Kardoff 2009), um eine besonders günstige soziale Identität, ein besonders günstiges *face* oder, in »deutscher« Übersetzung, »Image« zu konstruieren (Goffman 1975, 10). In und durch spezifisches »face-work« oder »impression management« in sozialen Interaktionen entsteht die soziale Bedeutung eines Menschen, seine soziale Identität; soziale Identität existiert damit, wie Dellwing (2014, 73) schreibt, nicht in den Menschen selbst, sondern zwischen ihnen. Das Selbst ist also etwas, das »sich bei den ihm gegenüberstehenden signifikanten Anderen als Erwartung in bezug auf es herausgebildet hat, als was sie es behandelt haben, und als was es schließlich sich selbst sehen musste« (Goffman 1982, 367). Goffman richtet seinen Blick immer wieder auf die »Dialektik des Regelwerks konkret gelebter Sozialität in »einfachen, sozialen Alltagsinteraktionen«, auf den Interaktionsprozess in sozialen Situationen, in denen das Selbst von Menschen konstruiert wird, in dem Interaktionsordnungen befolgt, aktualisiert, ausgebetet, aber auch verändert werden. Das Selbst geht aber nie vollkommen in der sozialen Situation auf (Raab 2018, 81). Dies macht Goffman deutlich mit dem Konzept der Ego-Identität oder der Vorstellung, dass hinter dem Image immer auch sie steht, die sich darum bemüht, im Spiel ums Image möglichst geschickt zu spielen, sei es, wenn sie Eindruck zu schinden versucht (Goffman 1999, 30), sei es, wenn sie Distanz zu einer Rolle markiert, die sie eigentlich übernehmen sollte (Goffman 1973).

Soziale Interaktionen sind fürs Individuum aus der Perspektive Goffmans immer prekär, denn das Selbst kann hier ständig bedroht werden. Es kann ungünstige Information über sich preisgeben, es kann von den Interaktionspartnerinnen und -partnern missachtet oder entwürdigt werden. Interpersonelle Rituale, die Goffman auch definiert als »mechanische, konventionalisierte Handlung« (Goffman 1982, 97), sind indessen dazu da, diese Gefahr zu minimieren. Wie Goffman auf Durkheims religionssoziologische Definition des Rituals rekurrierend schreibt, sind »kurze, von einem Individuum gegenüber einem anderen vollzogene Rituale, die Höflichkeit und wohlmeinende Absicht auf seiten des Ausführenden und die Existenz eines kleinen geheiligten Patrimoniums auf seiten des Empfängers bezeigen«, im Alltag allgegenwärtig und bilden, wie Raab schreibt, »die Grundkoordinaten der Interaktionsordnung« (Raab 2018, 82). Denn Interaktionen richten sich laut Goffman normalerweise daran aus, dass das eigene Image und auch das Image des Gegenübers nicht beschädigt werden: »Normalerweise ist die Aufrechterhaltung des Images eine Bedingung für die Interaktion, nicht ihr Ziel.« (Goffman 1999, 17)

Wie Interaktionen funktionieren, deckt Goffman in einer Vielzahl unterschiedlicher Mikrostudien auf (Raab 2018, 82ff.). Mit Hilfe seiner Analyse der Interaktionsordnung will er »die syntaktischen Beziehungen zwischen den Handlungen verschiedener gleichzeitig anwesender Personen aufdecken« (Goffman 1999, 8). Goffman beschreibt, wie Menschen im öffentlichen und halb-öffentlichen Raum ihre Bewegungen organisieren, damit sie nicht kollidieren, und wie sie »durch körperliche Gesten im umfassendsten Sinn« ihre Intentionen, ihren Weg und ihr Ziel anzeigen, damit sich andere »ohne Verlust an Selbstachtung anpassen« können (Goffman 1982, 29). Er untersucht, wie in Interaktionen Menschen ihren persönlichen Raum und ihre Ansprüche darauf schützen, wie sie den Raum der anderen mit Vermeidungsritualen schützen und mit Zuorkommensritualen dem Gegenüber anzeigen, wie sie es einschätzen, wenn sie in eine Interaktion einsteigen möchten (z.B. Goffman 1982,

57, 70ff.). Goffman erforscht, wie das Stehen in einer Schlange funktioniert (Goffman 1982, 63-66, 1983). Er beschreibt, wie gutes Benehmen durch eine spezifische Haltung, durch Verhalten und auch durch Kleidung ausgedrückt wird (Goffman 1999, 86). Er analysiert die rituellen Idiome des bestätigenden Austauschs, die nicht nur aus Sprache, sondern auch aus Gesten bestehen und zu denen Grüßen und Verabschieden gehören, die als Klammern gemeinsamer Aktivitäten Zugänglichkeiten regeln (Goffman 1999, 118ff., 2005, 44-45). Er untersucht den korrekativen Austausch im Anschluss an eine als offensiv interpretierbare Handlung und sieht in diesem den »Schauplatz des Verbrechens, das Gerichtsgebäude« und den »Ort des Gewahrsams alle in demselben Raum untergebracht«. In diesem Austausch könne »der vollständige Zyklus von Verbrechen, Verhaftung, Prozeß, Bestrafung und Rückkehr in die Gesellschaft [...] in Gestalt von zwei Gesten und einem Blick stattfinden« (Goffman 1999, 153-154). Interaktionsrituale bieten dem Selbst die Möglichkeit zur Selbstdarstellung und sind zugleich die Bedingung der Möglichkeit der Konstitution eines sozialen Selbst, das ein »looking glass«-Selbst ist. Der Mensch entwirft, so Goffman, sein Selbst nicht eigentlich für sich, sondern arbeitet an »seinem Bild in den Augen anderer« (Goffman 1999, 87; siehe Raab 2018, 88).

Goffman analysiert insbesondere in seinen späteren Werken, wie sprachliche Interaktion in sozialen Situationen organisiert ist. Er dekonstruiert den Begriff des Hörers und des Sprechers, führt dazu die Begriffe des Redestatus (*footing*), der Partizipationsstruktur (*participation framework*) und des Produktionsformats ein und zeigt, welche rituellen Handlungen Interagierende verwenden, um spezifische Arrangements der Teilnahme zu gestalten (Goffman 2005, 68). Er beschreibt in Anlehnung an die konversationsanalytische Sequenzanalyse, wie sich ein aktueller Redezug am vorangehenden orientiert und gleichzeitig für den nachfolgenden eine »sequenzielle Implikation«, wie er es nennt, aufbaut (Goffman 2005, 206). Doch bleibt Goffman nicht bei der sequentiellen Analyse stehen. Er weist darauf hin, dass jenseits der Systembeschränkungen zusätzliche Beschränkungen bestehen, nämlich

»im Hinblick auf die Art und Weise, in welcher sich ein Individuum gegenüber einem anderen zu verhalten hat, so dass weder der eigene stillschweigende Anspruch an einen guten Charakter noch der stillschweigende Anspruch anderer Personen, von sozialem Wert mit vielfältig zu respektierender Territorialität zu sein, gefährdet wird« (Goffman 2005, 85).

Diese Dimension ist laut Goffman die Grundlage für Normalität in der Interaktion und stabilisiert damit auch soziale Ordnungen.

3.2.2 Normalität, Rahmen, Legitimität

Goffman setzt sich immer wieder auch mit der Konstruktion dessen auseinander, was »normal« ist, und analysiert, wie Normalität im Alltag und in Ausnahmesituationen aufrechterhalten und konstruiert wird. Sein Normalitätsbegriff ist pragmatischer Natur: Normalität liegt für Menschen dann vor, wenn sie so handeln können wie immer und wenn sie den Erscheinungen, denen sie begegnen, nur periphere Aufmerksamkeit schenken müssen (Goffman 1982, 319). Normalität ist mit Routine und Vorhersehbarkeit des Handelns verbunden, auch im Hinblick auf interaktives Handeln. Interakti-

ves Handeln wird als normal empfunden, wenn die Anwendung der rituellen Idiome vom Gegenüber nicht als unangemessen markiert wird (Dellwing 2014, 175) und wenn die Interagierenden das jeweilige interaktive routinierte Handeln als der jeweiligen Situation angemessen interpretieren. Normalität ist damit, wie Burns schreibt, »an artefact, *created* by those cohabiting within the same physical settings« (Burns 2006, 95). Normalität ist damit kein Konzept *a priori*, sondern wird in der Interaktion konstituiert.

Normalität in der Interaktion setzt, wie Knoblauch mit Manning schreibt, situative Angemessenheit, das richtige Maß an Involviertheit und Verfügbarkeit und in gewissen Situationen höfliche Unaufmerksamkeit voraus (Knoblauch 1994, 21-22). Da Normalität dadurch hergestellt wird, dass Interagierende auf sozial erworbenes, routiniertes (Handlungs-)Wissen zurückgreifen und dieses situational anwenden, ist Normalität bewusst konstruier- und vortäuschbar. Goffman nennt das Beispiel des Individuums, das in einem öffentlichen Verkehrsmittel neben einem lärmenden Betrunknen sitzt und so tut, als ob dieser inexistent oder die Situation nichts wäre, was besonderer Aufmerksamkeit bedürfe; er nennt das Beispiel des betrügerischen Ehemanns, der sich seiner Partnerin gegenüber normal verhält; er nennt den Taschendieb, der sich seinem Opfer so nähert, als ob alles ganz normal wäre (Goffman 1982, 357-362). Normalität ist für Goffman daher immer auch prekär (Raab 2018, 102). Denn Interagierende können immer argwöhnen, dass »das, was als normal erscheint, in Wirklichkeit vielleicht ein Schauspiel ist«, und so sieht sich das handelnde Subjekt laufend mit der Aufgabe konfrontiert, ein »Normalitätsschauspiel« zu inszenieren, »bei dem alle Teilnehmer die Aufgabe haben, ohne Verstohlenheit zu handeln« (Goffman 1982, 370). Normalität ist daher als gegenseitiges Aufrechterhalten von Normalitätsunterstellungen zu interpretieren, die jederzeit durchbrochen werden können.

Alarmquellen, die Normalität bedrohen, und Zeichen dafür, dass Normalität ver-rückt ist, findet der Mensch in unterschiedlichen Bereichen seiner Umwelt: im physischen Umfeld, in seinen Lauerlinien, das heißt, im Bereich hinter seinem Rücken, in physischen Zugangspunkten, Türen und Fenstern von Häusern, aber auch Telefonapparaten (Goffman 1982, 372ff.). Die wichtigsten Alarmquellen findet der Mensch in seinem sozialen Netz, der Anwesenheit anderer, denn hier ist er besonders verwundbar und deutet daher ständig Zeichen des Gegenübers, um abschätzen zu können, ob Normalität bedroht ist oder nicht. Gleichzeitig ist jeder und jede Interagierende dazu verpflichtet, selbst Zeichen der Normalität zu setzen. Normalität ist damit auch ein semiotisches Konstrukt. Wenn Normalitätsunterstellungen, mit denen die an der Interaktion Beteiligten operieren, nicht verletzt werden, stabilisieren sich die »Umgebung«, in welcher die Interagierenden handeln, und das Selbst der Interagierenden. Umstände, aber auch die Beteiligten werden als »normal« und gewöhnlich betrachtet. Normal zu erscheinen ist deswegen wichtig, weil das Gegenüber dann annehmen kann, dass es selbst nicht gefährdet ist. Aus der situierten Anwendung der rituellen Idiome und der fortlaufenden semiotischen Konstruktion von Normalität kann damit auch Vertrauen erwachsen (Misztal 2001, 316).

Die Auseinandersetzung mit Normalitätsunterstellungen in Interaktionen und mit der Konstruktion von Normalität in der Interaktion thematisiert Goffman in *Rahmen-Analyse* und *Forms of Talk* (Raab 2018), aber auch in dem posthum publizierten Artikel *Glückensbedingungen*. Laut *Rahmen-Analyse* stehen Menschen in einer Situation vor der Frage: »Was geht hier eigentlich vor?«; Menschen stellen sich die Frage nicht

nur dann, wenn ihre Normalitätserwartungen durchbrochen werden, sondern immer. Wie sie diese Frage beantworten, so Goffman, zeigt sich an ihren Handlungen: »Die Antwort ergibt sich daraus, wie die Menschen vorgehen werden« (Goffman 2000, 16). Die Antwort unterschiedlicher Beteiligter fällt je nach Position in der Interaktion unterschiedlich aus:

Wenn zwischen verschiedenen Rollen bei einer Tätigkeit unterschieden wird – was häufig vorkommt –, so haben die verschiedenen Beteiligten im allgemeinen ganz verschiedene Auffassungen davon, was vor sich geht.« (Goffman 2000, 17)

Die Deutungs- und Handlungsmuster, welche Menschen verwenden, um Situationen zu interpretieren, nennt Goffman Rahmen:

Ich gehe davon aus, daß wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente, soweit mir ihre Herausarbeitung gelingt, nenne ich »Rahmen«. (Goffman 2000, 19)

Goffman unterscheidet zwischen primären Rahmen, die eine »ursprüngliche« Deutung der Situation liefern, seien dies natürliche Rahmen, die verwendet werden, um »rein physikalische« Ereignisse zu interpretieren (Goffman 2000, 31), oder soziale Rahmen, die »einen Verständnishintergrund für Ereignisse, an denen Wille, Ziel und steuerndes Eingreifen einer Intelligenz, eines Lebewesens, in erster Linie des Menschen« besteht (Goffman 2000, 32). Soziale Situationen werden mit Hilfe sozialer Rahmen interpretiert. Die primären Rahmen einer Gruppe bilden »einen Hauptbestandteil von deren Kultur«, ihre »Kosmologie«. Ähnlich wie in der Wissenssoziologie von Schütz oder Berger und Luckmann sind diese Rahmen in einer Gruppe nicht gleichmäßig verteilt und können sich selbst innerhalb einer Gruppe unterscheiden (Goffman 2000, 37). Rahmen beinhalten Vorstellungen von Normalität und sind damit auch deontischer Natur, denn eine Situation wird auch hinsichtlich ihrer Normalität interpretiert: Rahmen lassen etwas als normal erscheinen (Goffman 2000, 50).

Primäre Rahmen können in Modulationen transformiert werden: Man »tut als ob«, spielt: Die Interaktion zwischen einem Individuum und anderen »wird unterbrochen«, eine eigentliche Handlung in ein Spiel transformiert; man scherzt. Der Wettkampf ist eine Modulation, denn das primäre Urbild, der Kampf, wird hier umgedeutet und zu einem »fairen Kampf« mit Regeln. Zeremonien modulieren ein Ereignis und legen ganz genau fest, wer welche Rolle zu spielen hat. Das Üben von etwas wird von der eigentlichen Durchführung unterschieden: »Eine Schlacht verhält sich zu einem Kriegsspiel wie ein Klavierabend zu einer Fingerübung« (Goffman 2000, 75). Das Demonstrieren von etwas außerhalb des üblichen funktionalen Zusammenhangs ist ebenfalls eine Modulation, genauso wie die Simulation von Situationen in einem Rollenspiel (Goffman 2000, 69-91). Ob »modult« wird oder nicht, wird in der Interaktion angezeigt, und alle Beteiligten sind an der Ko-Konstruktion der Modulation beteiligt. Modulationen ermöglichen damit auch eine Erweiterung dessen, was man tun kann, ohne dass dabei das Selbst beschädigt werden würde: Der Raum dessen, was legitim ist, wird dadurch erweitert.

Auch in der sprachlichen Interaktion werden Rahmen transformiert; dies ist ein Thema von Goffmans *Forms of Talk* (Raab 2018, 115). Hier zeigt er, wie Menschen in sozialen Situationen miteinander sprachlich handeln, dass Interagierende sich gegenseitig genau beobachten, um interpretieren zu können, wie der Redestatus, das *footing* organisiert ist. Er zeigt, wie Interagierende sich gegenseitig anzeigen, welche Haltung sie zu einem oder mehreren Aspekten des Gesagten, der an den Interaktion Beteiligten oder der Situation einnehmen oder welches Selbst sie projizieren wollen (Goffman 2005, 41). Laut Goffman wird damit in der Interaktion selbst sichtbar, was legitim ist und was nicht. Er analysiert, wie sich die Partizipationsstruktur (*participation framework*)⁴, die Art und Weise, wie jemand an einem Gespräch teilnimmt, formiert und jemand dabei als Hörer oder Hörerin ratifiziert wird und wie sich diese Rahmen in der Interaktion ändern. Er zeigt, dass Sprechende viele Stimmen haben und sich in unterschiedlicher Weise zu dem von ihnen Gesagten verhalten können. Dabei zeigt die oft zitierte Unterscheidung zwischen »Animateur«, »Autor« und »Urheber« (Goffman 2005, 59) nur drei der vielen Möglichkeiten, wie Sprechende sich in der Interaktion gleichsam selbst multiplizieren können, polyphon werden (Knoblauch, Leuenberger & Schnettler 2005, 18).

In der Interaktion leisten Sprechende ständig Arbeit, um dem Gegenüber anzuzeigen, wie sie sich orientieren und positionieren, welche Möglichkeiten des Anschlusses sich dem Gegenüber bieten, sei dies nun in gesprächsstruktureller oder in thematischer Hinsicht (Goffman 2005, 146-150). Laut Goffman sind Interagierende semiotisch reflexiv Handelnde, die ihre eigenen Handlungen sowie die Handlungen der anderen beobachten und interpretieren, um damit die zur »Bewältigung sozialer Situationen notwendige Koordination und Kooperation« und den »intersubjektiv geteilten Deutungs- und Handlungszusammenhang herzustellen und aufrechtzuerhalten«. So konstituiert sich ein »in sich stimmiges ›Normalitätsschauspiel« und gleichzeitig werden Images aufrechterhalten. Dies setzt nicht nur voraus, dass Interagierende die gleiche Sprache sprechen, sondern auch die Lebenswelt teilen. Denn Interaktion, sprachliche und nicht-sprachliche, kann nur gelingen, wenn die Interagierenden korrekt einschätzen, wer das Gegenüber ist, was von diesem Gegenüber vorausgesetzt werden kann und wie die Beiträge entsprechend anzupassen sind, und wenn sie die rituellen Idiome, welche den Zugang zum Gegenüber regeln, angemessen einsetzen (Knoblauch, Leuenberger & Schnettler 2005, 23; Goffman 2005, 199-264). Diese Einschätzungen sind laut Goffman indexikalisch auf den Kontext bezogen, in welchem sie stattfinden. Was in einem Kontext als normal gilt, muss im anderen nicht normal erscheinen. Ein allgemeine, entkontextualisierte Regel dafür, was normal ist, gibt es nicht. Die Anwendung bestehender Rahmen, man könnte sie auch Deutungsmuster nennen, verstanden im Sinne von »practical knowledge«, ist, wie Pongratz (2002, 265) unterstreicht, nicht als simple Interpretationsleistung des in die Interaktion verstrickten Subjekts, sondern als »interaktives Wechselspiel von handlungsbegleitenden Gültigkeitssignalen« zu verstehen, in welchem sich Interagierende gegenseitig ständig anzeigen, welche Rahmen gültig sind. Diese Indexikalierungen und Interpretationsleistungen verlaufen üblicherweise routiniert oder, wie Goffman dies nennt, ritualisiert. Zwar können sie reflexiv ins Bewusstsein gehoben werden, doch geschieht dies üblicherweise nicht. Ritualisiert in diesem Sinn sind nicht nur Höflichkeitsritua-

4 Zur Übersetzung siehe Auer (2017, 4).

le und Respektsbezeugungen, sondern auch weitere »kommunikative Gattungen«, in denen ebenfalls ungleich verteilte Handlungsoptionen absteckt sein können. So werden laufend in der Interaktion asymmetrische soziale Beziehungen und spezifische Werte und Normen rekonstruiert.

Dies gilt auch dafür, was als legitime oder illegitime Sprache, was als legitimes oder illegitimes Handeln betrachtet wird. Denn Legitimität ist nur relativ zu den Rahmen, den Deutungsmustern und deren Anwendung in einer bestimmten Situation, in welcher Individuen miteinander interagieren, bestimmbar. In der Interaktion werden diese Rahmen abgeglichen, bestätigt oder neu verhandelt. Und in der Interaktion wird dann auch sichtbar, an welchen Deutungsmustern sich Interagierende orientieren – die Orientierungen der Interagierenden sind nämlich nicht *prima facie* klar und gegeben, und so ist auch nicht immer vorgegeben, welche Faktoren in der Interaktion wirksam werden. Zwar können diese Faktoren, wie Goffman Bourdieu zugesteht, dazu führen, dass gesellschaftliche Strukturen bestätigt und gefestigt werden (Goffman 1983, 8). Hier können die Strukturen aber auch verändert werden. Doch Goffman ist, wie er selbst schreibt, kein Vertreter eines radikalen Situationalismus (Goffman 1983, 4). Er weiß, dass Interaktion nicht in machtfreien Räumen geschieht. Die Sorge um das Selbst und die Aufrechterhaltung von Normalität implizieren, dass in und durch Interaktion kontextuell hierarchische Strukturen und Werthierarchien rekonstruiert werden können. Denn »in der Art und Weise«, wie Menschen bestimmte Handlungsmuster in der Interaktion rekonstruieren, signalisieren sie gleichzeitig auch »ihre Bezugnahme« auf bestehende »Herrschaftsordnungen«, womit sich auch hierarchische Verhältnisse und Werteordnungen verfestigen können (Pongratz 2002, 264). Dies geschieht verbal, dies geschieht auch nonverbal, denn Körpersprache und andere nicht-sprachliche Zeichen spielen, wie Henley unter Bezug auf Goffman schreibt, eine zentrale und komplexe Rolle in der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung »as signs and symbols of domination, as subtle messages of threat, as gestures of submission«. In und durch Interaktion kann eine »mikropolitische« Struktur, welche auch makropolitische Strukturen stützt, entstehen (Henley 1977, 177-179).

3.2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Anders als Bourdieu, der die Interaktion als durch die soziale Struktur determiniert konzeptualisiert, lässt sich Goffmans Soziologie der Interaktion als Versuch interpretieren, zwischen makro- und mikrosoziologisch argumentierenden Ansätzen zu vermitteln. Goffman erkennt, dass die in Interaktionen sichtbar werdenden Ordnungen Ordnungen *sui generis* sind, die unabhängig von sozialen Strukturen wie etwa sozialem Status und Gender analysiert werden können und *prima facie* auch müssen: Wie man in einer Interaktion Zugänglichkeit signalisiert oder seinen Redestatus indiziert, ist primär unabhängig von den sozialen Strukturen. Doch weist er auch nach, wie soziale Strukturen in der Interaktion manifest werden und durch die Interaktion rekonstruiert werden, etwa in seinen Analysen des Arrangements der Geschlechter oder in seinen Analysen von Dienstleistungsinteraktionen, in welchen Normalität in Abhängigkeit von Vorannahmen über das Gegenüber aufgrund dessen Aussehens und dessen Sprachfähigkeiten hergestellt wird (Goffman 1983, 15; siehe auch Knoblauch 1994, 39-40). Ähnlich wie der frühe Sacks, der in seinen Mitgliedschaftskategorisierungsanalysen zeigt, wie Menschen sich in Interaktionen kategorisieren und wie die dabei

sichtbar werdenden Vorannahmen über das Gegenüber die Interaktion beeinflussen (siehe etwa Sacks 1965), weist auch Goffman nach, dass und wie soziale Kategorisierungen das interaktive Handeln der Involvierten beeinflussen können (Goffman 1982).

Durch Institutionalisierung des Handelns entlastet sich der Mensch zwar von der Aufgabe, immer von Neuem entscheiden zu müssen, was geschieht und wie er sozial zu handeln hat. Sozial konstruierte »Bedeutungsrahmen« helfen ihm, »Ereignisse, Dinge, Handlungen, Motive, Institutionen und gesellschaftliche Prozesse« zu verstehen, verständlich zu beschreiben und darzustellen (Soeffner 1988). Der Goffmensch (Hitzler 1992) geht indessen nicht in diesen institutionalisierten Handlungen auf. Er eignet sich das soziale Wissen an und setzt dieses dann in der Interaktion mit anderen, seine Erfahrungen mit denjenigen des Gegenübers abgleichend, ein, um Interaktionen bewältigen zu können. Routinen entlasten ihn dabei. Doch erstens muss der Interagierende diese Routinen in die Interaktionen hineinbringen und mit dem, was geschieht, und seinem Gegenüber abgleichen. Im Hinblick auf die Angemessenheit der Wahl einer Sprache, eines sprachlichen Registers, einer Varietät kann dies zwar bedeuten, dass auch dies in routinierter Weise geschieht. Doch ist der Goffmensch in der Lage, Routinen zu durchbrechen und damit bestehende Legitimitäten in der Interaktion zu verschieben – wenn er denn gewillt ist, mögliche Konsequenzen solchen Handelns für sich und sein *face* auf sich zu nehmen.

Goffmans Beiträge zum Verstehen von Interaktion stellen »einen Ausgangspunkt, hinter den man nicht zurückgehen kann« (Knoblauch, Leuenberger & Schnettler 2005, 28). Doch ist heute das Beschreibungsinstrumentarium interaktionaler Phänomene, das in der Interaktionsforschung und insbesondere in der Konversationsanalyse entwickelt wurde, sehr viel umfassender als das Instrumentarium, das bei Goffman gefunden werden kann. Aus diesem Grund wird hier, ähnlich wie dies von Charles Goodwin (Goodwin 1985) oder Christian Heath (Heath 1984) schon früh getan wurde, auf Instrumente der Konversationsanalyse, aber auch der interaktionalen Soziolinguistik (Schiffrin 1996) zurückgegriffen. Im Zentrum stehen im Folgenden die Fragen danach, wie und mit welchen Mitteln Legitimität in den Interaktionen in L2-Klassenzimmern verhandelt wird und welche Ordnungen in diesen Interaktionen sichtbar werden. Es wird aber auch untersucht, wie und mit welchen Mitteln Legitimität situativ de-konstruiert wird, wie damit neue Werte und Normen legitimiert werden und wie damit *face* konstruiert, beschädigt oder rekonfiguriert wird.

4. Multimodale Interaktionsanalysen im Anschluss an Goffman: Methodologische Überlegungen

Goffmans Arbeiten ermöglichen es, Legitimität aus einer interaktionalen Perspektive zu konzipieren; zur empirischen Erforschung von Interaktion ist das Instrumentarium, das er bereitstellt, jedoch zu wenig umfangreich. Gregory W.H. Smith schlägt vor, Phänomene der sozialen Welt, die von Goffman identifiziert wurden, empirisch mit Instrumenten der Konversationsanalyse zu untersuchen (Smith 2003, 272-273). Dies könnte auch ganz im Sinne Goffmans sein, dem Rod Watson eine »If it works, use it«-Haltung zuschrieb (Watson 1983, 104). Das Vorgehen, die Rekonstruktion von Legitimität im L2-Klassenzimmer auf der Primarstufe im Anschluss an Goffman und unter Verwendung von Instrumenten der Konversationsanalyse (*conversation analysis*, kurz CA) und der Mitgliedschaftskategorisierungsanalyse (*membership categorization analysis*, kurz MCA) zu analysieren, bedarf jedoch einer etwas ausführlicheren Diskussion. Interaktionsanalysen werden zwar schon länger auch in Fremdsprachenklassenzimmern durchgeführt; Analysen, die die soziale Dimension des interaktiven Geschehens im Fremdsprachenklassenzimmer ins Zentrum stellen, sind allerdings relativ jung, und selbstverständlich sind sie nicht. Sie können auch heute noch als »alternative Ansätze« der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet werden (Kasper & Wagner 2011). Solche Analysen müssen in Rechnung stellen, dass mehrere Sprachen verwendet werden, von welchen mindestens eine Sprache eine L2 ist. Wird eine Sprache als L2 verwendet, kann sich dies auch auf die Organisation der Interaktion auswirken und damit auch neue Möglichkeiten der Konstruktion von *face*, aber auch der Gefährdung des Selbst bieten. Zudem beinhaltet das Korpus auch Interaktionen, die nur unter Präadoleszenten stattfinden, und diese unterscheiden sich von Interaktionen, an denen Erwachsene beteiligt sind; dies hat die interaktional ausgerichtete Forschung zu Kindern gezeigt (siehe etwa Cromdal 2004b, 34; Goodwin & Kyratzis 2007; Goodwin 2008; Milroy & Wei 1995). Und letztlich muss auch dargelegt werden, wie eine multimodale Interaktionsanalyse im Anschluss an Goffman unter Verwendung konversationsanalytischer und mitgliedschaftskategorisierungsanalytischer Instrumente hier konzipiert werden kann.

4.1 Analysen von Interaktionen unter L2-Lernenden

Wie Willis Edmondson (2001) in seinem Überblick über »konversationale« Analysen des Fremdsprachenunterrichts schreibt, sind deren Anfänge schon in den 1950er Jahren zu finden.¹ Zahlreicher werden Untersuchungen und Ansätze aber erst ab den 1970er Jahren, was sich mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht einerseits und der Etablierung soziologischer und linguistischer Ansätze, die sich mit Kommunikation beschäftigen, erklären lässt. Einige der noch heute gebräuchlichen Ansätze sind wenig elaboriert und weisen ein spezifisches Manko auf: Sie kategorisieren Teile des Klassenzimmergesprächs etisch im Rückgriff auf didaktische Modelle. Das hat zur Folge, dass schon im Voraus feststeht, welche Aspekte der Interaktion relevant sind, nämlich diejenigen, welche durch die jeweilige Didaktik oder Lerntheorie festgelegt sind (Edmondson 2001, 1684).

Dies zeigt sich etwa in der Forschung zu »Bedeutungsaushandlungssequenzen« (Pica 1987; Long 1996; Long & Robinson 1998). Bedeutungsaushandlungssequenzen wird deswegen besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt, weil »Bedeutungsaushandlung« als für den L2-Erwerb in dreifacher Hinsicht wichtig erachtet wird: Erstens, weil Lernende in Bedeutungsaushandlungssequenzen mit der Aufgabe konfrontiert sind, den L2-Input verstehen zu müssen, zweitens, weil sie modifizierten Output produzieren müssen, drittens, weil in Bedeutungsaushandlungssequenzen der Fokus auch auf Formen der L2 gerichtet wird. Pica (1994) und Long (1996; 1998) stützen sich theoretisch auf Krashens Inputtheorie (Krashen 1981) und greifen auf Swain (1985) zurück, die postuliert, dass es für Lernende wichtig sei, verständlichen Output zu produzieren, das heißt hier, Gesagtes in modifizierter Weise zu wiederholen. Dass durch Bedeutungsaushandlung gleichzeitig auch der Fokus auf die Form der L2 gerichtet wird, ist eine der Kernthesen dieses Ansatzes: »Both comprehension and modified production are tied closely to learners' attention to L2 form« (Pica 1994, 510; siehe auch Long 1996, 451ff.). Relevant für die Analyse ist in diesem Ansatz daher nicht die Klassenzimmerinteraktion *per se*. Relevant sind nur diejenigen kommunikativen Phänomene, die unter der Kategorie »Bedeutungsaushandlung« subsumiert werden können (Pica 1994, 515 et passim; Oliver 2000).

Dieser Ansatz lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven kritisieren. Edmondson (2001, 1686) merkt an, dass es bis heute keine schlüssigen Forschungsergebnisse gibt, die beweisen, dass »Bedeutungsaushandlungssequenzen« für den Erwerb der L2 so wichtig sind, wie dies postuliert wird. Zweitens sind die Analysekategorien, die verwendet werden, vage. Welche interaktionalen Phänomene genau zur Kategorie »Bedeutungsaushandlung« gehören, bleibt unklar. Die Liste von Bedeutungsaushandlungsstrategien, die etwa Oliver (2000, 375) bietet, beinhaltet Bitten um Klärung (»NNS: A little line in the leave. NS: A what?«), bestätigendes Nachfragen (»NNS1: Where does the um, glasses go? NNS2: The glasses?«), Nachfragen zwecks Verstehenssicherung (»NNS: You know what, you know?«), aber auch Selbst- und Fremdwiederholungen. Dies sind heterogene Phänomene, die in unterschiedlichen Interaktionskontexten ganz unterschiedliche Funktionen aufweisen können. Drittens besteht das Problem, dass dieser Ansatz präskriptiv definiert, was »guter« Fremdsprachenunterricht ist.

1 Im Prinzip könnte man hier zwischen L2, L3 etc. differenzieren. Um die Lektüre nicht unnötig zu verkomplizieren, wird hier »L2« als generischer Terminus verwendet, der auch L3, L4 etc. benennt.

Dieser soll offensichtlich vor allem darin bestehen, Möglichkeiten zur Bedeutungsaushandlung zu schaffen. Wie dies genau geschehen soll, ist unklar. Aus kommunikationstheoretischer Perspektive lässt sich, viertens, monieren, dass der Kommunikationsbegriff unterentwickelt ist. Denn die Vorstellung, dass Bedeutungsaushandlung etwas ist, das nur ab und zu geschieht, kann nur vor der Folie einer Kommunikationstheorie entwickelt worden sein, gemäß welcher Kommunikation als Übermittlung von Information betrachtet wird. Denn nur dann kann die Idee aufkommen, dass bei Problemen Bedeutung ausgehandelt werden muss. Kritisch merkt Wagner an:

It allows to rewrite interaction as information transfer, to isolate meaning transfer from meaning construction activities which are restricted to trouble solving, to code and quantify these episodes in the flow of interaction, and to calculate them against the baseline. The information transfer model surfaces again from below the negotiation metaphor. Actually, the negotiation metaphor fits nicely into the information transfer model, which is an exchange model – as is the ›market‹. When exchange processes are interrupted, negotiation and bargaining can begin! (Wagner 1996, 223)

Obwohl der Bedeutungsaushandlungs-Ansatz postuliert, Lernen als soziales, interaktives Ereignis zu verstehen, nimmt er die soziale Dimension der Interaktion nicht ernst genug. Geschieht Lernen in der Interaktion, dann ist Lernen oftmals nur ein Teil dessen, was geschieht. In Interaktionen werden soziale Beziehungen ausgehandelt, Hierarchien aufgebaut und wieder zerstört, auch in »learning related episodes«. Wenn etwa eine Schülerin eine andere fortwährend korrigiert, was aus der Bedeutungsaushandlungsperspektive positiv erscheinen muss, da so ja ständig Bedeutung ausgehandelt wird, dann ist dies unter Umständen für die Korrigierte und ihr Selbst nicht nur positiv. Wenn Lernen einer Sprache ein sozialer Prozess ist, dann ist dieses Lernen in die Teilnahme an der Organisation der Interaktion verwoben, ereignet sich in der Konstruktion der unterschiedlichen Partizipationsstrukturen (»participation frameworks«), ist verknüpft mit der Konfiguration der Diskursaufgaben und eingebettet in die situative und interaktionale Definition der Identitäten (Mondada & Pekarek Doehler 2004, 504). Um diese Aspekte zu analysieren, wird heute oft auf die Konversationsanalyse zurückgegriffen (Schwab, Hoffmann & Schön 2017, 8).

4.2 Konversationsanalytisch orientierte Ansätze der Erforschung von L2-Interaktionen

Aufgrund der spezifischen theoretischen und methodischen Grundannahmen der Konversationsanalyse ist es nicht selbstverständlich, dass konversationsanalytisch orientierte Analyse von Interaktionen in L2-Klassenzimmern und anderen Kontexten durchgeführt werden, denn die CA setzte sich lange Zeit ausschließlich mit L1-Sprechenden auseinander. Ziel war die Analyse der Interaktionsordnung und der -methoden kompetenter Mitglieder einer Gemeinschaft (Firth 1996, 252). Als in den 1990er Jahren erste Versuche unternommen werden, Daten von Fremdsprachensprechenden konversationsanalytisch zu untersuchen, stellt etwa Wagner (1996) die Frage, inwiefern Konversationsanalyse dazu überhaupt in der Lage sei, denn CA setze die linguistische Kompetenz der Interagierenden voraus, und das von der CA typi-

scherweise untersuchte Gespräch sei das monolinguale. Das monolinguale Gespräch unter L1-Sprechenden könne deswegen konversationsanalytisch analysiert werden, weil sie als Angehörige derselben Sprachgemeinschaften über das notwendige Mitgliederwissen verfügten, um die Interaktion überhaupt verstehen zu können. Dies sei bei Analysen von L2-Interaktionen nicht gegeben. Weiter behauptet er, dass sich L2-Interaktionen im kulturellen Niemandsland ereignen würden, wo »native speaker« und »non-native speaker« interagierten. Hier würde zwar oft ein formales, nicht aber ein substanzielles Verstehen erreicht. Die Beteiligten würden so tun, als ob sie sich verstanden hätten, ohne sich *de facto* verstanden zu haben. Das könne konversationsanalytisch nicht analysiert werden, weil die CA aus methodologischen Gründen nur dann ein Kommunikationsproblem erkennen könne, wenn die Beteiligten selbst auf das Kommunikationsproblem referierten. Wagner schloss: »For the time being, it is unclear to me how data of this type might be analyzed. The methodological implications have to be carefully considered.« (Wagner 1996, 232)

Diese Kritik an der Brauchbarkeit der CA in Analysen von L2-Interaktionen adressierte etwa Seedhouse (1998) und skizzierte gleichzeitig ein methodologisches Programm für eine CA für L2-Interaktionen. Seedhouse wies Wagners Vorwurf zurück, dass die CA von einem monolingualen Verständnis ausgehe. Er verwies dazu auf die Grundannahme der Konversationsanalyse, dass zwischen Interaktion und Kontext eine reflexive Beziehung bestehe (Seedhouse 1998, 86) und Interagierende einander in der laufenden Interaktion anzeigen würden, an welchem Kontext, an welchen Interaktionsnormen, an welchen sozialen Ordnungen sie sich orientierten (siehe dazu auch Garfinkel & Wieder 1992, 186). Ordnung werde interaktiv konstituiert. Gleichzeitig orientierten sich die Beteiligten an dieser Ordnung und seien so in der Lage, Rechenschaft darüber abzugeben, was sie tun. Die konstituierte Ordnung sei, so würde Garfinkel schreiben, »reflexive and naturally accountable« (Garfinkel & Wieder 1992, 202; Psathas 1999, 55-65). Laut Seedhouse (1998, 98-100) sind auch L2-Interaktion in diesem Sinn reflexiv. Auch hier würden sich Interagierende Orientierungshinweise geben, um anzuzeigen, auf welche Kontexte, Rahmen, Normen, Ordnungen sie verweisen würden, etwa aufgrund der Sprachwahl. Diese Orientierungshinweise ließen sich deshalb mit Hilfe der CA analysieren, weil die CA keinen kulturellen Rahmen voraussetze, auch keinen monolingualen, sondern analysiere, wie diese Rahmen in der Interaktion konstituiert würden. Für Seedhouse ist klar: Das Interesse der CA besteht darin, die Orientierungen der Interagierenden und die Art und Weise der Organisation der Interaktion zu analysieren. Und selbst wenn ein Großteil der Analysen, welche die Basis des konversationsanalytischen Grundstocks an Wissen bilden, im angloamerikanischen Raum entstanden sei, heiße dies nicht, dass die CA und ihre Methodologie *per se* eine monolinguale und soziokulturelle Voreingenommenheit haben müsse. Denn selbst wenn die CA herausgefunden habe, dass es spezifische strukturelle Organisationen im Gespräch, dass es Gesprächsschrittpaare, Präferenz und Reparatur im Gespräch gebe, heiße dies nicht, dass die Kategorien, welche sie bisher qua Analyse herausgearbeitet habe, ein Codierungsraster bilden würden, das auf alle sprachlichen Interaktionen angewendet werden könne (Seedhouse 1998, 100).

Seedhouse berücksichtigt in seiner Argumentation die Ergebnisse der Bi- und Multilingualismusforschung, die schon seit den 1980er Jahren mit konversationsanalytischen Instrumenten arbeitet, zwar nicht; diese zeitigte aber ähnliche Ergebnisse. In Abgrenzung von der Markiertheitstheorie des Codeswitchings entwickelten Peter

Auer, Li Wei, Joseph Gafaranga und andere einen Zugang zur Sprachalternation, in welchem der Sinns des Codeswitches nicht einfach vor der Folie bestehender sozialer Strukturen interpretiert wird, sondern als kontextuell qua sequentieller Position determiniert analysiert wird. Li Wei (1998, 162) schreibt: »[T]he meaning of codeswitching is conveyed as part of the interactive process and cannot be discussed without referring to the conversational context.« Das heiÙe nicht, dass der Rekurs auf die soziale Struktur in der Analyse keine Rolle spielen dürfe. Doch müsse dieser unter Verweis auf die konversationale Struktur begründet werden (Li Wei 1998, 162). Die Frage danach, welches die »base language« einer Interaktion oder, in Gafarangas Terminologie, welches das »medium of bilingual conversation« sei, sei damit nicht obsolet geworden. Sie müsse aber empirisch unter Berücksichtigung der Interaktion geklärt werden (Gafaranga 2007, 305; siehe auch Auer 1998; Liebscher & Dailey-O’Cain 2008).

Die in den späten 1990er Jahren etablierte konversationsanalytisch orientierte Forschung zu Interaktionen zwischen L2- und zwischen L2- und L1-Sprechenden deckte eine Reihe von Spezifika auf. Diskurspartikeln werden anders verwendet (Wong 2000b). Verzögerungen bei Turnübergängen treten auf, ohne dass dies durch die Struktur des Turns oder durch die Intonation angezeigt würde (Wong 2004). Reparaturen und Korrekturen in Interaktionen zwischen L1-Sprechenden und L2-Sprechenden werden von L1-Sprechenden zugunsten der Kommunikation vermieden (Wong 2005); Ähnliches zeigt auch Kurhila: Während Finnisch L2-Sprechende Wort- und Formsuchen anzeigen, werden sie von den Finnisch L1-Sprechenden mit Hilfe von »continuers« aufgefordert, fortzufahren. Wenn die L1-Sprechenden reparieren, dann tun sie dies, ohne die Reparatur explizit zu thematisieren, wie dies etwa im Klassenzimmer der Fall wäre. Kurhila hat dafür eine plausible Erklärung:

[...] by only minimally orienting to the form of the NNSs’ utterances, the NSs avoid ›doing being second language teachers‹, and maintain the relevance of their role as a secretary or a friend. (Kurhila 2005, 156)

Mit Goffman würde man sagen, dass hier *face* beachtet und spezifische soziale Marker ins Zentrum gestellt werden, um das eigene Selbst und das Selbst des anderen nicht zu bedrohen.

Ein jüngerer Zweig der konversationsanalytischen L2-Forschung setzt sich mit Frage auseinander, wie sich die interaktionale Kompetenz von L2-Lernenden über einen kürzeren oder einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt (siehe auch Cekaite 2007; Hellermann 2008, 6-14), und in solchen Arbeiten trifft sich die Konversationsanalyse auch mit der *language socialization theory*, die untersucht, wie Sprachen im Kontext erworben werden. Zwar monieren traditionell ausgerichtete Konversationsanalytikerinnen und -analytiker, dass in der Sprachsozialisationsforschung die Interaktionen nicht mehr aus eigenem Recht analysiert würden und die Gefahr bestehe, dass die Perspektive der Beteiligten hinter der Forscherperspektive verschwinde, die sich primär für die Entwicklung der Lernenden interessiere (siehe dazu auch Lerner, Zimmerman & Kidwell 2011). He erwidert darauf: »CA can provide highly detailed insights into how opportunities for language learning and teaching are socially constructed by participants who observably orient to the practices of institutional varieties of talk.« (He 2004, 573) Dies zeigen die Untersuchungen von Gajo und Mondada (2000) und Mondada und Pekarek Doehler (2004). Sie analysieren, wie Lernen als soziales,

interaktionales Handeln in institutionellen Kontexten organisiert ist und zeigen, dass das Durchführen einer gemeinhin nicht als sonderlich kommunikativ verstandenen Grammatikübung eine soziale und interaktive Aufgabe ist, welche ein bestimmtes Format aufweisen muss, damit sie als akzeptabel oder legitim gilt. Ihre Analysen lassen erkennen, welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin haben muss, um der Kategorie der »guten Schülerinnen und Schüler« zugerechnet zu werden. Die richtige Antwort zu geben, reicht nämlich nicht. Wichtig sind, was ebenfalls schon Mehan (1979) thematisierte, sozioinstitutionelle Kompetenzen. Mondada und Gajo (2000) und Mondada und Pekarek Doehler (2004) weisen damit konversationsanalytisch nach, wie eng Lernen, Institution und Identität verknüpft sind.

Die konversationsanalytisch orientierte Forschung zu Diskursen im Klassenzimmer bietet eine Fülle von Ergebnissen, die berücksichtigt werden können, um Klassenzimmerinteraktionen auch aus einer Goffman'schen Perspektive zu analysieren und zu interpretieren. Seedhouse (2004) unterscheidet vier verschiedene Kontexte des Klassenzimmers, die durch den pädagogischen Fokus der Lehrperson initiiert und in und durch Interaktion konstituiert werden. Dass sich im Klassenzimmer aber nicht immer alle Interaktionen voll und ganz am pädagogischen Fokus ausrichten, verdeutlicht Markee (2005) in seiner Analyse der Struktur einer »off-task«-Interaktion (Markee 2005, 210-211). Weitere Themen, die untersucht wurden, sind Reparaturen im Klassenzimmer (Kasper 1985; Liebscher & Dailey O'Cain 2005; Hall 2007; Käätä 2010), die Organisation der Teilnahme am Unterricht (Cekaite 2008; Käätä 2010; Schwab & Hoffmann 2017), der kommunikative und interaktive Einsatz der teilweise begrenzten Ressourcen (Mori 2004), aber auch Moralität im Unterricht (Mortensen & Hazel 2017). Der auch von Hellerman und Pekarek Doehler (2010) thematisierte Zusammenhang zwischen »task-as-workplan« und »task-as-process« rückt ebenfalls zunehmend in den Fokus der konversationsanalytischen L2-Forschung (Pochon-Berger 2011). Genauso wichtig ist die Erforschung von »learnables«, deren Struktur und Bearbeitung geworden (Majlesi & Broth 2012; Majlesi 2014; Pelchat 2017). Diese Einzelanalysen vergrößern das Wissen um Strukturen sozialen Handelns in L2-Klassenzimmern und liefern damit auch eine wichtige empirische Basis für die Weiterentwicklung pädagogischen und didaktischen Handelns.

Viele der Untersuchungen stammen aus Universitätskontexten und sind in immersiv orientierten Klassenzimmern erhoben, in welchen die L1 eine untergeordnete Rolle spielt (Kasper 2004a; Käätä 2010; Markee 2005; Seedhouse 2004, 2005, 2006). Wie L2-Interaktionen auf der Primarstufe und in nicht-immersiven Kontexten strukturiert sind, ist bisher noch wenig erforscht. Gleichzeitig besteht innerhalb der L2-Forschung die Tendenz, das Forschungsfeld zu beschränken. So schreiben Wagner und Kasper: »Language learning as a social activity, refers to interactional moments where the participants make learning the focal concern of their interaction.« (Kasper & Wagner 2011, 127) Würde man nur diese interaktionalen Momente analysieren wollen, in welchen die Beteiligten sich gegenseitig zeigen, dass sie am Lernen sind, dann müsste man alle Interaktionen, in welche diese eingebettet sind, aus der Untersuchung ausschließen. Die Ergebnisse würden dadurch sicherlich nicht reichhaltiger, und das Verständnis dafür, wie L2-Interaktionen in institutionellen Kontexten organisiert sind, auch nicht. Ein umfassenderes Wissen darum, wie das L2-Klassenzimmer als soziale Arena strukturiert ist, ist wichtig, um zu verstehen, wie Lernen sozial organisiert ist.

Dies hat die Sprachsozialisierungsforschung hinlänglich bewiesen (siehe dazu umfassend Duff 2012).

4.3 Mitgliedschaftskategorisierungsanalyse und Goffman

Goffman zeigt in vielen seiner Texte, wie verschiedene Facetten des Selbst in der Interaktion konstruiert werden. Er dekonstruiert Sprechende und Hörende in seinen Analysen zum Redestatus und zeigt, wie vielfältig die Teilnahmeformate sind, die in Interaktionen eingenommen werden (Levinson 1988; Zimmerman 1998). Goffman geht von der relativen Autonomie der Interaktionsordnung und einer losen Koppelung zwischen Sozialstruktur und Interaktionsordnung aus. Diese Koppelung gelte es, genau zu analysieren (Goffman 1983, 11), und dies tut Goffman auch. Er zeichnet nach, wie Menschen sozial unerwünschte Attribute in der Interaktion zu verstecken versuchen und Informationen über sich selbst managen, um bestimmten »Identitätsnormen« zu entsprechen (Goffman 1975, 161). Er zeigt, wie sich soziale Marker auf die Interaktion auswirken können. Er illustriert, wie Alter (etwa Goffman 1973, 118ff.), Geschlecht (insbesondere Goffman 2001), Hautfarbe (etwa Goffman 1982, 285, 2005, 145), sexuelle Orientierung (etwa Goffman 1982, 93) in verbaler und nonverbaler Interaktion sichtbar gemacht werden. Er unterstreicht, dass geteiltes Wissen über die Möglichkeiten der Kategorisierung von Menschen und den damit verknüpften Rechten und Pflichten eine der Bedingungen der Möglichkeit der Herstellung von Verstehen ist (Goffman 1983, 12). »Wissen über die soziale Struktur« kann interaktional relevant werden und muss notwendigerweise in die Interaktion »importiert« werden, damit Interaktion funktionieren kann (Goffman 2005, 222-223). Goffman zeigt aber auch, dass sich Menschen den Kategorisierungen und den Rollen, die ihnen situativ zugeteilt werden, entziehen können (Goffman 1973).

Goffman setzte sich unter anderem in *Rahmen-Analyse, Forms of Talk* und seinem späten Aufsatz zu *Glückensbedingungen* mit sozialem Wissen auseinander, das in und für Interaktionen relevant wird. Sein Schüler Sacks setzte sich in seiner Dissertation ebenfalls mit sozialem Wissen und der Frage, wie dies in Interaktionen relevant und damit rekonstruiert wird, auseinander; er betitelte seinen Ansatz als *membership categorization analysis* (siehe etwa Sacks 1965). Goffman lehnte laut Schegloff Sacks Argumentation der Begründung der Kategorien zwar in den 1970er Jahren als zirkulär und das Vorgehen als zu formalistisch ab (Schegloff 1992, xiv, note 18; Smith 2003, 255-256). In *Glückensbedingungen* weist Goffman aber explizit auf Sacks' Mitgliedschaftskategorisierungsanalyse hin und nennt sie eine Methode, mit welcher die Funktion identifikatorischer Ausdrücke in Interaktionen untersucht werden könne (Goffman 2005, 223). Sacks' Methode der Analyse sozialer Kategorien, der Implikationen, die damit verbunden sind, sowie deren Konsequenzen für die Interaktion kann, wie Tilbury (2007, 629) schreibt, die Instrumente liefern, um die Artikulation dieser Kategorien in Interaktionen zu analysieren, um zu zeigen, wie Kategorien zusammenhängen und um aufzudecken, mit welchen Normen sie belegt sind.

Vor seiner Hinwendung zu eher strukturellen Aspekten von Konversationen fokussierte Sacks die Kategorien, welche Menschen im Alltag verwenden, um sich und ihre Mitmenschen zu beschreiben. Dies ist interessant, weil sich ein jeder Mensch mit einer Reihe unterschiedlicher Kategorien beschreiben lässt. Jemand kann ein Mensch, ein Lehrer, ein Hockeyspieler, ein Tierschützer, ein Ehemann und noch vieles mehr

sein. Doch nicht alle Kategorien sind immer relevant, und in den meisten Fällen reicht es vollkommen aus, eine einzige Kategorie zu verwenden. Interessant ist es nun zu fragen, welche Kategorien in Interaktionen relevant gesetzt werden, wie, wann und warum diese Kategorien relevant gesetzt werden. Die Analyse der verwendeten Kategorien, der Beziehungen zwischen diesen Kategorien und der Schlussfolgerungen, die Menschen im Alltag aus diesen Kategorien ableiten, deckt auf, wie alltägliche Sinnkonstitution und alltägliches Denken funktionieren (Butler 2008, 28-29) und wie die aktualisierten Kategorien das Handeln beeinflussen. Sacks schreibt:

[...] a great deal of the knowledge that members of a society have about the society is stored in terms of these categories. And by ›stored in terms of‹ I mean that much knowledge has some category term from this class as its subject. And the inference-rich character of these categories constitutes another warrant for their occurrence in early parts of first conversations: When you get some category as an answer to a ›which-type question, you can feel that you know a great deal about the person, and can readily formulate topics of conversation based on the knowledge stored in terms of that category. (Sacks 1992a, 40-41)

Sacks nimmt an, dass Kategorien in sogenannten »membership categorization devices« oder kurz »categorization devices«, von Eberle als »Mitgliedschaftskategorisierungen« übersetzt (Eberle 1997, 251; Schegloff 2007b, 467), strukturiert sind. Dies sind Kollektionen von Kategorien, die als zusammengehörig betrachtet werden (»categories members do use together«) und Anwendungsregeln, die festlegen, wann jemand zu einer bestimmten Kategorie gehört (Sacks 1992a, 238; 1972b, 332). Wenn wir die von Sacks mehrmals analysierte Mini-Kindergeschichte »The baby cried. The mommy picked it up« (Sacks 1992a, 236-266; 1972b) hören, gehen wir davon aus, dass Baby und Mutter zusammengehören, obwohl dies nicht der Fall sein muss, weil wir in der Interpretation auf kategoriales Wissen und Mitgliedschaftskategorisierungen zurückgreifen: Ein Baby schreit, eine Mutter kümmert sich um ihr schreiendes Kind. »Mutter« und »Baby« gehören zur Kategorienkollektion »Familie«. Die Kollektion »Familie« besteht nicht nur aus diesen Kategorien, sondern beinhaltet auch die Kategorien »Vater«, »Großvater«, »Großmutter« etc. Andere wichtige Kategorienkollektionen sind etwa »Geschlecht«, »Konfession« oder »Nationalität«. In unterschiedlichen Kulturen werden Kategorisierungen unterschiedlich strukturiert. Die Kategorisierung »Geschlecht« umfasste in westeuropäischen Kulturen lange Zeit »männlich« und »weiblich«, seit Kurzem in Deutschland auch die Kategorie »divers«. Die Analyse der Art und Weise, wie Interagierende unterschiedliche Kategorien zu Mitgliedschaftskategorisierungen zusammenfassen, eröffnet einen Blick auf die kulturelle Basis, auf welcher Menschen handeln (Sacks 1992a, 237).

Menschen orientieren sich im Alltag an Kategorien und den damit verbundenen Normen, sie ziehen Schlussfolgerungen basierend auf Mitgliedschaft zu einer Kategorie (Butler 2008, 28-29). Laut Sacks ist eine große Menge an Alltagswissen, das auch stereotype Züge trägt, mit den Kategorien verbunden. Dieses wird etwa dann sichtbar, wenn Menschen versuchen, das mit einer Kategorie verbundene stereotype Wissen von sich selbst abzuwenden: »Ich bin 48, aber ich sehe viel jünger aus« (Sacks 1992a, 44). Gleichzeitig ist es laut Sacks aber schwierig, dieses Wissen zu verändern. Denn die Modifikationen, die eingeführt würden, seien prekär. Behauptete jemand: »He is a

Negro, but the things you can say about Negroes you can't say about him«, dann bestünde immer die Möglichkeit, dass dieser Ausnahmestatus annulliert würde, und dass am Ende gesagt würde: »Well, now it really comes out ...« (Sacks 1992a, 45). Kategorien sind gemäß Sacks mit Wissen über »kategoriegebundene Aktivitäten« verbunden, die üblicherweise von Mitgliedern einer bestimmten Kategorie ausgeübt werden. Die Verbindung zwischen kategoriegebundener Aktivität und Mitgliedern einer Kategorie ist nicht eine rein empirische, sondern kann auch deontische Aspekte aufweisen: Wer sich nicht so verhalte, wie dies von einem Mitglied einer bestimmten Kategorie erwartet werde, müsse mindestens mit Verunglimpfung rechnen (Sacks 1992a, 241). Das schreiende Kind auf den Arm zu nehmen ist also nicht einfach etwas, was die Mutter tut, sondern etwas, was sie tun soll.

Mitgliedschaftskategorisierungen funktionieren nach Ökonomie- und Konsistenzregeln. Die Ökonomieregel besagt, dass die Kategorisierung von jemandem als Mitglied einer einzigen Kategorie oftmals völlig ausreichend ist. Stellt eine Lehrperson einer außenstehenden Person ihr Kollegium vor, dann kann es völlig ausreichen, wenn sie auf die Funktionen ihrer Kolleginnen und Kollegen in der Schule verweist: Das ist die Mathelehrerin, dies der Werklehrer, dieses die Französischlehrerin. Weitere Angaben, etwa darüber, welchen Sport die betreffenden Personen betreiben oder was sie gerne essen, ist unerheblich (dazu Sacks 1972b, 333). Die Konsistenzregel besagt, wenn man jemanden als Mitglied einer bestimmten Kategorie kategorisiert, dann wird man diese Kategorie oder eine andere Kategorie derselben Kategorisierungen verwenden, um andere Personen im selben Kontext zu kategorisieren (Sacks 1972b, 333; Sacks 1992a, 313). Sacks leitet daraus eine Maxime ab, die Folgendes besagt: »If two or more categories are used to categorize two or more members of some population, and those categories can be heard as categories from the same collection, then: Hear them that way.« (Sacks 1972b, 333)

Zwischen Kategorisierungen bestehen Relationen: Wer männlich ist, kann zum Ehemann, aber nicht zur Ehefrau werden, es sei denn, er wechselt die Kategorie des Geschlechts (dazu auch Garfinkel 1967). Einige Kategorisierungen können in einem bestimmten Setting »omni-relevant« sein:

An »omni-relevant device« is one that is relevant to a setting via the fact that there are some activities that are known to get done in that setting, that have no special slot in it, i.e., do not follow any given last occurrence, but when they are appropriate, they have priority. (Sacks 1992a, 313-314)

Solche Kategorisierungen können in einem spezifischen Setting jederzeit relevant werden, etwa durch eine spezifische Form der Strukturierung der Interaktion, welche eine Orientierung an dieser Kategorisierung sichtbar macht. Sacks nennt in diesem Zusammenhang explizit auch die Kategorisierung »Lehrperson/Schüler-/in« und die mit den jeweiligen Mitgliedschaften verbundenen Rechte und Pflichten hinsichtlich der Art und Weise, wer die Interaktion für eine Pause unterbrechen kann und darf (Sacks 1992a, 314-319). Kategorisierungen, auch omni-relevante, können Menschengruppen in spezifischer Weise partitionieren, etwa als Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, als Therapeutinnen und Patienten, als Zuschauer und Schauspielerinnen. Zwischen diesen Partitionierungen bestehen wiederum Relationen. Sacks führt das Beispiel der Therapiesitzung an, die er hinter einem Einwegspiegel mitverfolgt. Hier

werden unterschiedliche Kategorisierungen relevant: »Zuschauerin/Handelnder auf einer Bühne« einerseits, aber auch »Patientin/Beobachter«. Die Szene lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben. Relevant für Sacks ist hier, dass die Kategorienzuteilung hier konsistent zwischen Patientin/Beobachter einerseits und Schauspieler/Zuschauerin andererseits verläuft. Sacks nennt dies »partitioning constancy« (Sacks 1992a, 317; Schegloff 2007b, 468).

Sacks nennt eine Reihe weiterer Eigenschaften, welche Kategorisierungen aufweisen können. Sie können etwa PN-adäquat sein, das heißt, die Kategorie N ist in jeder Population so anwendbar, dass jedes Mitglied der Population P mit N kategorisiert werden kann; dies trifft etwa auf die Kategorienkollektionen »Alter« zu (Sacks 1972a, 32-33; Schegloff 2007b). Dabei müssen, wie Butler verdeutlicht, PN-adäquate Kategorisierungen keineswegs uneingeschränkt auf jede Population anwendbar sein, sondern können sich auch nur auf alle anwesenden und relevanten Mitglieder beziehen (Sacks 1972a, 38-39; Butler 2008, 36). Manche Kategorienkollektionen treten paarweise auf, so etwa Ehemann-Ehefrau, Eltern-Kind, Lehrperson-Schülerin oder Schüler. Die Relationen zwischen Mitgliedern dieser Kategorien zeichnen sich durch spezifische Rechte und Pflichten aus (Sacks 1972a).

Manche Kategorisierungen sind wie Teams organisiert und können Restriktionen hinsichtlich ihrer Mitglieder aufweisen. In einer Quidditchmannschaft auf dem Feld gibt es drei Jägerinnen, einen Hüter, zwei Treiberinnen und einen Sucher. Diese Kategorisierungen werden als Einheit verstanden, und sie sind »duplicatively organized« (Sacks 1972b, 334). Bei der Anwendung duplikativ organisierter Kategorien spielt Konsistenz eine wichtige Rolle. Wenn wir eine solche Kategorisierung anwenden, dann betrachten wir Mitglieder, die in eine der Kategorien dieser Kategorisierungen gehören, als Teil der Einheit, die durch die Kategorisierung beschrieben wird. Wenden wir duplikativ organisierte Kategorisierungen an, dann führt dies auch dazu, dass wir Mitglieder einer Kategorie, die Teil einer teamartig organisierten Kategorisierung ist, als Mitglied eines Teams verstehen: Höre ich jemanden über »die Mutter, den Vater und die vier Kinder« sprechen, dann werde ich davon ausgehen, dass alle, die so beschrieben werden, zu einer einzigen Familie gehören. Dies ist eine weitere Sack'schen Maximen (Sacks 1972b, 334).

Weitere Regeln beziehen sich auf die Art und Weise, wie wir Ereignisse wahrnehmen und daraus Mitgliedschaften zu bestimmten Kategorien ableiten, also mögliche korrekte Beschreibungen für andere. Dies sind die sogenannten Zuschauermaximen oder Relevanzregeln (Butler 2008, 32-33). Die erste besagt: »If a Member sees a category-bound activity being done, then, if one can see it being done by a member of a category to which the activity is bound, see it that way. (Sacks 1992a, 259)« Die zweite Maxime bezieht explizit den normativen Aspekt kategoriengebundenen Handelns mit ein:

If one sees a pair of actions which can be related via the operation of a norm that provides for the second given the first, where the doers can be seen as members of the categories the norm provides as proper for that pair of actions, then (a) see that the doers are such Members [sic!], and (b) see the second as done in conformity with the norm. (Sacks 1992a, 260)

Sacks' Darstellungen der Kategorien und deren Anwendungsregeln ist nicht immer ganz eindeutig zu entnehmen, welchen ontologischen Status er ihnen zuschreibt

(Hester & Eglin 1997a). Teilweise scheint es der Fall zu sein, als ob er Kategorisierungen als generative Grammatiken konzipiert, die wie kulturgebundene Transformationsgrammatiken funktionieren (Sacks 1992a, 237). Housley und Fitzgerald betonen, dass man eine dekontextualisierte Sichtweise auf Kategorisierungen zugunsten einer solchen aufgeben müsse, die den lokalen Gebrauch der Kategorien durch die Beteiligten *in situ* analysiere. Kategorisierungen und die Verwendung von Kategorien kämen dann als »occasioned phenomenon« in den Blick, als Kategorien »im Kontext« (Housley & Fitzgerald 2002, 68).

Doch wie kann man in der Analyse zeigen, welche Kategorien für Interagierende relevant sind, ohne dass sie selbst auf diese Kategorie verweisen, etwa wenn sie sagen »Ich als Mann sehe das so« (Schegloff 2007b, 477)? Hester und Eglin (1997a), Watson (1997), Housley und Fitzgerald (2002) und Butler (Butler 2008) gehen davon aus, dass Sequenz- und Kategorisierungsanalyse eng miteinander verbunden werden müssen, da sequentielle und kategoriale Aspekte sich in sozialen Interaktionen gegenseitig durchdringen. Denn die Interagierenden orientieren sich in der Interaktion logischerweise nicht nur an der sequentiellen Struktur. Ihre Handlungen richten sich gleichzeitig auch an Mitgliedschaftskategorien aus. Das heißt, die Orientierung an relevanten Kategorien kann die Struktur der Äußerungen beeinflussen, und die Struktur wiederum kann gleichzeitig die Kategorien, die gegenwärtig relevant sind, indizieren. Dies ist sowohl aus einer konversationsanalytischen Perspektive, welche die Wichtigkeit des *recipient designs* betont, wie auch aus einer stärker an Goffman orientierten Perspektive klar. Denn mit Goffman könnte man etwa sagen, dass sich die Partizipationsstruktur und damit die gegenwärtige Rolle, die jemand in der Interaktion einnimmt, in der Struktur der Äußerungen manifestieren kann (siehe etwa Goffman 1981, 140). Nähe und Distanz, über welche Zugehörigkeit ausgehandelt wird, manifestieren sich ebenfalls anhand der sprachlichen Ressourcen, die verwendet werden (siehe etwa Goffman 1967). Gender wird, wie Goffman zeigte, ebenfalls in und durch Interaktionen inszeniert (Goffman 2001). Watson nennt dies mit Cicourel einen »folding back effect« (Watson 1997, 54).

Interagierende kategorisieren sich in der Interaktion oftmals gegenseitig direkt. Doch die Mitgliedschaft in einer Kategorie wird auch auf andere Weise relevant gesetzt, etwa indem die Interagierenden etwas von jemandem präzisieren. Die Prädikate, die verwendet werden, können mit bestimmten Rollen und damit mit Mitgliedschaften in bestimmten Kategorien verknüpft sein (Butler 2008, 99-106).

4.4 Interaktionen unter Präadoleszenten und ihre Analyse

Kinder werden zwar in die Gesellschaft sozialisiert, leben aber in ihren je eigenen Welten mit je eigenen Normen. »Kinder« wurden zwar schon lange, wenigstens peripher, thematisiert, dennoch waren sie lange Zeit zumindest in der Soziologie kein Forschungsgebiet *sui generis*. Kamen sie in den Blick, dann oft nur in Abhängigkeit von ihren Eltern (Schweizer 2007, 72, 168). Das Gleiche gilt grundsätzlich für die Anthropologie. Denn obwohl schon Malinowski (1923) und Mead (1933) dafür plädiert hatten, das soziale Leben der Kinder zu untersuchen, haben Anthropologen erst in den letzten Jahrzehnten begonnen, die Welt der Kinder aus eigenem Recht zu analysieren (Goodwin 2008, 21-24). Das heißt nicht, dass Kinder nicht erforscht wurden. Doch war im zwanzigsten Jahrhundert eine, wie Mackay (1974) sie nennt, normative Pers-

pektive vorherrschend, welche vor allem an der Entwicklung des Kindes interessiert war und welche dem Kind den Erwachsenen als Ziel voraus- und als Norm entgegengesetzte. Mackay führt diese Perspektive auf Parsons und Bales zurück (1955), die Kinder als unvollständig, das heißt unreif, irrational, inkompetent, asozial und akulturell betrachteten (Mackay 1974, 28). Kinder wurden aus dieser Perspektive vor allem als »Sozialisationsobjekte« konzipiert, die passiv gesellschaftliche Werte und Normen internalisieren (Schweizer 2007, 52). Dass aus dieser Perspektive auch die Sozialwelt der Kinder und die ihr möglicherweise inhärente »Kinderkultur« nicht interessierten, liegt auf der Hand.

Nicht nur die alltäglichen, sondern auch die wissenschaftlichen Vorstellungen davon, was ein »Kind« ist, haben sich in den letzten Jahrzehnten massiv geändert. Zwar geht wohl heute noch die Mehrheit der Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern davon aus, dass Kinder zu erziehen seien (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 9). Doch die Vorstellung, dass Kinder nur »Sozialisationsobjekte«, unschuldig und inkompetent seien, ist in dieser Deutlichkeit nicht mehr anzutreffen (James & Prout 1997b, xiv).² Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung begreift Kinder heute vielmehr als kompetente Akteurinnen und Akteure oder Konstrukteurinnen und Konstrukteure, die sich die Welt erschließen, die verhandeln und interagieren, und die unter sich, gemeinsam mit oder auch gegen die Erwachsenen, ihre eigenen sozialen Welten konstruieren. Das »Wechselspiel von Aktivität, Passivität und Rezeptivität [...] rückt in den Mittelpunkt eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Kindheit« (Schweizer 2007a, 54).

Kindheit wird verstanden als Schauplatz sozialer Aktivitäten und Handlungen, wo Macht, Bedeutung und Beziehungen ausgehandelt werden, und Kindheit wird nicht mehr einfach als transitorische Phase aufgefasst, in welcher Kinder sich zu entwickeln haben, sondern Kinder kommen als kompetent Handelnde in den Blick (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 9). James und Prout (1997), die zur Etablierung des »Kompetenzparadigmas« maßgeblich beitrugen, formulieren die Eckpunkte dieses Paradigmas folgendermaßen: Erstens wird Kindheit als soziale Konstruktion aufgefasst, die als interpretativer Rahmen dazu dient, die frühen Jahre des menschlichen Lebens zu kontextualisieren. Zweitens wird Kindheit nur als eine soziale Variable betrachtet, die mit weiteren Variablen wie Gender, Klasse oder Ethnizität interagiert. Drittens werden die sozialen Relationen und die Kulturen der Kinder als Forschungsbereiche definiert, die es aus eigenem Recht zu untersuchen gilt. Viertens müssen Kinder als Konstrukteure ihrer sozialen Welt in den Blick genommen werden. Sie sind nicht bloß passive Subjekte sozialer Strukturen und Prozesse (James & Prout 1997a, 8).

Mit der Hinwendung zur Analyse der Sozialwelt der Kinder aus eigenem Recht ist die methodologische Frage verbunden, wie es denn möglich sein kann, als Forscher an der Welt der Kinder teilzuhaben oder gar die Perspektive der Kinder einzunehmen. Die Antwort, die in der Soziologie der Kindheit vertreten wird, ist, dass dies mit teilnehmender Beobachtung, Interviews und mit Hilfe der Analyse von Zeugnissen, die Kinder selbst über ihr Leben ablegen, möglich sei (James & Prout 1997b). Hutchby führt überzeugend aus, weshalb dieses Vorgehen problematisch ist. Auch diejenigen, die nicht die Rolle unbeteiligter Beobachterinnen und Beobachter einnehmen und so signalisieren, dass zwischen den Kindern und den Forschenden ein sozialer und in-

2 Schweizer schreibt, dass die strukturfunktionalistische Sozialisationstheorie »auch heute noch – oft undurchschaut – mindestens unterschwellig nachwirkt« (Schweizer 2007, 157).

tellektueller Graben besteht, sondern versuchen, Mitglieder der Welt der Kinder zu werden, werden die Welt der Kinder perspektiviert wahrnehmen. Als Teilnehmende sind sie zudem selbst daran beteiligt, diese soziale Welt zu konstruieren, gerade auch im Prozess der Datenerhebung. Das heißt nicht, dass solchermaßen erhobene ethnographische Daten wertlos sind. Wie Hutchby schreibt, besteht aber auch hier die Möglichkeit, die Perspektiven der Beteiligten anhand der Analyse ihrer Interaktionen zu rekonstruieren, um so Einblicke in die soziale Organisation der Welt der Kinder zu erhalten, zu sehen, welchen Sinn Kinder mit ihren verbalen und nonverbalen sozialen Handlungen verbinden, welchen Sinn sie den Handlungen anderer, auch den Handlungen Erwachsener, attribuieren, wie sie ihre Welt strukturieren und wie sie in und durch Interaktion zu kompetenten Mitgliedern sozialer Gruppen werden (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 10-11; Hutchby 2007, 8-9).

Es gibt heute, grob gesprochen, zwei Ausrichtungen, die sich aus interaktional-emischer Perspektive der sozialen Welt der Kinder nähern, eine eher linguistisch-anthropologische und eine eher entwicklungsorientierte; die Grenzen sind indessen fließend. Marjorie Goodwin (1990) hat aus linguistisch-anthropologischer Perspektive Kulturen der Kinder aus eigenem Recht schon seit den 1980er Jahren erforscht, und zwar auch unter Verwendung von Instrumenten der Konversationsanalyse und auch im Anschluss an Goffman. Sie zeigt, wie afroamerikanische Kinder in einem Vorort von Philadelphia ihre Sozialwelt in Interaktionen organisieren und strukturieren, wie Kinder Spielregeln konstituieren und Teilnahme an Spielen regulieren, sie untersucht, wie Kinder klatschen und miteinander Konflikte aushandeln, und demonstriert, welche komplexen Regeln den kindlichen Sprachspielen, wie sie sie im Anschluss an Wittgenstein nennt, zugrunde liegen (Goodwin 1990). In späteren Untersuchungen fokussiert sie nicht mehr nur die sprachliche Interaktion. Sie untersucht die multimodale Organisation von Himmel-und-Hölle-Spielen unter Kindern der US-amerikanischen Latino-Bevölkerung (Goodwin 2001), analysiert Positionierungen und Ausschlussmechanismen unter Mädchen in einer Grundschule in Los Angeles, Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen beim Seilspringen und bei Klatschsequenzen unter Kindern (Goodwin 2008).

Weitere Studien, die mit interaktionsanalytischem Instrumentarium unterschiedliche Aspekte verschiedener Kinderkulturen untersuchen, befassen sich mit der Aushandlung von Konflikten unter Kindern (Cromdal 2004a), der Konstruktion von Hierarchien und Machtstrukturen (Danby & Baker 2000; Griswold 2007), und zwar auch in Rollenspielen und durch Rollenspiele (Kyratzis 2007). Andere fokussieren die soziale Organisation von Spielen (Butler 2008; Björk-Willen & Cromdal 2009; schon Sacks 1966), die moralischen Ordnungen, die Kinder etablieren (Evaldsson 2007) oder, noch einmal, wie Kinder klatschen (Tholander 2003). Andere Untersuchungen, die ebenfalls mit konversationsanalytischen Instrumenten arbeiten, fokussieren, was in Erwachsenen-Kinder-Interaktionen geschieht, und zwar sowohl in familiären (Corrin 2009) wie auch in institutionellen Settings innerhalb des Klassenzimmers (Cekaite 2008), außerhalb des Klassenzimmers, so etwa in Eltern-Kinder-Lehrer-Kontexten (Silverman, Baker & Keogh 1998), in der Kindertagesstätte (Lerner, Zimmerman & Kidwell 2011), aber auch in Fernsehshows, in welchen Kinder zu aktiven Beteiligten werden (Thornborrow 1998), oder in Beratungssitzungen (Hutchby 2007).

Der prominenteste Ansatz, der sich vor allem aus entwicklungsorientierter Perspektive mit Interaktionen unter Kindern befasst, ist der Sprachsozialisations-

ansatz von Schieffelin und Ochs. Dieser Ansatz untersucht, wie Sozialisation im und durch den Sprachgebrauch vonstatten geht, und wie Kinder in den Sprachgebrauch hineinsozialisiert werden: »*socialization through the use of language and socialization to use language*« (Schieffelin & Ochs 1986, 163). Er bedient sich soziologischer, anthropologischer und psychologischer Ansätze, um die sozialen und die sprachlichen Kompetenzen und deren Entwicklungen innerhalb spezifischer sozialer Gruppen zu untersuchen. *Language socialization* geht davon aus, dass Sprache und Interaktion zentrale Instanzen in der Entwicklung der kulturellen und sozialen Kompetenzen von Kindern sind. Anders als Ansätze, die sich ausschließlich mit der Entwicklung konversationeller Fähigkeiten auseinandersetzen (Filipi 2009; Wootton 1997) und die Gefahr laufen, Interaktionen als Vehikel mentaler Prozesse zu verstehen und dabei auch die Perspektive der Beteiligten aus den Augen verlieren (Lerner, Zimmerman & Kidwell (2011, 45), will die Sprachsozialisierung analysieren, wie Kinder und andere Novizinnen und Novizen die Kontexte, in denen sie handeln, wahrnehmen und aktiv an deren Konstruktion mitarbeiten. Sie schreiben:

In so doing, the study of language socialization research integrates discourse and ethnographic methods to capture the social structuring and cultural interpretations of semiotic forms, practices, and ideologies that inform novices' practical engagements with one another. (Ochs & Schieffelin 2012, 1)

Auch wenn im Paradigma der *language socialization* die Entwicklungsperspektive zentral ist, so geht sie keineswegs davon aus, dass Novizinnen und Novizen, die sich in einer neuen Situation befinden, zuerst bestimmte Kompetenzen erwerben müssten, um überhaupt an der Interaktion teilhaben und teilnehmen zu können. Kinder und Novizinnen und Novizen werden als aktiv Handelnde betrachtet (Ochs & Schieffelin 1994, 504). Dabei wird Kompetenz nicht als kognitive, sondern als interaktionale und soziale Kompetenz aufgefasst, die auch Emotionen umfassen kann. Dies zeigt sich paradigmatisch in den Arbeiten von Cekaite (2008, 2012). Cekaite untersucht in ihren sprachsozialisationsorientierten Untersuchungen, wie sich Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in ihrer neuen schulischen Umgebung sozialisieren. Sie analysiert diese Sozialisierung gerade nicht als kognitive Entwicklung, sondern rekonstruiert, wie eine Schülerin in und durch situierte Praktiken im Klassenzimmer einen bestimmten Platz erwirbt (Cekaite 2012). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen nicht nur, wie Kinder ihre linguistischen und interaktionalen Ressourcen in spezifischen Kontexten einsetzen, wie sie auf kulturelle Ressourcen der Erwachsenenwelt zurückgreifen und diese für ganz spezifische Zwecke adaptieren, welche Kategorisierungen in ihren Welten eine Rolle spielen, sondern auch, wie sich die Kinder gegenseitig sozialisieren und damit ihre sozialen Welten strukturieren und mit Werten, Normen, Hierarchien versehen und dadurch auch Unterschiede schaffen zwischen denjenigen, die dazugehören, und denjenigen, die nicht dazugehören.

4.5 Die Multimodalität der Interaktion

Goffman verweist immer wieder darauf, dass Interaktionen, auch verbale, in einem physikalischen Umfeld stattfinden und von einer Reihe weiterer nonverbaler Aktivitäten begleitet sind – auch im Klassenzimmer (siehe etwa Goffman 1981, 40). Die Ana-

lyse von L2-Interaktionen im Klassenzimmer muss zwingend multimodal sein. Denn wie die neuere Forschung zeigt, spielen Blick und Gesten etwa in der Redezuteilung im Klassenzimmer eine wichtige Rolle (Kääntä 2010); genauso werden Aufmerksamkeit und damit potentielle Zugänglichkeit mit Hilfe von Blicken und Körperhaltungen angezeigt (vgl. Goffman 1982, 111). Spezifische Partizipationsstrukturen kommen durch Körperhaltung und Bewegungen des Körpers im Raum zustande (Goodwin & Goodwin 2004): Kinder, die während des Unterrichts miteinander tuscheln, verändern nicht nur die Lautstärke des Sprechens, sondern auch die Körperhaltung und die Blickrichtung.

Charles Goodwin beginnt schon Ende der 1970er Jahre im Anschluss an Goffman, den Blick und seine Funktionen in der Organisation der Interaktion in seine Analysen zu integrieren (Goodwin 1979). Er zeigt empirisch, was Goffman immer wieder postuliert hat, nämlich dass auch die Körperhaltung eine wichtige Rolle in der Koordination der Handlungen von Interagierenden spielt (Goodwin 1981). Später erweitert er seinen Fokus und plädiert in Anlehnung an Goffman, für den das physikalische Umfeld, der Raum, in welchem die Interaktion stattfindet, eine zentrale Bedeutung hat, für eine multidimensionale Analyse von Interaktion, die die semiotischen Felder der Interaktion berücksichtigt; ein semiotisches Feld konstituiert sich aus den benutzten Zeichen, die an ein bestimmtes Medium gebunden sind (Goodwin 2000, 1494). In der Interaktion unterscheidet er drei Felder: Erstens den sprachlichen Teil der menschlichen Interaktion und seine unterschiedlichen Aspekte, das heißt lexiko-semantische, syntaktische und prosodische; zweitens den Körper und die verschiedenen Zeichen, die sich an und in ihm verkörpern: Körperhaltung, Gestik, Mimik, Proxemik, Blick. Drittens identifiziert er weitere in der Umgebung der Interagierenden auffindbare semiotische Strukturen, in seinen Beispielen etwa die Bodenbemalung des Himmel-und-Hölle-Spiels oder eine Munsell-Farbkarte, welche in der Archäologie benutzt wird. Diese Ensembles semiotischer Felder oder Ressourcen, die in Interaktionen für die Beteiligten relevant werden, nennt Goodwin »contextual configurations«:

It is argued that actions are both assembled and understood through a process in which different kinds of sign phenomena instantiated in diverse media, which I call semiotic fields, are juxtaposed in a way that enables them to mutually elaborate each other. A particular, locally relevant array of semiotic fields that participants demonstrably orient to (not simply a hypothetical set of fields that an analyst might impose to code context) is called a contextual configuration. (Goodwin 2000, 1490)

Goodwin, genauso wie Goffman, elaboriert seinen eigenen Zeichenbegriff nicht, und hinsichtlich des semiotischen Begriffsinstrumentariums lässt sich, wie auch sonst in der interaktionsanalytischen Diskussion, konstatieren, dass »ein elaborierter Begriff sprachlicher Multimodalität immer noch ein Desiderat« ist (Fricke 2012, 41).

Goodwins Medienbegriff ist weit und nicht differenziert, und seine Vorstellung des Verhältnisses zwischen Medium, Modus und Code ist etwas unklar. Goodwin setzt offensichtlich bei den Sinnesmodalitäten an, um verschiedene Modi zu unterscheiden, ein Vorgehen, das etwa auch von Stivers und Sidnell (2005, 2) gewählt wurde. Klar ist, dass Goodwin ein handlungstheoretisches, funktionales Zeichenverständnis hat. Er verweist darauf, dass die Bodenbemalung im Himmel-und-Hölle-Spiel oder die Munsell-Karte funktional analysiert werden müssen, und zwar im Hinblick darauf,

wie sie im Zusammenspiel mit den anderen semiotischen Ressourcen, die vorhanden sind, verwendet werden. Semiotische Strukturen, wie er sie nennt, sind aus seiner Perspektive also Affordanzen, verstanden im Neo-Gibson'schen Sinn als Eigenschaften eines Objektes, welche Handlungen ermöglichen (Zipoli Caiani 2013, 5). Diesen wird erst in der und durch die Interaktion Sinn zuteil (Goodwin 2000, 1516). Zudem ist sein Verständnis von Multimodalität zumindest teilweise anschlussfähig an Fricke (2012, 42-50) semiotisches Verständnis von Multimodalität, welches sie im Anschluss an Posners (1986) Differenzierung unterschiedlicher Medienbegriffe entwickelt.

Posner definiert das Medium als »System von Mitteln für die Produktion, Distribution und Rezeption von Zeichen, das den in ihm erzeugten Zeichenprozessen bestimmte gleichbleibende Beschränkungen auferlegt« (Posner 1986, 293). Relevant im vorliegenden Zusammenhang ist, dass Posner unterschiedliche Medienbegriffe differenziert und dass er unter anderem einen biologischen, einen physikalischen, einen technischen und einen codebezogenen Medienbegriff unterscheidet. Der biologische Zeichenbegriff »charakterisiert Zeichensysteme nach den Körperorganen, welche zur Produktion, Distribution und Rezeption der jeweiligen Zeichensysteme« eingesetzt werden. So lassen sich etwa visuelle, auditive, olfaktorische oder gustatorische und taktile Medien unterscheiden. Der physikalische Medienbegriff hebt auf die Unterscheidung der »physischen Kontaktmaterie« (Fricke 2012, 42) ab, die zur Übertragung der Zeichen notwendig ist. Der technologischen Medienbegriff »charakterisiert die Zeichensysteme nach den technischen Mitteln«, die zwischen Senderin und Rezeptionsorgan des Empfängers eingesetzt werden, und mit Hilfe des codebezogenen Medienbegriffs lassen sich etwa unterschiedliche natürliche Sprachen voneinander unterscheiden. Multimodalität nun setzt einerseits das Vorliegen mindestens zweier Medien voraus, beispielsweise der auditiv verarbeiteten Lautsprache einerseits sowie der visuell verarbeiteten Gesten.

Bezieht man diese Begriffe auf sprachliche Interaktion, so lassen sich die natürlichen Sprachen erstens aus codebezogener Perspektive als Medien bezeichnen, die auf bestimmte physikalische Medien zu ihrer Realisierung angewiesen sind. Werden diese Medienbegriffe nun mit dem biologischen Medienbegriff verschränkt, so lassen sich »verschiedene Medien des Sprachlichen« (Fricke 2012, 45) unterscheiden und begrifflich voneinander abgrenzen: Schriftsprache ist primär monomedial und monomodal. Die Lautsprache ist, wenn am Telefon verwendet, primär monomedial und monomodal. Allerdings ist dies nicht die »kanonische Äußerungssituation«, denn die *face-to-face*-Interaktionssituation ist in der Tat multimodal und, nach der von Fricke gelieferten Definition, ebenfalls multimedial, da hier nicht nur die auditive Sinneswahrnehmung betroffen ist, sondern auch die visuelle und, je nachdem, ebenfalls die taktile, die olfaktorische oder gar die gustatorische. Es sind also mindestens zwei Medien an der Rezeption beteiligt. Um nun aber Multimodalität und Multimedialität, die nun gleichbedeutend sind, voneinander zu unterscheiden, führt Fricke ein weiteres Merkmal ein, nämlich das Merkmal der »strukturellen und funktionalen Integration in ein und denselben Matrixkode«. Die strukturelle und/oder funktionale Integration ist für Fricke notwendige Bedingung des Vorliegens von Multimodalität. Das Fehlen einer strukturellen und/oder funktionalen Integration bei gleichzeitigem Vorliegen der Verwendung unterschiedlicher Medien ist für sie ebenfalls notwendige Bedingung von Multimodalität (Fricke 2012, 46).

Die Vorstellung der Unterscheidung unterschiedlicher Medien und die Idee, dass zum Vorliegen von Multimodalität eine funktionale Integration unterschiedlicher Medien notwendig ist, sind mit der bei Goodwin skizzierten Vorstellung von Multimodalität kompatibel. Allerdings ist die Rede von der Integration in einen Matrixcode unnötig. Denn die Aufgabe der Analyse ist die Deskription der integrierten Verwendung unterschiedlicher semiotischer Ressourcen aus emischer Perspektive. Eine multimodale Analyse stellt die Analysierenden jedoch vor Herausforderungen, die sich beim monomodal verengten Blick auf den verbalsprachlichen Aspekt von Interaktion nicht stellen. Erstens ist es unmöglich, das Gesamt der in der Umgebung der Interagierenden vorhandenen semiotischen Ressourcen zu katalogisieren und in die Analyse zu integrieren. Laut Goodwin kann es deshalb nur darum gehen, diejenigen semiotischen Felder in die Analyse zu integrieren, welche die Interagierenden selbst als relevant und als für ihr Handeln folgenreich anzeigen. Auch hier geht es also darum, die sichtbare Orientierung der Teilnehmenden als »Scheinwerfer« zu verwenden, der den Analysierenden anzeigt, welche Aspekte des Kontexts in die Analyse integriert werden müssen (Goodwin 2000, 1508-1509).

Gleichzeitig zu dieser Fülle an semiotischen Ressourcen, die berücksichtigt werden müssten, steht die multimodale Analyse vor einem anderen Problem. Wie Goffman betont, sind Gespräche oft in unterschiedliche Handlungsstränge integriert (z. B. Goffman 1981, 40). Dies lässt sich auch interaktional analysieren: Mondada (2008) etwa zeigt anhand von multimodalen Analysen von Telefongesprächen in einem institutionellen Setting, dass Telefongespräche in unterschiedlichste handlungspraktische, räumliche, aber auch semiotisch potentiell relevante materielle Kontexte eingebettet sind. Das Klingeln des Telefons muss nicht dazu führen, dass die gegenwärtige Aktivität aufgegeben wird, sondern kann zu einer Beschleunigung dieser Aktivität führen. Während des Telefonierens werden andere Aktivitäten parallel ausgeführt, die mit dem Telefongespräch sequentiell koordiniert werden. Das Telefongespräch wird nicht, wie dies die Audioaufnahme suggeriert, durch die Beendigung der Telefonverbindung beendet, sondern setzt sich in »post-closing«-Sequenzen fort, die verbaler, lautlicher und mimisch-gestischer Art sein können. Mondada verdeutlicht, dass eine Reduktion aufs Sprachliche nur einen Bruchteil der komplexen Organisationsform des in weitere Aktivitäten eingebetteten Telefongesprächs zu rekonstruieren vermag (Mondada 2008).

Doch öffnet die multimodale Erweiterung des Fokus nicht nur den Blick für weitere semiotische Felder und simultan durchgeführte Handlungen, sondern zeigt auch, dass die Rollen der an den Interaktionen Beteiligten komplexer und umfassender sind, als dies auf den lautsprachlichen Code der verbalsprachlichen Interaktionen fokussierende Analysen suggerieren. Die Interagierenden kommen nämlich nicht mehr nur als Sprechende oder Hörende in den Blick, sondern als Beteiligte, die verbal und nonverbal aktiv sind, die nonverbal adressiert werden können oder auch nicht, die beteiligt oder unbeteiligt sind. Die Analyse der Partizipationsstruktur kann ohne die multimodale Analyse kaum funktionieren. Selbst wenn als Kernaktivität eine sprachliche Handlung analysiert wird, so ist in Betracht zu ziehen, dass die Sprechenden sehr genau verfolgen, was die anderen an der Interaktion Beteiligten tun (Goffman 1981, 124ff.). Und was diese anderen tun, kann auch nicht-sprachlicher Art sein. Die interaktive Ordnung ist somit als »Gesamtzusammenhang aller simultan realisierten, se-

quenziell strukturierten und aufeinander bezogenen interaktiven Beteiligungsweisen aller Teilnehmer« zu rekonstruieren (Deppermann & Schmitt 2007, 17).

Für Deppermann und Schmitt bedeutet dies, dass eine multimodale Analyse zumindest *idealerweise* die Berücksichtigung aller Beteiligter anstrebt und nach der Rolle der Einzelnen in diesen Interaktionsensembles fragt (Deppermann & Schmitt 2007, 20-21). Es kann dabei nicht darum gehen, als desinteressierter Beobachter Interaktionsensembles zu beschreiben. Dies ist schon aus technischen Gründen nicht gut möglich. Denn die Kamera-Einstellungen bedingen eine Vorauswahl darüber, was überhaupt analysiert werden kann, da sie festlegen, welche Ereignisse wie fokussiert werden (Mondada 2008, 50). Doch eine analytische Orientierung an der Orientierung der Beteiligten lässt auch multimodale Daten zu, das rekonstruktive Prinzip lässt sich auch auf multimodale Daten anwenden. Allerdings sind dabei die Restriktionen zu lockern. Nicht mehr die Sequenzorganisation steht im Zentrum, sondern »a broader set that concerns ordering and positioning of any kind of moves and utterances« (Arminen, Koskela & Palukka 2014, 48). Der Ansatz, der dann entsteht, ist nicht mehr konversationsanalytisch *per se* – dafür aber reichhaltiger.

4.6 Multimodale Interaktionsanalysen im L2-Unterricht in der Nachfolge Goffmans

Die Beziehung zwischen ethnomethodologischer Konversationsanalyse und Mitgliedschaftskategorisierung einerseits und Goffman andererseits sind komplex und waren lange Zeit ziemlich vergiftet (siehe etwa Goffman 1981; Schegloff 1988). Das Urteil darüber, ob sich die beiden Ansätze verbinden lassen, hängt von der Perspektive und der eigenen Position ab. Für den orthodoxen Konversationsanalytiker Schegloff sind sie inkommensurabel (Schegloff 1988), für Anne Rawls (1989) und Gregory Smith (2003) dagegen komplementär, denn Goffman, Garfinkel und Sacks seien darum bemüht, zu zeigen, wie Ordnung lokal produziert werde. Goffman gehe von der Prämisse aus, dass Ordnung dadurch in der Interaktion konstituiert wird, dass das Selbst in der Interaktion geschützt und bestätigt werde; Garfinkel und Sacks gingen davon aus, dass die Konstitution von Ordnung im Gespräch darauf beruhe, dass in der Interaktion Intelligibilität hergestellt werden müsse. Hier werden Goffmans Vorstellungen von Interaktion, Selbst und Normalität verwendet, um zu analysieren und interpretieren, wie Legitimität hergestellt werden. Da Goffman nicht in der Lage war, die strukturellen und sprachlichen Aspekte der Interaktion so detailliert zu analysieren, wie dies der ethnomethodologischen Konversationsanalyse gelungen ist (Rawls 1989, 152), wird das Instrumentarium der CA und der MCA verwendet, um genau diese Aspekte der Interaktion zu analysieren. Dies ist kein methodologisches Novum. Goodwin analysierte schon früh sprachliche Interaktionen multimodal (Goodwin 1981). Zimmerman (1998) untersuchte das *footing* und Lerner (1996) fand *face* in den Präferenzstrukturen der Interaktion.

Die methodologische Restriktion des orthodoxen konversationsanalytischen Blicks auf Turn-Konstruktionen, Sequenzen und Präferenzen sowie Reparaturen werden zugunsten eines umfassenderen Blicks auf die Interaktion aufgegeben (siehe auch Goodwin 2000; Cekaite 2012; Goodwin & Cekaite 2013). Goffmans Insistenz auf der Notwendigkeit des Einbezugs auch des physischen Kontexts, aber auch des weiteren Kontexts der Interaktion für die Analyse soll berücksichtigt werden (Goffman

2005, 260-264). Sequenzanalysen, oder, wie mit Goffman gesagt werden könnte, eine Sequenz von Reaktionszügen, die nicht notwendigerweise sprachlicher Natur sind (Goffman 2005, 124), werden als in größere Zusammenhänge eingebettet betrachtet: In einen physikalischen Kontext, in einen kulturellen Kontext und damit einen Wissenszusammenhang, welchen die Interagierenden teilen oder auch nicht, aber auch in einen Gesprächskontext, der nicht nur aus der vorangehenden Äußerung oder dem vorangehenden Turn besteht (Goffman 2005, 262). Es muss und kann auch nach anderen Begründungen gesucht werden, denn, wie Goffman etwas spöttisch schreibt:

Jedenfalls lässt jede Erklärung der zweiten Äußerung aus ihrer Abhängigkeit von der Ersten außer Betracht, wie es denn überhaupt zur ersten kommen konnte. Woraus lässt sich denn deren Gestalt erkennen? Konversationen könnten nie beginnen. Oder, hätten sie einmal begonnen, wären sie nur eine Äußerung von ihrem Ende entfernt. Die Schwänze wüssten, wie sie wedeln, doch es gäbe keinen Hund. (Goffman 2005, 263)

Turns und Sequenzen werden daher als in »extended joint projects«, hier kommunikative Projekte genannt, eingebettet betrachtet (Clark 1996, 206; Levinson 2013, 120-122), in welchen unterschiedliche semiotische »contextual configurations« (Goodwin 2000) eine Rolle spielen und die Interagierenden auch mit verkörperten »participation frameworks« (Goodwin 2000) anzeigen, wie sie sich zur Interaktion verhalten. Gleichzeitig wird in Betracht gezogen, dass die Analysen der Züge der Interagierenden *de facto* auf Interpretationen beruhen, die zwar plausibilisiert werden müssen, aber eben Interpretationen bleiben. Zentral für die gesamte Untersuchung ist dabei, dass es auch in Interaktionen im L2-Klassenzimmer darum geht, das eigene Selbst sowie das Selbst der anderen zu wahren, dass hier Normalitäten rekonstruiert und damit Ordnungen legitimiert werden, und dass dies unter der Rekurrenz auf Wissensbestände geschieht, die von handelnden Subjekten eingesetzt werden. Konstruktionen des Selbst und *face* bilden dabei theoretische Basis und methodische Vorgabe: *face* wird in und durch Interaktion konstruiert (Goffman 1967, 44) und zeigt sich auch in Design und Struktur von *turn* und *turn-taking* (Lerner 1996). Der Ansatz, der dabei entsteht, lässt sich als multimodale Interaktionsanalyse bezeichnen (Cekaite 2012, 649) – das »multimodal« hier in programmatischer, wenn auch pleonastischer Weise verwendet, denn Interaktionsanalysen müssen immer multimodal sein. Goffman folgend, der immer auch am Einzelfall interessiert war, werden zwar vergleichende Fallanalysen durchgeführt; gleichzeitig soll aber auch das Besondere im Alltag des L2-Klassenzimmers gezeigt werden.

Multimodale Interaktionsanalysen im hier entwickelten Sinn rekonstruieren, wie Beteiligte ihre Interaktionen organisieren, im Hinblick auf übergeordnete kommunikative Projekte, im Hinblick auf die sequentielle Organisation, im Hinblick auf die Turnkonstruktion. Sie berücksichtigen nicht nur die lautsprachlichen Ressourcen, die eingesetzt werden, sondern fokussieren auch die anderen semiotischen Ressourcen, die für die Beteiligten in der Organisation der Interaktionen relevant werden. Der Fokus des Interesses liegt darauf, wie Beteiligte institutionell vorgegebene Ziele in und durch die kommunikativen Projekte, an welchen sie beteiligt sind, zu realisieren versuchen oder wie sie sich diesen Zielen entziehen, auf welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen sie dabei zurückgreifen, wie sie dabei *face* bewahren oder zerstören und welche lokal ausgehandelten Identitäten dabei relevant werden.

Die Analysen zeigen, wie im Handeln der Beteiligten und dessen Organisation spezifische institutionelle Orientierungen, spezifisches institutionelles Wissen, spezifische institutionelle Abläufe und institutionelle Normen rekonstruiert und damit legitimiert werden. Dabei wird berücksichtigt, dass an diesen Interaktionen L2-Sprechende beteiligt sind, und dass die meisten der Beteiligten Präadoleszente sind, die einerseits in den Gebrauch der L2 sozialisiert werden, gleichzeitig aber längst als Mitglieder bestimmter »Communities of Practice« (Wenger 2006) agieren.

5. Die Klassen und ihre Mitglieder

Die Daten stammen aus dem Deutsch L2-Unterricht dreier 6. Klassen aus der französischsprachigen Schweiz. Deutsch wird hier viermal pro Woche während rund 30 Minuten unterrichtet. Alle drei Klassen werden seit der dritten Klasse in Deutsch unterrichtet, in allen Klassen wird das gleiche Lehrmittel, der 3. Band von *Tamburin*, verwendet.¹ Zwei dieser Klassen gehören zur Primarschule einer Kleinstadt, die im Kanton Wallis in einer Region liegt, die stark auf Tourismus ausgerichtet ist, aber auch von Agrarwirtschaft lebt.² Die dritte Klasse gehört zu einer Primarschule eines Vororts der Stadt Genf. In allen Klassen ist der Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte größer als 50 %. Heterogenität besteht aber nicht nur hinsichtlich der Herkunftsländer, der Kulturen und Familiensprachen, sondern auch hinsichtlich der familiären, sozialen und sozioökonomischen Hintergründe, der Aktivitäten, welchen die Kinder außerhalb der Schule nachgehen, sowie der Wünsche und Hoffnungen, die diese Kinder hegen. Diese Heterogenität wird in den Antworten der Fragebögen, welche die Kinder ausfüllten, manifest.

5.1 Fragebogenerhebung

Um möglichst breit über die familiären und sprachlichen Hintergründe der Kinder der beteiligten Klassen informiert zu werden, konzipierte ich in Anlehnung an die im SPREEG-Projekt und von Schader und Hänni Hoti verwendeten Fragebögen (Chlosta, Ostermann & Schroeder 2003; Schader & Hänni Hoti 2006) und in Zusammenarbeit mit den an der Studie beteiligten Lehrpersonen einen Fragebogen. Das Ziel des Fragebogens war es, einen Überblick über die Zusammensetzung der Schülerschaft und die sprachlichen Ressourcen zu erhalten; Ziel war es zu diesem Zeitpunkt nicht, die subjektive Perspektive der Kinder auf ihre Sprachen und ihr Erleben der Sprachen zu erforschen. Dazu hätten andere Erhebungsinstrumente verwendet werden müssen (siehe dazu etwa Busch 2017). Befragt wurden die Kinder zu folgenden Bereichen:

1 Dieses Lehrmittel wird heute nicht mehr verwendet.

2 Schweizer Primarschulen entsprechen den deutschen Grundschulen; allerdings umfasst die Primarstufe in der Schweiz acht Jahre: Zwei Jahre Kindergarten, wie die Eingangsstufe hier genannt wird, plus sechs weitere Jahre.

- Biografisches und Bildungsmilieu
- Lieblingsfächer, Berufswunsch, Hobbys und Lieblingsmusik
- Sprachen, die mit der Mutter, mit dem Vater, mit den Großeltern, mit den Geschwistern, mit weiteren Verwandten und mit der besten Freundin, dem besten Freund gesprochen werden
- Sprachlernerfahrungen und Familiensprachunterricht
- Selbsteinschätzung der Kompetenzen in den Sprachen, die sie kennen
- Lieblings- und Wunschsprachen
- Medienkonsum in Französisch und anderen Sprachen (Lesen, Fernsehen, Musik hören)
- Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen in die deutschsprachige Schweiz
- Die mit der in der deutschsprachigen Schweiz lebenden Verwandtschaft verwendeten Sprachen
- Medienkonsum in Deutsch
- Sprachaufenthalt im deutschen Sprachgebiet

Die Fragebögen waren auf Französisch formuliert, die Kinder antworteten ebenfalls auf Französisch. Zur Charakterisierung der Klassen werden die biografischen Angaben, die Familiensprachen und die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen, die Lieblings- und Wunschsprachen sowie die Spannbreite der sozioökonomischen Hintergründe aufgeführt. Diese deskriptiven Statistiken dienen nicht zur Triangulation mit den qualitativen Daten, sondern geben einen Einblick in potentielle sprachliche und kulturelle Ressourcen, die in diesen Klassen vorhanden sind. Die kurze Beschreibung der Schulen und der Klassenzimmer dient ebenfalls zur Situierung der Interaktionsdaten. Wie die vielfältigen Ressourcen im Klassenzimmer eingesetzt werden, werden die Analysen zeigen.

5.2 Klasse 1: Hintergrundinformationen und deskriptive Statistik

Klasse 1 befindet sich in einer Primarschule, die im Zentrum einer Kleinstadt im französischsprachigen Teil des Wallis liegt. Klasse 1 ist eine integrierte Klasse, in welcher 10 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen gemeinsam mit 17 Schülerinnen und Schülern »ohne besondere Bedürfnisse« unterrichtet werden. Es sind ständig zwei männliche Lehrpersonen anwesend. Ein Lehrer ist ungefähr dreißig Jahre, der andere etwa fünfzig Jahre alt. Die L1 dieser Lehrpersonen ist Französisch. Die Verantwortlichkeit der Lehrer ist nach Fächern aufgeteilt. Für Deutsch ist der jüngere Lehrer zuständig. Während ein Lehrer frontal unterrichtet, hilft der andere den Kindern, die Probleme haben, oder zieht sich zurück. Während Gruppenarbeitsphasen helfen beide Lehrer allen.

Diese Klasse wird in einem Klassenzimmer mit zwei Räumen unterrichtet, die durch eine große Öffnung in der Wand verbunden sind. Ein Raum ist für den Plenumunterricht eingerichtet, der zweite Raum für Gruppen- und Werkstattarbeiten. Im Plenumsraum sind die Pulte zu sechs Pultgruppen zusammengeschoben, die aus dreimal zwei und dreimal drei Pulten bestehen. Die Pultanordnung bleibt über den Erhebungszeitraum hinweg gleich, die Sitzordnung ändert. In einer Pultgruppe hat ein Kind zwei Sitzplätze, einmal allein an einem Pult, einmal zwischen zwei anderen

Kindern. Das Kind kann so während des Unterrichts mehrmals zwischen diesen beiden Sitzgelegenheiten hin- und herwechseln. An der Stirnseite des ersten Raums steht das Lehrerpult. Im Lauf des Erhebungszeitraums wird die Wandtafel durch ein interaktives Whiteboard ersetzt. Über der Wandtafel hängt ein Marienbild, rechts von der Wandtafel hängen weitere Bilder und Fotos: ein Bild mit Katzen, Schwarzweißfotos von Kindern aus anderen Erdteilen. Auf einem Regal stehen Katzenkeramiken. Die rechte Seite des Raums besteht aus einer Fensterfront, an der linken Seite hängt eine Pinnwand, an welcher Schweizerkarten hängen. An der Rückseite des Raums hängen ein Bumerang, eine Flagge Québecks, ein Wandteppich mit afrikanischen Motiven und Postkarten aus der ganzen Welt. Im zweiten Raum sind zwei Gruppenarbeitsplätze geschaffen worden, die durch Bücherregale voneinander abgetrennt sind. Hier hängen auch Porträts der Kinder der Klasse. Im Übergang vom ersten zum zweiten Zimmer steht ein Computer.

Demografisches:

- Die Klasse besteht aus 27 Kindern, 14 Mädchen und 13 Jungen.
- 18 der 27 Kinder weisen eine Zuwanderungsgeschichte auf.
- 4 Kinder sind nicht in der Schweiz geboren; zwei dieser Kinder sind seit 3 Jahren in der Schweiz und gehören damit zur 1.5 Generation. Eines ist seit 9 Jahren, eines seit 12 Jahren in der Schweiz; diese gehören, wie die anderen Kinder, zur 2. Generation (Bartley & Spoonley 2008).
- 10 der 27 Kinder sind als Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen eingestuft; davon sind 5 Jungen und 5 Mädchen. Von den 10 Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen sind 9 solche mit einer Zuwanderungsgeschichte.

Familiensprachen neben Französisch sind:

- Portugiesisch (13)
- Italienisch (4)
- Kreol (1)
- Serbisch (1)
- Spanisch (1)
- Mandjak (1)
- Wolof (1)

Cours de langue et de culture d'origine (LCO), Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen:

- 9 Kinder besuchen den Heimat- und Sprachkundeunterricht, 3 davon sind Kinder mit spezifischen Lernbedürfnissen. Die Familiensprachen dieser Kinder sind Portugiesisch und Italienisch.
- Alle Kinder mit Zuwanderungsgeschichte geben an, neben Französisch und Deutsch Kenntnisse in mindestens 1 weiteren Sprache zu haben.
- 14 geben an, in 1 weiterer Sprache Kenntnisse zu haben.
- 8 der Kinder mit spezifischen Lernbedürfnissen geben an, in 1 weiteren Sprache Kenntnisse zu haben; dies sind immer Familiensprachen. 1 Kind mit spezifischen

Lernbedürfnissen und einer nicht-französischen Familiensprache gibt an, die Familiensprache viel besser, 2 geben an, die Familiensprache besser, 2 geben an, die Familiensprache gleich gut, 2 geben an, die Familiensprache weniger gut als Französisch zu beherrschen. 1 Kind gibt keine Auskunft.

- Von den 6 anderen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte ohne spezifische Lernbedürfnisse gibt 1 an, die Familiensprache viel besser, 1 gibt an, die Familiensprache besser, 3 geben an, die Familiensprache gleich gut, und 1 gibt an, die Familiensprache weniger gut als Französisch zu beherrschen.
- 3 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte geben an, neben Französisch 2 weitere Sprachen zu Hause zu sprechen. Von diesen gehört 1 zur Gruppe der Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Dieses gibt an, die beiden Familiensprachen besser als Französisch zu beherrschen. Von den beiden anderen Kindern gibt 1 an, beide Familiensprachen besser zu beherrschen als Französisch, das 2. Kind gibt an, die 1. Familiensprache viel besser, die zweite gleich gut wie Französisch zu beherrschen.
- 1 Kind gibt an, neben Französisch Kenntnisse in 3 weiteren Sprachen zu haben. Dieses Kind schätzt nur eine weitere Sprache ein, die es zu Hause spricht, und diese beherrscht es laut Eigenaussagen weniger gut als Französisch.
- Von den Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte gibt nur 1 an, Kenntnisse in mehr als 1 weiteren Sprache zu haben. Diese Sprache ist Englisch; dieses gibt auch an, Englisch in einem außerschulischen Englischkurs zu lernen.

Lieblingssprachen, Wunschsprachen:

Als Lieblingssprachen genannt werden Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch, Mandjak, Kreol und Wolof. Die Kinder geben nur je eine Lieblingssprache an. Von den 18 Kindern mit Zuwanderungsgeschichte nennen 15 eine ihrer Familiensprachen als Lieblingssprache, 2 nennen Französisch, 1 nennt Italienisch. Von den Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte nennt 1 keine Lieblingssprache, 5 nennen Französisch, 3 nennen Englisch.

Auf die Frage, welche weiteren Sprachen sie gerne lernen würden, nennen 12 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an erster Stelle Englisch, 2 Italienisch, 2 Arabisch und je 1 Russisch und Spanisch. An zweiter Stelle nennen 3 Spanisch, 2 Englisch und 1 Italienisch. An dritter Stelle wird einmal Italienisch erwähnt. Von den Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte nennen 4 Kinder Englisch an erster Stelle, 3 Italienisch an erster Stelle, 1 Spanisch an erster Stelle. 1 Kind gibt keine Wunschsprache an. An zweiter Stelle wird von diesen Kindern viermal Englisch und einmal Spanisch genannt, und an dritter Stelle einmal Spanisch.

Sozioökonomisches:

In dieser Klasse finden sich keine Kinder mit Eltern, die der höchsten Kategorie der ISCO-88-Klassifikation angehören.³ Die Eltern mit dem höchsten Status gehören zur Berufsgruppe 2, diejenigen mit dem niedrigsten Status gehören zur Berufsgruppe mit dem niedrigsten sozioökonomischen Status.

3 ISCO-88: Dies ist die *International Standard Classification of Occupations* in der Fassung von 1988 (ISCO-88). Siehe dazu <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm> (acc. 4.2.2021)

5.3 Klasse 2: Hintergrundinformationen und deskriptive Statistik

Klasse 2 befindet sich in demselben Schulhaus wie Klasse 1. Sie wird von einer Lehrerin, die über lange Unterrichtserfahrung verfügt, in allen Fächern unterrichtet. Sie spricht Französisch als L1. Auch dieses Klassenzimmer besteht aus zwei Räumen, zwischen denen ein großer Durchgang besteht. Das größere Raumangebot erklärt sich dadurch, dass auch diese Klasse zeitweise integrativ geführt wird. Das war zur Zeit der Datenerhebung aber nicht der Fall. Ein Raum ist für den Plenar- und Frontalunterricht eingerichtet und zu Beginn des Erhebungszeitraums in Pultgruppen, später in Reihen angeordnet. Auf der rechten Seite des Raums befindet sich eine große Fensterfront, auf der linken Seite hängt eine große Pinnwand, die von einer Weltkarte, einer Schweizerkarte sowie Porträtzeichnungen der Kinder bedeckt ist. Der zweite Raum ist für Werkstatt- und Gruppenarbeiten eingerichtet. Hier stehen ein großer runder Tisch, ein Schrank, mehrere Pulte, auf denen drei Computer platziert sind, Bücher- und Ablagegestelle. An den Wänden hängen Zeichnungen sowie Plakate einer Kulturinstitution.

Demografisches:

- Die Klasse besteht aus 22 Kindern, 8 Jungen und 14 Mädchen.
- 12 Kinder weisen eine Zuwanderungsgeschichte auf, 5 davon geben an, nicht in der Schweiz geboren zu sein.
- Die Aufenthaltsdauer der nicht in der Schweiz geborenen Kinder variiert zwischen knapp 2 und 11 Jahren: 4 dieser Kinder gehören zur 1.5 Generation, eines dieser Kinder gehört zur 2. Generation.

Familiensprachen neben Französisch sind:

- Portugiesisch (5)
- Italienisch (3)
- Albanisch (1)
- Türkisch (1)
- Arabisch (1)
- Rumänisch (1)
- Chanqana (1)

Cours de langue et de culture d'origine (LCO), Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen, weitere Sprachen:

- Alle 12 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte geben an, neben Französisch und Deutsch Kenntnisse in mindestens 1 weiterer Sprache zu haben.
- Von den 12 Kindern mit nicht französischen Familiensprachen besuchen 7 den Heimat- und Sprachkundeunterricht. Dies sind Kinder, deren Familiensprachen Portugiesisch, Italienisch oder Albanisch sind.
- 8 Kinder besuchen einen außerschulischen Englischkurs; 3 sind Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, 5 sind Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte; dies sind

die einzigen Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte, die neben Deutsch weitere Sprachkenntnisse angeben.

- 2 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte geben an, Kenntnisse in 3 weiteren Sprachen zu haben; die 3. Sprache ist Englisch, die beiden anderen sind Familiensprachen. Von diesen beiden gibt 1 Kind an, die 1. Familiensprache gleich gut wie Französisch, die 2. Familiensprache weniger gut als Französisch zu beherrschen. Die 3. Sprache, Englisch, wird nicht eingeschätzt. Das andere Kind gibt an, die 1. Familiensprache weniger gut als Französisch zu beherrschen, seine Kenntnisse in den beiden anderen Sprachen schätzt dieses Kind nicht ein. 1 Kind gibt an, Kenntnisse in 2 weiteren Sprachen zu haben. Seine Kenntnisse in der Familiensprache schätzt dieses Kind als weniger gut ein als Französisch, diejenigen in der 2. Sprache, Englisch, als viel weniger gut.
- Die anderen 9 Kinder geben an, neben Französisch Kenntnisse in 1 weiterer Sprache zu haben. 4 Kinder geben an, dass sie ihre Familiensprache besser als Französisch beherrschen, 3 geben an, ihre Familiensprache gleich gut wie Französisch zu beherrschen, 1 Kind gibt an, die Familiensprache weniger gut als Französisch zu beherrschen.
- 1 Kind mit Zuwanderungsgeschichte füllt den Fragebogen unvollständig aus; die Sprachkompetenzen schätzt es nicht ein.
- 1 Kind ohne Zuwanderungsgeschichte gibt an, neben Englisch ebenfalls Italienisch zu sprechen. Das Kind, welches angibt, neben Englisch auch Italienisch zu sprechen, schätzt seine Englischkenntnisse als weniger gut, seine Italienischkenntnisse als viel weniger gut als Französisch ein.

Lieblingssprachen, Wunschsprachen:

Als Lieblingssprachen genannt werden Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Arabisch. 4 Kinder nennen zwei Lieblingssprachen, 1 nennt 3 Lieblingssprachen. Von den Kindern mit Zuwanderungsgeschichte nennen 4 ihre Familiensprache an erster Stelle, 3 nennen Spanisch und je 1 Kind nennt Französisch resp. Englisch. Von den Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte nennen 4 Englisch an erster Stelle, 3 nennen Französisch und je 1 Kind nennt Spanisch resp. Italienisch. Je einmal werden Italienisch und Englisch an zweiter Stelle genannt.

Auf die Frage, welche weiteren Sprachen sie gerne lernen würden, nennen 5 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte Spanisch an erster Stelle, 4 Kinder nennen Englisch, 2 nennen Deutsch an erster Stelle. An zweiter Stelle nennen 2 Englisch und je 1 Kind nennt Italienisch resp. Portugiesisch resp. Spanisch. 2 Kinder nennen eine 3. Wunschsprache, und das ist Brasilianisch. Von den 10 Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte nennen 4 Englisch an erster Stelle, 3 Spanisch und 2 Italienisch. 2 Kinder nennen eine zweite Wunschsprache, einmal Japanisch, einmal Englisch.

Sozioökonomisches:

Der Vater eines Kindes übt einen Beruf aus, welcher der höchsten Kategorie der ISCO-88-Klassifikation zuzurechnen ist. Andere Kinder haben Eltern, die der zweitniedrigsten oder der niedrigsten Kategorie der ISCO-88-Klassifikation zuzurechnen

sind; sie verdienen ihr Geld als Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter. Die Spannweite der sozioökonomischen Hintergründe ist hier entsprechend groß.

5.4 Klasse 3: Hintergrundinformationen und deskriptive Statistik

Die Klasse wird in einem Schulhaus mit neun weiteren Primarklassen unterrichtet. Die Schule liegt in einer Vorstadt von Genf. Die Klasse wird von einer Lehrerin unterrichtet, deren L1 Französisch ist. Die Kinder sitzen in fünf Pultgruppen von je zwei oder drei Pulten. Die Pultgruppen sind in Längsrichtung des Raums etwas versetzt ausgerichtet. An der Stirnseite des Raums hängt eine Wandtafel, die rechte Wand besteht aus einer Fensterfront. In diesem Klassenzimmer gibt es zwei Pulte für die Lehrperson, eines an der Stirnseite und eines an der Rückseite des Raums. An der linken Wand hängen Verhaltensregeln für das Klassenzimmer, an der Rückwand hängen eine Welt- und eine Europakarte. Die Schülerinnen und Schüler werden laut Auskunft der Lehrerin alle 10 Wochen neu gesetzt, und zwar so, dass Leistungsniveaus, Geschlecht und Herkunft neu gemischt werden; das heißt aber nicht, dass sie komplett neu gesetzt werden. Einige Kinder bleiben jeweils in derselben Pultgruppe sitzen.

Demografisches:

- Die Klasse besteht aus 21 Kindern, 13 Mädchen und 8 Jungen.
- 18 Kinder weisen eine Zuwanderungsgeschichte auf.
- 1 Kind weist eine intraschweizerische Migrationsgeschichte auf, das heißt, ist in der italienischsprachigen Schweiz geboren und lebt seit 7 Jahren in der Romandie.
- Von den 18 Kindern mit Zuwanderungsgeschichte sind 13 in der französischsprachigen Schweiz geboren, 1 lebt seit 11 Jahren in der Schweiz. Vier Kinder gehören zur 1.5 Generation: 1 Kind ist bei Beginn der Datenerhebung erst 7 Monate in der Schweiz, 1 Kind seit einem Jahr, 2 seit gut 4 Jahren.

Familiensprachen neben Französisch:

- Arabisch (5)
- Polnisch (2)
- Deutsch (2)
- Italienisch (2)
- Spanisch (2)
- Chinesisch (1)
- Englisch (1)
- Finnisch (1)
- Hindi (1)
- Portugiesisch (1)
- Quechua (1)
- Russisch (1)
- Serbisch (1)
- Somali (1)
- Tigrinya (1)

- Urdu (1)
- Wolof (1)

Cours de langue et de culture d'origine (LCO), Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen, weitere Sprachen:

- Von den Kindern mit Zuwanderungsgeschichte machen 2 keine Angaben dazu, ob sie einen LCO-Kurs besuchen oder jemals besucht haben.
- 12 geben an, einen Kurs zu besuchen oder besucht zu haben. Dies sind oder waren Kurse in Spanisch, Englisch, Arabisch, Russisch, Chinesisch, Finnisch und Polnisch. Arabisch wird auch in der Moschee gelernt, und für die Sprachen Finnisch und Polnisch bestehen offiziell keine Cours LCO in der Region, was aber nicht heißt, dass die Kinder keinen Unterricht in diesen Sprachen besucht haben.
- Alle 18 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte geben an, neben Französisch und Deutsch Kenntnisse in mindestens 1 weiterer Sprache zu haben. 13 geben an, neben Französisch 1 weitere Sprache als Familiensprache zu sprechen. Von diesen gibt 1 Kind an, diese Sprache viel besser als Französisch zu beherrschen, 1 Kind gibt an, die Sprache besser zu beherrschen, 4 geben an, diese Familiensprache und Französisch gleich gut zu beherrschen, 5 geben an, die Familiensprache weniger gut, 1 gibt an, die Familiensprache viel weniger gut zu beherrschen. 1 Kind macht keine Angabe.
- 5 Kinder geben an, 2 weitere Sprachen als Familiensprachen zu sprechen. Von diesen gibt 1 Kind an, Familiensprache 1 viel besser, Familiensprache 2 schlechter als Französisch zu sprechen. 1 Kind gibt an, Familiensprache 1 und 2 viel besser zu beherrschen als Französisch. 1 Kind gibt an, beide Familiensprachen schlechter als Französisch zu beherrschen. 1 Kind macht keine Angaben zu seinen Sprachkenntnissen in den Familiensprachen. 1 Kind gibt an, Familiensprache 1 besser, Familiensprache 2 gleich gut wie Französisch zu beherrschen; dies ist das Kind mit der intraschweizerischen Migrationsgeschichte. Es gibt an, Italienisch besser als Französisch, Schweizerdeutsch gleich gut wie Französisch zu beherrschen.
- Die Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte geben keine weiteren Sprachkenntnisse an.

Lieblings- und Wunschsprachen:

Als Lieblingssprachen genannt werden Schweizerdeutsch, Französisch, Arabisch, Chinesisch, Hindi, Finnisch, Polnisch, Quechua und Englisch. Die Schülerinnen und Schüler nennen oftmals mehr als 1 Lieblingssprache. Die Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte nennen Französisch als ihre Lieblingssprache; sie geben nur eine Lieblingssprache an. 2 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte geben keine Lieblingssprachen an. 6 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte nennen Französisch als erste Lieblingssprache, davon nennt 1 Kind seine Familiensprache, Arabisch, als zweite Lieblingssprache. 10 Kinder mit Zuwanderungsgeschichte nennen eine ihrer Familiensprachen als Lieblingssprache, davon nennt 1 Kind Englisch als zweite Lieblingssprache, das aber nicht eine seiner Familiensprachen ist. Das Kind mit intraschweizerischer Migrationsgeschichte nennt Schweizerdeutsch als Lieblingssprache.

Auch die Kinder dieser Klasse geben mehr als eine Sprache an, welche sie gerne lernen würden. An erster Stelle der Wunschsprachen unter den Kindern mit Zuwanderungsgeschichte nennen 6 Englisch, gefolgt von Spanisch mit 4 Nennungen. Italienisch und Vietnamesisch werden je zweimal an erster Stelle genannt. Hochdeutsch, Latein, Arabisch, Russisch und Chinesisch werden je einmal an erster Stelle genannt. An zweiter Stelle wird viermal Englisch genannt, je zweimal werden Spanisch und Russisch genannt, je einmal wird Italienisch und einmal Griechisch genannt. An dritter Stelle wird zweimal Spanisch genannt, je einmal werden an dritter Stelle Hochdeutsch, Italienisch, Englisch, Russisch und Norwegisch genannt. Ein Kind listet als weitere Wunschsprachen Englisch, Spanisch und Russisch auf. Die Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte nennen an erster Stelle Italienisch und Englisch, an zweiter Stelle Englisch und Kanadisch, eines der Kinder nennt an dritter Stelle Japanisch. Das Kind mit intraschweizerischer Migrationsgeschichte nennt an erster Stelle Englisch, an zweiter Stelle Rätoromanisch, an dritter Stelle Spanisch.

Sozioökonomische Hintergründe:

Eltern, die Berufe ausüben, welche gemäß ISCO-88 den höchsten Status aufweisen, finden sich in dieser Klasse genauso wie Eltern, die status-niedrigere Berufe ausüben. Es finden sich keine Eltern, die der niedrigsten Kategorie zuzuordnen wären. Anders als in den beiden anderen Klassen geben hier zwei Kinder an, dass ihre Väter arbeitslos sind.

6. Daten, Datenerhebung und Transkription

Die hier analysierten Interaktionsfragmente stammen aus 16 Unterrichtslektionen, die Teil eines Korpus von Deutsch L2-Lektionen aus der französischsprachigen Schweiz sind, das ich zwischen November 2008 und Juni 2010 erstellte. Die hier verwendeten Lektionen dauerten unterschiedlich lange, meistens zwischen 30 und 45 Minuten; zwei Werkstattlektionen erstreckten sich über gut 100 Minuten. Die Vor- und Nachnamen der Lehrkräfte und die Nachnamen der Schülerinnen und Schüler wurden entfernt. Die Lehrkräfte wurden durchnummeriert und als Lehrer, Lehrerin 1-4 bezeichnet; die Vornamen der Schülerinnen und Schüler wurden pseudonymisiert und durch vergleichbare, gleichsilbige Vornamen aus den gleichen Sprachen ersetzt.

Daten sind nicht einfach da, sondern werden qua Datenerhebung erst konstituiert. Zwischen die Interaktionen und deren Analyse tritt ein Abstand, der in mindestens zweifacher Weise medial vermittelt ist: Erstens müssen Interaktionen registriert, aufgenommen, gespeichert werden. Werden diese Aufnahmen anschließend transkribiert, dann geht zusätzlich ein Vielfaches an Informationspotential verloren, selbst wenn ein multimodales Transkriptionssystem verwendet wird und Fotografien beigelegt werden, um Sachverhalte zu illustrieren. Doch stellt nicht nur die mediale Vermittlung der Interaktionen für die Forschung eine Herausforderung dar, sondern auch die Notwendigkeit der Aufnahme der Interaktionen. Wie wir spätestens seit Labovs methodologischen Überlegungen zum Beobachtungsparadox wissen, kann die Präsenz des Beobachters und seiner Geräte die gesamte Interaktion und Sprachwahl nachhaltig beeinflussen (Labov 1972). Im Folgenden wird zuerst das Beobachtungsdispositiv, mit dessen Hilfe die Daten erhoben wurden, detailliert beschrieben und begründet. Dann wird erläutert, welche Transkriptionskonventionen verwendet wurden und weshalb. Das Beobachtungsparadoxon wird in Kapitel 7 diskutiert.

6.1 Das Beobachtungsdispositiv

Daten werden mit dem Ziel erhoben, die Interaktionen so detailliert wie möglich zu registrieren. Alle irgendwie an einer Aktivität Beteiligten und ihre interaktionalen Räume sollten erfasst, die Aktivität möglichst in ihrer Gesamtheit aufgezeichnet werden. Aufnehmen ist aber, wie Mondada im Anschluss an Macbeth formuliert, »an embodied exercise of inquiry and analysis« (Mondada 2012, 51). Die Wahl der Aufnahmegeräte und die Handhabung der Geräte, das heißt, wo und wie sie platziert werden, entscheiden darüber, welche Daten entstehen können. Platzierung der Kameras, Wahl

der Ausschnitte und der Perspektiven, Wahl des Beginns und des Endes der Aufnahmetätigkeit sind Resultate der Analyse der Situation und basieren auf Erwartungen, welche der Forschende in die Situation hereinträgt (Mondada 2012, 56). In der Aufnahmesituation selbst müssen Erwartungen, Aufnahmematerial und aktuelle Situation vermittelt werden, und die Praxis des Aufnehmens muss allenfalls angepasst werden (Mondada 2012, 54-55). Ich filmte mit zwei Videokameras. Die beiden Videokameras wurden während des Plenumsunterrichts auf Stativen fix an zwei Standorten so platziert, dass ein möglichst großer Bereich des Klassenzimmers gefilmt werden konnte (siehe als Beispiele Abb. 6.1 und 6.2).

Abbildung 6.1



Abbildung 6.2



Dieses Vorgehen erlaubte es mir, während des Aufnehmens die Handlungsabläufe im Klassenzimmer zu beobachten und Feldnotizen zu erheben. Gleichzeitig war es das angemessenste Vorgehen, um einen möglichst guten Überblick über die Aktivitäten im Klassenzimmer zu erhalten. Zudem ist die Aufnahmetechnik auch am unaufdringlichsten, weil die Kamera nicht ständig präsent gemacht wird (Heath, Hindmarsh & Luff 2010, 40). Zwar ist es mit zwei Videokameras nicht möglich, alle Details aller Interaktionen, die sich gleichzeitig im Klassenzimmer ereignen, zu erfassen. Doch liefern die fix installierten Kameras zumindest konsistente Ansichten gesamter Handlungsabläufe derjenigen Teile des Klassenzimmers, die sie erfassen, und sie ermöglichen ebenfalls eine umfassendere Analyse der Partizipationsstrukturen, die im Klassenzimmer sehr schnell wechseln können. Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens ist es, dass der Beobachter nicht zum Kameramann wird, der das Aufnehmen ständig den Handlungen anpassen muss und damit so ebenfalls ständig mit den im Klassenzimmer Handelnden interagiert, gleichzeitig aber immer Gefahr läuft, zu spät zu kommen, weil er die Handlung ja nicht nur einfangen, sondern vielmehr antizipieren muss, wenn er Handlungsabläufe in ihrer Gesamtheit erfassen will. Das Antizipieren von Handlungen dürfte nämlich eher als Glücks- denn Normalfall einzustufen sein. Macbeth (1999) und mit ihm Laurier und Philo (2012) und Heath et al. (2010) weisen nämlich darauf hin, dass die Initiierung der Kamerabewegung hin zur Handlung *de facto* oft erst durch den Beginn der Handlung ausgelöst wird und die Kamera damit den Beginn der Handlung schon verpasst hat.

Die Platzierung der Kameras musste den jeweiligen Unterrichtssituationen und Unterrichtsformen angepasst werden. Das didaktische Szenario des Werkstattunterrichts etwa, in dem die Kinder an unterschiedlichen Arbeitsstationen gleichzeitig Aufgaben erledigen, konnte mit nur zwei Kameras nicht in seiner Gesamtheit erfasst werden. Hier wurden die Kameras bei zwei Stationen platziert (Beispiele in Abb. 6.3

und 6.4). Da die Kinder rotierten, war es so möglich, Daten unterschiedlicher Gruppen zu erheben.

Abbildung 6.3

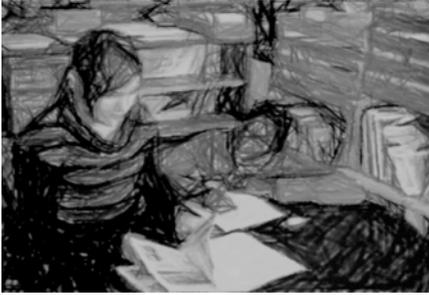


Abbildung 6.4



Der filmische Beobachtungsapparat wurde durch einen umfassenden »Belauschungsapparat« ergänzt. Um »backstage interactions«, wie man sie im Anschluss an Goffman (1959) und mit de Fina (2014) nennen könnte, oder besser einfach die Peer-Interaktionen während des Plenarunterrichts sowie die Kommunikation während Gruppenarbeitsphasen in den Pulten mitverfolgen zu können, wurden Audioaufnahme geräte auf den Pulten der Schülerinnen und Schüler verteilt, und zwar so, dass in jeder Pultgruppe mindestens ein Audioaufnahme gerät vorhanden war. Dies wurde als Variante der innerhalb der Soziolinguistik oft praktizierten Methode gewählt, nach welcher Teilnehmende mit Audioaufnahme geräten ausgestattet werden, die sie selbständig bedienen können (etwa Rampton 2006, 32; Holmes & Hazen 2013, 181). Wie in Kapitel 7 gezeigt werden wird, werden die sich in Seh- und Griffweite der Kinder befindenden Audioaufnahme geräte immer wieder thematisiert, womit die Aufnahmesituation relevant wird.

6.2 Transkriptionskonventionen

Die Daten wurden im Großen und Ganzen im Anschluss an GAT 2.0 transkribiert (Selting et al. 2009). GAT 2.0 hat sich im deutschen Sprachraum in der scientific community derjenigen Gesprächsforschenden durchgesetzt, die sich methodisch zwar an der Konversationsanalyse orientieren, aber eine explizitere und einfacher zu handhabende Transkriptionskonvention wünschen als die Jefferson'sche, die in der angloamerikanischen Konversationsanalyse verwendet wird (Dittmar 2009, 141). GAT, so die Entwickler, versucht zwar, so viele Prinzipien und Konventionen der Jefferson'schen Transkription wie möglich zu übernehmen (Selting et al. 2009, 353). Gleichzeitig sind nach GAT 2.0 transkribierte Interaktionen auch für Nicht-Linguistinnen und Nicht-Linguisten relativ einfach lesbar (Selting et al. 2009, 360-361).

Als »formbezogenes Transkriptionssystem« (Selting 2001, 1061) intendiert GAT 2.0, die Organisationsstruktur der Interaktion sichtbar zu machen. Gleichzeitig ermöglicht es GAT 2.0 auch, multimodale Aspekte in die Transkription zu integrieren (Selting et al. 2009, 368-369). In dieser Hinsicht ist GAT 2.0 relativ wenig explizit. Laut GAT 2.0 werden parasprachliche und außersprachliche Handlungen, die während

eines Sprecherbeitrags vorkommen, mit Hilfe doppelter Klammern transkribiert und mit Hilfe spitzer Klammern in den gesprochenen Text integriert:

- 1 A: ich hab <<weinend> das gar nicht so gemeint>
 2 B: ((seufzt))
 3 (.)
 4 B: <<sich erhebend> aber du hast es> so gesagt (Selting et al. 2009, 368)

Diese Konvention erweist sich bei der Integration umfangreicherer multimodaler Information als impraktikabel. Anstelle der direkten Integration paralleler parasprachlicher und außersprachlicher Handlungen in den gesprochenen Text mit Hilfe spitzer Klammern werden Handlungen, die gleichzeitig mit einem sprachlichen Beitrag vorkommen, auf einer eigenen Zeile transkribiert, die nicht eigens nummeriert wird. Beginn und Ende werden hier mit Hilfe von senkrechten Strichen im gesprochenen Text und auf der Zeile der parasprachlichen und außersprachlichen Handlungen notiert. Außersprachliche Handlungen, die nicht zeitgleich mit sprachlichen Handlungen vorkommen, werden auf einer eigenen Zeile transkribiert und erhalten eine eigene Zeilennummer (siehe dazu auch etwa Heller & Morek 2015).

2M6-P 1

- 1 Le4: ZAHlen.
 2 | (2.2) was ↑IST zahlen. |
 3 | ((dreht den kopf nach li)) |
 4 ((dreht den kopf nach re))
 5 (1.5) ein |zwei drei vier [fünf sechs sieben;]|
 6 | ((bewegt re hand auf und ab)) |
 7 Jda: | ((hebt die hand)) |
 8 Kor: | ((hebt die hand)) |
 9 Ros: | ((hebt die hand)) |

Außersprachliche Handlungen, die andauern, werden mit Hilfe von Pfeilen transkribiert (2M1G5-20, Zeile 1). Das Ende dieser Handlungen fällt mit dem Einsetzen der nächsten transkribierten Handlung des gleichen Akteurs, der gleichen Akteurin zusammen.

2M1G5-20

- 1 Nes: ((geht von de re seite des tischs zur li seite->))
 2 Akt: heute [fehlt eu::h]
 3 Nes: | ((setzt sich)) |
 4 Akt: euhm (3.0) |<<-> ma(he)mi,> |
 5 | ((schlägt mit der re hand auf den tisch)) |

Wie in GAT 2.0 werden aber nur dann auch para- und außersprachliche Aspekte transkribiert, wenn sie relevant erscheinen. Diese Transkriptionskonvention unterscheidet sich von der multimodalen Transkriptionskonvention, wie sie von Mondada (siehe etwa 2011; 2012) entwickelt wurde und wie sie inzwischen innerhalb der konversationsanalytisch ausgerichteten multimodalen Interaktionsanalyse schon fast zum Standard geworden ist. Doch lässt sich der von Selting et al. (2009) gegen die Jefferson'sche Transkription vorgebrachte Einwand der schwierigeren Zugänglichkeit auch gegen Mondadas Konvention ins Feld führen. Diese setzt ein beträchtliches Maß an Transkriptionslesekompetenz voraus, an deren Aneignung stärker praktisch und didaktisch orientierte Leserinnen und Leser höchstwahrscheinlich wenig interessiert sein dürften. Doch sollen die Transkriptionen und die Analysen hier auch für dieje-

nigen, deren Lektüre didaktisch und weniger konversations- oder interaktionsanalytisch motiviert sein dürfte, einigermaßen einfach lesbar sein.

Im Zusammenhang mit Daten, die aus einem französischsprachigen Kontext stammen, ergeben sich mit GAT Segmentierungsprobleme. GAT 2.0 segmentiert die einzelnen Turns der Sprechenden weiter in kleinere Einheiten. Die von Sacks et al. (1974, 702 et passim) eingeführte »Turn-Construction Unit« (TCU) ist gemäß GAT 2.0 nur bedingt als Segmentierungseinheit verwendbar. Zwar sei es durchaus möglich, dass komplette syntaktische Einheiten im Zusammenspiel mit kompletten Intonationsverläufen Einheiten konstituierten, die als semantisch mögliche Brocken (»chunks«) und als adressatenorientiert gestaltete Informationseinheiten betrachtet werden könnten. Denn TCUs seien ja auch durch das Zusammenspiel von Syntax und Prosodie bestimmt (Selting 2000, 504). Doch seien Syntax und Prosodie nicht immer synchron. In bestimmten Kontexten würden Intonationseinheiten gebildet, die nicht als TCUs interpretiert werden könnten, weil sie syntaktisch nicht mögliche vollständige Konstruktionen seien. Gleichzeitig müssten TCUs keineswegs immer mit einem »transition relevant place« TRP enden. Dass am Ende einer TCU kein TRP folgen müsse, könne mit Hilfe lokal-prosodischer, syntaktischer, lexiko-semantischer, pragmatischer Mittel projiziert werden (Selting 2000, 504-511).

In GAT 2.0 werden Turns nach Intonationsphrasen (IP) segmentiert. IP werden in GAT 2.0 im Anschluss unter anderem an Fox (2000), aber etwa auch Cruttenden (1997) definiert als eine »durch einen als kohäsiv wahrgenommenen Tonhöhenverlauf« gestaltete Einheit, die »obligatorisch mindestens eine akzentuierte Silbe« enthält, also eine Silbe, »die durch eine Intonationsbewegung und/oder Lautstärke und/oder Länge phonetisch hervorgehoben wird und die semantische Bedeutung der Äußerung maßgeblich bestimmt«. Diesen nennen die Autorinnen und Autoren von GAT 2.0 Fokusakzent. Diese Intonationseinheit werde durch eine Reihe fakultativer Grenzsignale abgegrenzt: Tonhöhen sprünge nach unten oder oben am Einheitsanfang, schnellere Sprechgeschwindigkeit in den Vorlaufsilben der Einheit, finale Dehnung am Ende der Einheit, Glottalisierung am Ende der Einheit, Tonhöhenbewegungen am Einheitenende auf unbetonten Silben und Pausen (Selting et al. 2009, 370).

Intonationsphrasen als Segmentierungsgrößen zu verwenden ist indessen auch nicht unproblematisch. Wie Auer festhält, wird üblicherweise gefordert, dass eine IP einen nuklearen (Fokus)-Akzent enthält. Da dies aber noch keine hinreichende Bedingung für die Identifizierung einer IP ist, werden phrasenbegrenzende Merkmale, darunter »finale Dehnung, initiales Accelerando auf dem Vorlauf, finale Intonationsbewegung (fallender oder steigender Grenzton), Reset der Deklination oder/und des pitch range zu Beginn zur Segmentierung in Intonationsphrasen herangezogen«. Letztlich bietet dieser Katalog von Merkmalen aber keine Definition, sondern lediglich eine »Heuristik für das Erkennen von IP-Grenzen«; seine Anwendung sei schwierig und führe nicht immer zu eindeutigen Ergebnissen (Auer 2010, 8). Teilweise lassen sich Intonationsphrasen sehr unterschiedlich einteilen (siehe auch Barth-Weingarten 2011).

Hier stellt sich ein weiteres Problem. Das hier verwendete Korpus besteht nicht aus englischem und auch nicht nur aus deutschem Sprachmaterial, sondern enthält viel französisches Sprachmaterial. Fürs Deutsche mag die Definition des Hauptakzents als Fokusakzent, welcher die Bedeutung der Informationseinheit maßgeblich mitstrukturiert, adäquat sein. Fürs Französische kann der Fokusakzent nicht als notwendiges Kriterium einer IP definiert werden, da das Französische die Intonation gänzlich

anders als das Deutsche organisiert (Hirst 1998). Im Französischen operieren erstens gleichzeitig zwei unterschiedliche Akzentsysteme. Der »interne Akzent« (Jin 1990, 18ff.) oder, wie er auch genannt wird, der »finale Akzent« (Blanche-Benveniste 2005, 162) liegt auf der letzten Silbe einer akzentuierbaren Einheit. Er hat eine delimitative Funktion. Diesen Akzent hat Cruttenden im Blick, wenn er darauf hinweist, dass das Französische den Nukleus der Intonationsphrase nicht im gleichen Maß verschieben könne wie etwa das Englische, und, könnte man ergänzen, das Deutsche. Deswegen sind die Intonationseinheiten, er nennt sie Intonationsgruppen, normalerweise kürzer als in den anderen indoeuropäischen Sprachen, deren Prosodie heute bekannt ist:

French appears to make more use of the options involving short intonation-groups than does English. This is related to the fact that French does not have the mobile nucleus characteristic of English [...] nor the same potential of pre-nuclear accents, and hence is forced to introduce extra intonation-groups for highlighting. (Cruttenden 1997, 140)

Wenn man sich an diesen Intonationsgruppen für die Transkription orientieren würde, dann würden die Zäsurierungen innerhalb eines Turns ziemlich kurz:

2m1-P 1

- 1 Aln: monSIEUR?
 2 euh y'a une camerA?
 hat es eine kamera
 3 là-D'SUS?
 da drauf

In gewissen Kontexten taucht der externe Akzent (Jin 1990, 18) oder, von Blanche-Benveniste so genannt, »l'accent d'instance« (Blanche-Benveniste 2005, 164) auf. Der externe Akzent fällt auf den Anfang einer akzentuierbaren Einheit oder auf ein Wort, welches normalerweise nicht akzentuiert ist. Dieser Akzent hat eine rhematisierende Funktion und kommt dann zum Einsatz, wenn aufgrund syntaktischer Stellungsbeschränkungen andere rhematische Markierungen nicht möglich wären (Jin 1990, 26). Zwar lassen sich die beiden Akzentsysteme unterscheiden, da der Vokal beim externen Akzent nicht verlängert werden kann. Typischerweise wird er »durch einen abrupten Fo-Sprung um ein bis zwei Niveau« realisiert (Jin 1990, 24; siehe auch Blanche-Benveniste 2005, 164-165). Da der externe Akzent aber keineswegs obligatorisch ist, kommt er auch nicht in allen Intonationseinheiten vor; die beiden Systeme überlagern sich, wie in folgendem Ausschnitt:

2m6-P 37

- 1 Le4: c'est un VERbe; (1.0)
 das ist ein verb
 2 jean-da.
 3 donc il faut JUSTE que vous REmettiez dans vos têtes en
 sixIÈME;
 also ist es nur nötig dass ihr in der sechsten
 von neuem daran denkt
 4 (1.5) que quand on vous demande la signification d'un
 VERbe.
 dass wenn man euch nach der bedeutung eines verbs fragt
 5 il y aura probablement une signification en franÇAIS,
 es auf französisch wahrscheinlich eine bedeutung geben wird
 6 qui sera AUSSi un vErbe.
 die auch ein verb sein wird

Dazu kommt ein weiterer Umstand in meinen Daten: Das Deutsch, das in meinem Korpus verwendet wird, ist eine L2-Varietät des Deutschen und weist teilweise spezifische prosodische Eigenschaften auf. Das wird etwa in folgendem Turn hörbar:

2m1-P 713

1 Le4: sie KOMMT aus der TÜRkei.

In diesem Turn kommen zwei Akzente vor. Der zweite Akzent scheint deplatziert zu sein, da er auf der ersten Silbe von *TÜRkei* liegt. Intonationsphrasen im Sinne von GAT 2.0 zu verwenden, ist also ebenfalls problematisch.

Gibt es denn ein sinnvollerer Vorgehen des Segmentierens? Dem Segmentieren von Turns in kleinere Einheiten haftet immer etwas Problematisches an, denn Segmentierungen, die von Forschenden ja *ex post* vorgenommen werden, laufen im Prinzip Gefahr, etische Manöver zu sein, die über die Köpfe der in die Interaktion involvierten Teilnehmenden durchgeführt werden. Ein Linguist, der segmentiert, ist in einer grundsätzlich anderen Situation als eine Interagierende, die im Turn ihres Gegenübers laufend darüber entscheiden muss, wann denn nun ein möglicher Abschlusspunkt im Beitrag des Gegenübers erreicht sein könnte. Auer greift aus diesem Grund auf eine Konzeption der Segmentierung oder eben Zäsurierung zurück, die gerade diese Aufgabe der in die Interaktion Involvierten zum Ausgangspunkt macht. Diese Aufgabe erklärt er phänomenologisch-wahrnehmungspsychologisch:

Teilnehmer an direkten Interaktionssituationen sind hingegen in die zeitliche Emergenz der Interaktion gezwungen; es gibt für sie kein Hin- und Herspringen zwischen später und früher. Sie müssen, um überhaupt an der Interaktion teilnehmen zu können, das Gehörte sofort danach beurteilen, ob es sich zu einer abgeschlossenen Einheit zusammenfügt oder als offene Gestalt noch einer Fortführung bedarf. Einmal getroffene Entscheidungen können revidiert werden; so erweist sich, was vielleicht zuerst als vollständig und abgeschlossen erschien, oft im nächsten Augenblick als Bruchstück einer größeren Gestalt. (Auer 2010, 11)

Optimale Gestaltschlüsse sind nach Auer dann erreicht, »wenn an einem Punkt sämtliche syntaktische, prosodische und semanto-pragmatische Projektionen abgearbeitet sind« (Auer 2010, 11-12). Daneben gibt es Gestaltschlüsse, bei welchen nur einige dieser Merkmale auftauchen, und natürlich auch uneindeutige Fälle. Auer schlägt nun ein Zäsurierungssystem vor, in welchem Zäsuren in der Syntax, Zäsuren in der Prosodie und semantisch-pragmatische Zäsuren markiert werden.

Dieses Vorgehen ist sicherlich dann wichtig, wenn genau diese Zäsuren im Zentrum des Interesses stehen, was hier aber nicht der Fall ist. Die Idee, auf Gestaltschlüsse zu achten und nicht auf spezifische, *a priori* festgelegte Merkmale, wird aber auch für die Transkription hier übernommen. Die Einteilungen werden aber nicht spezifisch markiert.

7. Legitimes Handeln vor der Kamera

Seitdem die Linguistik Sprache und Sprachverwendung in ihren sozialen Kontexten erfasst und analysiert und dazu Aufnahmegeräte einsetzt, sieht sie sich mit dem Problem konfrontiert, das William Labov das *Observer's Paradox*¹ nannte: »[T]he aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain this data by systematic observation.« (Labov 1970, 47) Labov, der mit Interviews arbeitete, sah eine Möglichkeit zur Minimierung des Paradoxons in der Verwendung emotionalisierender Fragetechniken, welche die Informanten und Informantinnen derart involvieren würden, dass sie die sprachliche Anpassung an ein fremdes Gegenüber vergessen würden. Zudem ging er davon aus, dass sich das Problem abschwächt, wenn man das Aufnahmegerät lange genug laufen lässt (Labov 1972).

Auch die Interaktionsforschung sieht sich mit dem Beobachtungsparadoxon konfrontiert. Ein Hinweis auf dieses Phänomen unter Bezugnahme auf Labov fehlt denn auch in fast keiner Einführung in Methoden linguistischen Arbeitens (etwa Podesva & Sharma 2013), in die Diskursforschung (etwa Stubbs 1995) oder die Konversationsanalyse (ten Have 2000). Für die konversationsanalytisch orientierte Forschung scheint das Problem besonders gravierend zu sein, denn sie will »natürliche« Daten erheben, »natürlich« in dem Sinn, dass die Situation so wenig wie möglich durch die Aufnahme beeinflusst wird. Knoblauch et al. formulieren dies folgendermaßen:

Natural data refers to data collected when people studied act, behave and go about their business as they would if there were no social scientists observing or taping them. (Knoblauch, Schnettler & Raab 2012, 11)

Dass sich das Beobachtungsparadoxon auflösen lässt, behauptet in der Interaktionsforschung niemand. Oft wird auch unter Verweis auf Labov (1972) postuliert, dass sich das Problem von selbst zumindest abschwäche, wenn man die Recorder lange genug laufen lasse (Deppermann 2008, 25; Knoblauch, Schnettler & Raab 2012, 11). »Natürlichkeit« werde sich mit der Zeit einstellen. Mondada (2012) ist in dieser Hinsicht vorsichtiger. Sie geht das Paradoxon anders an, indem sie definiert, welcher Art die Daten sind, die erhoben werden. Sie spricht nicht von »natürlichen Daten«, sondern davon, dass die Datenerhebung mit einer »naturalistic orientation« durchzuführen sei, das heißt, dass die Beobachteten in ihren alltäglichen Kontexten in Interaktionen, die

¹ Hier übersetzt als Beobachtungsparadoxon.

auch stattgefunden hätten, wenn der Beobachter, die Beobachterin nicht präsent gewesen wäre, gefilmt werden sollen (Mondada 2012, 53). Die naturalistische Orientierung diene als Kriterium dafür, Untersuchungen, welche mit Daten arbeiten, die in für die Forschungsfrage explizit etablierten Situationen erhoben wurden, von Untersuchungen zu unterscheiden, die ihre Daten in Alltagssituationen erheben. Die Frage danach, ob die Interaktionen genauso stattgefunden hätten, wenn die Kameras nicht präsent gewesen wären, ist ihres Erachtens müßig. Erstens gebe es keine zumindest ethisch vertretbar erhobenen Daten, die ohne sichtbare Präsenz einer Kamera oder eines Audioaufnahmegeräts entstanden sind, und zweitens sei die Anwesenheit des Aufnahmegerätes konstitutiv für die Datenerhebung. Sie plädiert dafür, die Perspektive zu ändern und etwa zu untersuchen, wie die Aufnahmen zustande kommen, wie und warum die Aufnahmesituation relevant wird, wie die Beobachteten mit unterschiedlichen Aspekten der Beobachtungssituation umgehen und warum sie dies so tun, wie sie dies tun. Die Frage danach, wie Beobachtungssituation und Interaktion zusammenhängen, lässt sich so empirisch angehen. Darauf hat Christian Heath übrigens schon Mitte der 1980er Jahre hingewiesen (Heath 1986, 11-13).

Wie Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler die Aufnahmesituation thematisieren, wie sie die Situation normalisieren, dabei Normen des Handelns in der Aufnahmesituation etablieren, die Aufnahmesituation und die Geräte, die für diese konstitutiv sind, als Ressourcen in der Interaktion nutzen, wird in diesem Kapitel untersucht. Dabei werden ebenfalls die komplexen Konfigurationen, die durch die Vielzahl parallel ablaufender Interaktionen entstehen, in den Blick genommen, und es wird gezeigt, welche Differenzen zwischen der Thematisierung und Normalisierung der Situation im Plenum und in den Pultgruppen unter den Schülerinnen und Schülern bestehen.

7.1 Thematisierungen der Aufnahmesituation durch die Lehrpersonen

Ausführliche Thematisierungen der Aufnahmesituation während lehrpersonenzentrierter Unterrichtsphasen finden vor allem zu Beginn der Aufnahmeperiode statt. Sie ereignen sich teilweise in Übergangssituationen, das heißt in Situationen, bevor die für den Unterricht relevanten Interaktionskonstellationen konstituiert wurden, teilweise danach, teilweise am Ende der Unterrichtssituation. Diese Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen hier versuchen, die Aufnahmesituation aktiv zu gestalten. In allen drei Klassen etablieren sie dabei kategoriale Strukturen, in welchen ausschließlich die Schülerinnen und Schüler diejenigen sind, die beobachtet werden. Die Lehrpersonen dagegen positionieren sich außerhalb des Beobachtungsdispositivs und präsentieren sich damit als Ko-Agierende des Beobachters. Dies geschieht dadurch, dass sie ihre Zuständigkeit als Lehrpersonen auf den Umgang mit den Aufnahmegeräten und das Verhalten vor der Kamera ausweiten und die Schülerinnen und Schüler instruieren, wie sie sich zu verhalten haben. Die so konstruierte Situation baut also systematisch auf der im Klassenzimmer erwartbaren Asymmetrie zwischen Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits auf.

7.1.1 Rahmen-Modulationen und die Konstitution einer »performance-audience«-Situation

Das erste Fragment, das diskutiert wird, stammt aus Klasse 1. Die beiden Lehrpersonen erteilen den Kindern Instruktionen, wie sie sich in der Gegenwart der Aufnahmegeräte verhalten sollen. Das Fragment setzt ein, nachdem die Kameras aufgestellt, die Aufnahmegeräte auf den Pulten der Schülerinnen und Schüler verteilt und auch eingeschaltet sind. Lehrer 1, welcher Deutsch unterrichtet, und Lehrer 2, der während der Deutschlektion assistiert, gehen durch die Klasse und kontrollieren, ob alle Geräte laufen. Schon dieser Kontrollgang indiziert, dass sie sich für das Funktionieren der Aufnahme verantwortlich fühlen. Nach seinem Kontrollgang richtet sich Lehrer 2 auf und sagt in die Klasse:

2P1-P43

- 1 Le2: ((richtet sich auf, geht nach vorne->))
 2 ne dites PAS trop d'bêtises parce que mainteNANT? (0.3)
sagt nicht zu viele Dummheiten denn jetzt
 3 Le1: |c'est en TRAIN d'enregistrer=hein?|
wird aufgenommen
 |((geht zu pg 2)) |
 4 Le2: |TOUT ce que vous dites pourra être retenu contre vous.|
alles was ihr sagt kann gegen euch verwendet werden
 |((geht rückwärts)) |
 5 Le1: voilà.
 6 ((bleibt bei pg 2 stehen, beugt sich zum aufnahmegerät,
 dreht sich, geht nach vorne->))

Die beiden Lehrer setzen die Aufnahmesituation durch eine kollaborativ konstruierte (Lerner 1991) Instruktion relevant, welche das Handeln unter den gegebenen, als verändert markierten Bedingungen regulieren soll. Diese Instruktion besteht aus drei Teilen: einer Aufforderung, einer Begründung, die unter dem Verweis auf die Aufnahmesituation gegeben wird, und einer Belehrung. Le2 beginnt, Le1 vervollständigt nach einer Pause die unvollständig gebliebene Äußerung von L2 und liefert dann eine Begründung, die wiederum von Lehrer 2 ergänzt wird. Die von Lehrer 2 gewählte Aufforderung *ne dites PAS trop d'bêtises* (Zeile 2) lässt sich dabei in einem umfassenderen Sinn nicht nur als Aufforderung verstehen, keine Witze zu reißen, sondern auch als Aufforderung, möglichst fehlerfrei zu sprechen. Le2 ruft damit einen Interpretationsrahmen in Erinnerung, welcher den Kindern bekannt sein dürfte: Die Situation ähnelt einer Prüfung, in welcher sie möglichst fehlerfrei sprechen sollen. Er projiziert eine Begründung, die nach einer Pause von Le1 präsentiert wird: *c'est en TRAIN d'enregistrer=hein?* (Zeile 3). Auch Le1 ruft damit kategoriales Wissen auf: In Situationen, in welchen Aufnahmen gemacht werden, soll man nichts Dummes sagen und keine Fehler machen, denn alles, was gesagt wird, wird gespeichert. Prüfungssituation und Aufnahmesituation werden so einander angenähert und damit die gegenwärtige Situation ein Stück weit dem normalen Schulalltag angepasst. Lehrer 2 »modult« (Goffman 2000, 52) diese Rahmung ein weiteres Mal, indem er seinen Redestatus verändert und eine Rechtsmittelbelehrung zitiert, wie sie Verdächtigten vor ihrer Befragung mitgeteilt wird: *TOUT ce que vous dites pourra être retenu contre vous* (Zeile 4). Der intertextuelle Verweis setzt jetzt hyperbolisch die Aufnahmesituation mit der Situation in einem Verhörraum gleich und lässt sich als Versuch interpretieren, die gegenwärtige Situation in ein Spiel zu transformieren. Dieser Versuch der Transformation der Aufnahmesituation in eine Spielsituation dürfte den Kindern ebenfalls bekannt sein, sei es aus dem außerschuli-

schen, aber auch dem schulischen Alltag: Spiele werden oft als Methoden im Unterricht eingesetzt. Die inszenierte Rechtsmittelbelehrung verstärkt aber zugleich die zuvor aktualisierten Normen: Sie sollen sich als gute Schülerinnen und Schüler präsentieren, die keinen Unsinn und nicht zu viele Fehler machen. Die Lehrer teilen damit den Kindern mit, was als legitimes sprachliches und nicht-sprachliches Handeln vor der Kamera gilt. Als dies festgesetzt ist, leitet Lehrer 1 zum Unterricht über: *voilà* (Zeile 5).

Die Lehrer hier aktualisieren nicht nur unterschiedliche Interpretationsrahmen, die alle darauf abzielen, das Verhalten der Kinder vor der Kamera zu normieren, sondern unternehmen zudem kollaborativ den Versuch, die Aufnahmesituation in ein Schauspiel zu transformieren, in welchem sie nicht mitspielen. Denn die hier konstruierte »performance/audience«-Situation (Sacks 1992, 593-594) weist eine kategoriale Struktur auf, die auch in den anderen Klassenzimmern konstruiert wird. Lehrer 1 und 2 positionieren sich selbst nicht auf der Performance-Seite. Sie sind diejenigen, die Instruktionen erteilen und die Kinder anweisen, wie sie sich zu verhalten haben. Dies markiert Lehrer 2 auch durch den gewählten Modus des Verbes und die Wahl des Personalpronomens. Mit der Verwendung von *vous* grenzt er sich deutlich von den Kindern ab, die er anspricht. Er selbst ist gemäß dieser Aussage nicht Objekt dieses Beobachtungsdispositivs. Die Lehrer sind vielmehr daran beteiligt, dieses Dispositiv zu gestalten, denn sie erteilen den Kindern Anweisungen, wie sie sich verhalten sollen, was als legitimes Handeln vor der Kamera gilt. Die Legitimität der Übernahme dieser Rolle ergibt sich gleichsam im Vollzug der Instruktion und damit einer sprachlichen Handlung, die zur Rolle der Lehrpersonen im Klassenzimmer gehört.

7.1.2 Instruieren: Nicht berühren, berühren

Die Aufnahmegерäte sind auf den Pulten der Kinder platziert, gut sichtbar und auch in Reichweite der Kinder. Die Lehrpersonen unternehmen Versuche, den Umgang mit den Geräten auf den Pulten zu regulieren und unterweisen die Klasse im Umgang mit diesen Geräten. Dies geschieht in Klasse 1 im Übergang von einer lehrpersonen-zentrierten Interaktion zu einer Gruppenarbeitssequenz mit Hilfe einer mehrteiligen, multimodalen expliziten Instruktion. Die Anweisung zum Umgang mit den Geräten formuliert Lehrer 2 auf Französisch; sie wird in zwei Schritten vollzogen:

2P1G6-1473

- 1 Lel: ET (.) |voici le travail? |
und hier die arbeit
|((dreht sich nach re))|
- 2 |QUE vous allez FAIRE. |
die ihr tun werdet
|((blickt ins klassenzimmer))|
- 3 d'accord?
einverstanden
- 4 ((streckt li zeigefinger aus, schüttelt ihn))
- 5 |un P'TIT travail? |
eine kleine arbeit
|((dreht sich nach li zu pg 6, bewegt li zeigefinger
nach li und re, Abb. 7.1))|
- 6 |on va PROFITER? |
die wir gerne tun werden
|((macht flache hand, bewegt sie hin und her))|
- 7 |vous avez des ENregistreurs?
ihr habt aufnahmegерäte
|((beugt sich nach re unten))|

8 vous n' les |touchez PAS? |
 ihr berührt sie nicht |
 |((berührt papierstapel auf pult, Abb. 7.2))|
 9 .hh euh on va comme |ceCI. |
 wir machen das so |
 |((hebt blätterstapel vom lehrerpult))|

Abbildung 7.1



Abbildung 7.2



Die Instruktion ist in eine expandierte Prä-Annoncierung eingebettet (Schegloff 2007, 37-41), welche die Kinder darüber informiert, dass der Lehrer in Kürze den Arbeitsauftrag erläutern wird. In Zeilen 1 und 2 projiziert der Lehrer die Annoncierung der Arbeit: *ET (.) voiCI le traVAIL? QUE vous allez FAIRe.* (Zeilen 1-2). Mit dem in Zeile 3 formulierten *d'accord?* projiziert der Lehrer zwar das Ende der Prä-Annoncierung und den Übergang zur eigentlichen Erläuterung des Auftrags.² Doch diese Erläuterung schiebt er auf. Er qualifiziert nun nämlich zuerst die Arbeit, die die Schülerinnen und Schüler werden verrichten müssen, präventiv, und expandiert damit die Präsequenz in einem ersten Schritt (Zeilen 5 und 6). In einem zweiten Schritt thematisiert er die Aufnahmesituation mit der Deskription *vous avez des ENregistreurs?* (Zeile 7) und formuliert dann eine explizite Aufforderung: *vous n' les touchez PAS?* (Zeile 8). Diese Instruktion kommt ohne Modalitätsverb aus; die Relevanz der Anweisung, wie mit den Geräten umzugehen sei, wird also nicht spezifisch hochgestuft, sondern geschieht gewissermaßen *en passant*. Der Wechsel von der Bewertung des Arbeitsauftrags zum Kontext der Durchführung der Arbeit vor laufenden Geräten funktioniert zwar als »topic-shift«, in welchem neue Aspekte eines zuvor schon etablierten Themas elaboriert werden, nicht aber als »topic-change« (Maynard 1980, 271). Denn der Lehrer führt den Hinweis auf die Geräte und seine Instruktion, diese nicht zu berühren, als neue Elemente einer Liste auf, die er mit der Charakterisierung der *p'tit travail* in Zeile 5 begonnen hat und in Zeile 9 abschließt: *.hh euh on va comme ceCI.* (Zeile 9).

Die Relevanz des Hinweises auf die Aufnahmegерäte und die Instruktion, wie mit ihnen umzugehen sei, werden gestisch herabgestuft. Während der Lehrer die auf die Schülerschaft zukommende Arbeit charakterisiert, ist sein Blick auf die Schülerschaft gerichtet (Zeilen 1-4, Abb. 7.1). Er bricht diesen Blickkontakt ab, als er auf die Aufnahmegерäte zu sprechen kommt, und wendet sich dem Papierstapel auf seinem Pult zu,

2 *D'accord* kann offensichtlich ähnlich wie das Englische *okay?* oder das Hebräische *tov* eingesetzt werden. Siehe zum Englischen Condon (2001, 495); zum Hebräischen Maschler (2009, 173-174).

lanciert also gerade dann eine Multiaktivität, als er die Präsenz der Geräte thematisiert (Zeilen 5-8, Abb. 7.2; Mondada 2006). Damit formuliert er eine Norm des Umgangs mit den Geräten, verhindert es aber gleichzeitig, den Geräten zu viel Aufmerksamkeit zu schenken, was deren Präsenz unnötig unterstreichen könnte.

Die Anweisung, wie mit den Geräten umzugehen sei, wird hier relativ spät und als Teil der Prä-Annoncierung der Gruppenarbeit formuliert. Sie hat nur lokale Gültigkeit und ist damit auch revidierbar. Denn der Lehrer fordert am Ende des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler explizit dazu auf, die Geräte zu berühren, um sie auszuschalten.

2P1-1

- 1 Lel: merCI?
 2 vous pouvez ranger?
ihr könnt wegräumen
 3 c'est BON pour le moment=merci?
es reicht für den moment danke
 4 c'est ÇA?
das war's
 5 ça VA?
alles in ordnung
 6 vous pouvez Éteindre?
ihr könnt ausschalten
 7 on a <<f> Attention?>
wir haben aufgepasst
 8 ça fait OÜ;
wo denn
 9 sur le Côté.
an der seite
 10 c'est sur le Côté là-bas.
an der seite unten

Am Ende einer jeden Lektion bedanken sich die Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern: Das *merci* (Zeile 1) schließt die Beschäftigung mit Deutsch ab und leitet den Übergang zur nächsten Lektion ein. Die Instruktion, die Geräte auszuschalten, wird nach der Aufforderung, das Material des Deutschunterrichtes wegzuräumen, formuliert, und nachdem der Lehrer noch einmal explizierte, dass die Deutschstunde beendet ist: *c'est BON pour le moment=merci?* (Zeile 3). Die Aufforderung, die Geräte auszuschalten, formuliert er eigenständig, ohne auf den Beobachter, der hinten im Klassenzimmer sitzt, einzugehen. Er rezykliert für die Instruktion zudem das Turn-Design, das er für die Formulierung der Aufforderung des Wegräumens verwendet hat: *vous pouvez ranger?* (Zeile 2), *vous pouvez éteindre?* (Zeile 6). Die Geräte werden hier zu Objekten, die die Schülerinnen und Schüler genauso nach Vorgaben der Lehrperson manipulieren wie Hefte und Arbeitsblätter. Dadurch normalisiert dieser Lehrer ebenfalls die Präsenz der Geräte. Der Lehrer indiziert so, dass Berührungen der Geräte legitim sein können, wenn sie nach Instruktionen der Lehrperson erfolgen. Und er zeigt damit erneut, dass er derjenige ist, der die Situation gestaltet, und damit nicht jemand, der auf der Seite der Beobachteten im Aufnahmedispositiv ist.

7.1.3 Ein Normalitätsschauspiel inszenieren

Im vierten Fragment, das aus Klasse 2 stammt, instruiert die Lehrperson die Kinder erst, nachdem die Schülerinnen und Schüler Interesse an den Geräten signalisierten. Während Lehrer 2 seine Instruktion multimodal abschwächt, stuft Lehrerin 3 die Wichtigkeit der Instruktion qua Gesten hoch. Auch diese Instruktion ist auf Französisch formuliert. Das Fragment setzt ein, nachdem alle Aufnahmegeräte eingeschaltet

und auf den Pulten der Kinder platziert sind und während die Lehrerin die Klasse in Gruppen einteilt, von Gruppe zu Gruppe geht und Arbeitsaufträge vergibt. Während sie mit einer Gruppe beschäftigt ist, meldet sich Miara bei der Lehrerin:

2MIG10-1

- 1 Mia: <<zu le3> maîtRESSE?>
 lehrerin
- 2 Le3: ((dreht sich zu mia, geht zu ihr->))
- 3 Mia: maî- il est en train de re [d'enregistRER?]
 leh- es nimmt jetzt gerade auf
- 4 Le3: [ah juste.]
 richtig
- 5 |vous ne vous occupez PAS de l'appAREIL? |
 ihr kümmert euch nicht um das gerät
 |((dreht sich zur klasse, arme angewinkelt))|
- 6 Le3: VOUS?
 ihr
- 7 vous vous occuPEZ?
 ihr beschäftigt euch
- 8 |QUE; |
 nur
- 9 |((lässt arme fallen))|
- 10 |de ce que vous d'vez faire| en |ALLEmand; |
 mit dem was ihr in deutsch machen müsst
 |((winkelt arme bis zur brust an, dreht sich zur
 wandtafel)) | |((senkt arme um 90°,
 Abb. 7.3))|
- 11 (0.5)
- 12 Le3: ça N'INTéresse pas (.)|MONSieur |?
 monsieur interessiert sich nicht dafür
 |((zeigt mit li hand auf dr,
 Abb. 7.4))|
- 13 que vous |TOUchiez l'appareil;|
 dass ihr das gerät berührt
 |((bringt hände zusammen, dreht sie gegeneinander,
 Abb. 7.5)) |
- 14 Le3: (2.0)|alors on y VA?|
 also los gehts
 |((zeigt auf re hälfte der wandtafel, macht schritt zur
 wandtafel)) |

Abbildung 7.3



Abbildung 7.4



Abbildung 7.5



Die Lehrerin adressiert in ihrer Replik auf Miaras Feststellung die gesamte Klasse in einem mehrteiligen Turn und instruiert die Klasse damit in zweifacher Hinsicht: hinsichtlich des Umgangs mit den Geräten und hinsichtlich des Fokus, den sie einnehmen soll. In der zweiteiligen Formulierung *ah juste* (Zeile 4) signalisiert sie mit dem Erkenntnisprozessmarker, dass sie gar nicht mehr an die Aufnahmegeräte dachte, und bewertet die von Miara gelieferte Information als wichtig. Dann wendet sie sich von Miara ab, der Klasse zu, verändert damit die Partizipationsstruktur und formuliert ein Verbot: *vous ne vous occupez pas de l'appareil?* (Zeile 5). Dieses Verbot, sich mit den Apparaten zu beschäftigen, kann als Aufforderung verstanden werden, eine »natürliche Orientierung« einzunehmen. Die Lehrerin hier befiehlt den Kindern also gerade nicht, ihr Verhalten den Kameras und den Aufnahmegeräten anzupassen, sondern vielmehr, die Apparate zu ignorieren. Dann formuliert sie die zweite Aufforderung, sich nur um die Aufgaben in Deutsch zu kümmern: *VOUS? vous vous occupez QUE de ce que vous d'avez faire en ALLEmand.* (Zeilen 6-10). Die Reduplikation der Adressierten unterstreicht, dass die gesamte Klasse adressiert ist. Gestisch unterstreicht sie die von ihr befohlene Fokusänderung von den Geräten weg hin zur Aufgabe mit einer Hinwendung zur Wandtafel, wo die Gruppenaufgaben beschrieben sind (Zeile 10, Abb. 7.3). Dies ist auch eine Aufforderung, sich so zu verhalten, wie es der Deutschstunde angemessen ist, und damit auch eine Aufforderung, eine »natürliche Orientierung« einzunehmen. Doch diese Normalisierung durchbricht sie gleichzeitig wieder, indem sie den Beobachter, der im Klassenzimmer sitzt, relevant setzt, indem sie, drittens, eine Begründung dafür anführt, weshalb sich die Kinder nicht um die Geräte kümmern sollen. Diese Begründung formuliert sie nicht als »Urheberin«, sondern als »Animatorin« des Beobachters, der hinten im Raum sitzt (Goffman 1981, 266): *ça N'Intéresse pas MONsieur que vous TOUchiez l'appareil* (Zeilen 12-13). Auch ihre Begründung ist multimodal: Sie verweist zeitgleich mit der lautsprachlichen Realisierung von *monsieur* auf den Beobachter, der hinten in der Klasse sitzt (Abb. 7.4). Ihre Anweisung, die Geräte nicht zu berühren, begleitet sie mit einer »ikonischen Geste« (Fricke 2007, 24), die illustriert, was die Kinder eben gerade nicht tun sollen, nämlich die Geräte zu berühren (Abb. 7.5). Nach einer Pause leitet sie über zur Durchführung der Aufgabe: *alors on y VA?* (Zeile 14). Auch diese Aufforderung wird gestisch dargestellt: Sie macht einen Schritt auf die Wandtafel zu.

Anders als im ersten Beispiel macht hier eine Schülerin die Aufnahmesituation relevant. Wie im ersten Beispiel dient auch hier die Instruktion der Lehrperson dazu, die als problematisch erlebte Präsenz der Geräte gerade unter Rekurs auf die Aufnahmesituation zu unterbinden. Funktioniert dies im ersten diskutierten Beispiel dadurch, dass auf die Tatsache des Aufnehmens und dessen Konsequenzen für die Kinder rekuriert wird und die Situation spielerisch mit der Situation in einem Verhörraum in Zusammenhang gebracht wird, so ist die Instruktion der Lehrperson hier komplexer. Denn sie fordert die Kinder erstens dazu auf, die Geräte zu ignorieren, zweitens, sich mit den Deutschaufgaben zu beschäftigen, und drittens, sich an den Intentionen des Beobachters zu orientieren: Die Kinder sollen sich so verhalten, wie *monsieur* es will. Kategorial macht sich auch diese Lehrerin zu einer Mitgestalterin der Aufnahmesituation und konsolidiert so ihre Position als Autorität vor den Kindern. Anders als Lehrer 1 und 2 positioniert sie sich explizit in Relation zum Beobachter. Sie ist dessen Sprachrohr und handelt in seinem Sinn. Als solches fordert sie die Schülerinnen und Schüler dazu auf, ein in Anlehnung an Goffman (1982, 271) sogenanntes »Normalitätsschauspiel« zu inszenieren, das heißt ein Schauspiel, in welchem alle so tun, als ob alles normal wäre, obwohl alle wissen, dass

dies nicht der Fall ist. Das Klassenzimmer soll zur Bühne werden, auf welcher die Schülerinnen und Schüler ihren Schulalltag während der Deutschstunde inszenieren sollen.

7.1.4 Tadeln zur Rekonstruktion der Klassenzimmernormalität

Auch im letzten Beispiel steht die Berührung der Aufnahmegeräte im Zentrum. Wie sich in dieser Episode zeigt, setzt die Lehrperson dieser Klasse voraus, dass die Kinder sich wie üblich verhalten und den Geräten keine Aufmerksamkeit schenken, denn sie tadelt die Schülerinnen und Schüler dafür, dass sie sich mit den Geräten beschäftigen. Der Tadel lässt sich zwar auch als eine Form von Instruktion interpretieren. Anders aber als etwa die Belehrung (siehe dazu Keppler 1989) setzt der Tadel indessen keine Wissensasymmetrie zwischen dem Tadelnden und den Getadelten voraus, sondern nur, dass die Getadelten wissen, dass ihr Verhalten unangemessen war. Tadeln dient nicht nur der negativen Bewertung einer Handlung. Durch Tadeln wollen Tadelnde, die sich in und durch das Tadeln gleichzeitig auch als moralische Instanz präsentieren, bei den Getadelten einen Sinn für angemessenes und unangemessenes Verhalten entwickeln (Goodwin & Goodwin 1992, 181). In der Erwachsenen-Kind-Interaktion dient Tadeln auch dazu, bei Kindern Normen in Erinnerung zu rufen und damit einen Lernprozess zu initiieren, der ihnen helfen soll, sich in einer Gemeinschaft zurechtzufinden (siehe auch Fader 2006). In diesem Sinne dient das Relevantsetzen der Aufnahmesituation hier nicht dazu, neue Regeln einzuführen, sondern eine als bekannt vorausgesetzte moralische Ordnung in Erinnerung zu rufen.

Die folgende, längere Episode setzt ein, als die Lehrerin versucht, eine fokussierte Interaktion zu Beginn des Unterrichts zu etablieren. Während sie zur Zimmermitte geht und damit den Beginn der Unterrichtsstunde markiert, diskutieren Rosa, Staszek, Gwenola und Ming (Pultgruppe 4) darüber, wie das Aufnahmegerät, das Stanislaw in die Hand genommen hat und das er wieder zurücklegen soll, genau zu platzieren sei. Sie diskutieren weiter, während die Lehrerin die Klasse zum Schweigen auffordert und dann in die Klasse blickt, um die »Zugänglichkeit« der Schülerinnen und Schüler zu testen:

1M1G2-168

```

1 SSS:      ((lautes reden))
2 Le4:      sch:::[::~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:]::[::~::~:~::~:~::~:~::~:~::~:]::..
3 Ros:      [staszek;]
4 Min:      [LAISSE-le.      ]
              lass das
5 Sta:      [c'est pas parti:.]
              es hat noch nicht angefangen
6 Le4:      ((bleibt stehen, blick nach re))
7 SSS:      ((lautes reden verstummt))
8 Ros:      si [on |SAIT?      ] |
              doch das weiß man
              |((setzt sich))|
9 Gwe:      [ça va [comme ÇA?]      ]
              so geht das
10 Le4:      [((blick zu pultgruppe 4))]
11 Sta:      mhm?
12          [<<p> (ben=tu le dis;)>]
              also sagst du
13 Le4:      [alors.      ]
              also
14 Ros:      ((dreht sich zu le4))
15 Le4:      MAIS (. ) roSA:;
              aber rosa
16          SUpEr.
              super

```

Die Interaktion in der Pultgruppe verzögert die von der Lehrerin angestrebte Konstituierung einer lehrerzentrierten Interaktionssituation, und der von der Lehrerin mit Hilfe des *alors* projizierte Übergang zur Lektion findet nicht statt (Zeile 13; Pekarek Doehler & Müller 2006, 261). Denn noch hat sich Rosa nicht der Lehrerin zugewandt und Zugänglichkeit signalisiert. Als Rosa dies endlich tut, wird die Verspätung der Markierung der Zugänglichkeit von der Lehrerin getadelt: *MAIS (...) roSA; SUper*. (Zeilen 15-16). Mit diesem Tadel oder »Shaming« (Schieffelin 1990, 87), einem Angriff auf Rosas *face*, verschafft die Lehrerin ihrer Missbilligung Ausdruck und erinnert Rosa gleichzeitig daran, was das richtige Handeln für Schülerinnen und Schüler am Anfang einer Unterrichtseinheit wäre: Der Lehrperson Zugänglichkeit zu signalisieren. Rosa erwidert auf diesen Tadel nichts.

Abbildung 7.6



Abbildung 7.7



Während die Lehrerin mit *voilà* (Zeile 17) signalisiert, dass der Tadel abgeschlossen ist und sie ein neues kommunikatives Projekt lancieren wird, rückt Rosa das Aufnahmegerät auf ihrem Tisch zurecht und begeht damit, aus der Perspektive der Lehrperson, eine weitere illegitime Tat.

Dieser zweigliedrige Tadel ist auf den Umgang mit den Aufnahmegeräten bezogen; in ihm werden Regeln, die auch jenseits des Klassenzimmers gültig sind, aktualisiert. Gleichzeitig belehrt der Tadel nun nicht mehr nur Rosa, sondern alle Kinder. Den Tadel initiiert die Lehrerin mit einer Frage: *ça vous appaRTIENT?* (Zeile 19). Es handelt sich

1M1G2-185

- 17 Le4: [voilà.]
 18 Ros: [(berührt das aufnahmegerät mit li hand)]
 19 Le4: ça vous appar[TIENT?]
 gehört euch das
 20 Ros: [(zieht li hand zurück, Abb. 7.6)]
 21 non.
 nein
 (0.5)
 22
 23 Le4: vous pouvez pas laisser les choses là [où elles SONT?]
 ihr könnt die dinge nicht dort lassen wo sie sind
 24 Ros: [(schaut zu sta,
 schwenkt li hand richtung sta, Abb. 7.7)]
 25 Le4: et QUOI.
 was ist
 26 <<all> c'est d'nouveau pas toi ou c'est staSZEK ou bien.>
 bist es wieder nicht du oder ist es staszek oder was

hier nicht um eine normale Frage, welche kongruent mit dem epistemischen Status der Fragenden wäre. Es ist auch keine Test- oder Examensfrage. Hier wird nicht nur vorausgesetzt, dass die Fragestellerin, sondern auch die Gefragte die Antwort weiß. Es handelt sich hier um eine »reversed polarity question« (Koshik 2002a), die das Gegenteil dessen behauptet, was die Frage selbst zu erfragen vorgibt. Gleichzeitig weist die Frage zwar ein Format auf, das ein *ja* präferiert (Bolinger 1978; Pomerantz & Heritage 2013, 213), doch kann die Lehrperson hier kein *ja* erwarten. Sie will vielmehr gerade, dass Rosa und mit ihr die Klasse die durch die Frage etablierte Erwartung entkräftet (Koshik 2002a). Inhaltlich thematisiert die Lehrerin mit der Frage Besitzverhältnisse; sie will mit der Frage zudem eine Norm des Umgangs mit den Aufnahmegeräten etablieren, die kategorial mit dem Begriff des Besitzes verknüpft ist: Dinge, die einem nicht gehören, darf man nicht so behandeln, als ob sie einem gehören würden. Die Lehrerin erreicht mit ihrem Frageformat, der Blickführung und der Körperhaltung zweierlei: Rosa, die das Gerät berührte, wird direkt angesprochen. Sie wird getadelt. Die anderen Schülerinnen und Schüler können sich hier aber nicht auf die Position der Zuschauenden zurückziehen, denn sie sind ebenfalls angesprochen. Zwar hat nur Rosa das Gerät berührt, aber, und dies wird durch das *vous* signalisiert, dies hätte auch jemand anders aus der Klasse sein können.

Rosa zeigt mit ihrer gestischen Reaktion, dass sie die Frage als Tadel hört (Koshik 2005, 24). Sie zieht sofort ihre Hand zurück (Zeile 20, Abb. 7). Gleichzeitig hört sie die Frage aber auch als Teil einer zweiteiligen Sequenz, denn sie antwortet: *non* (Zeile 21). Damit ist der erste Teil des Tadels abgeschlossen, der Tadel aber noch nicht beendet. Denn auf Rosas Antwort folgt vorerst nichts, auch keine minimale »post-expansion« (Schegloff 2007), wie sie in solchen frontalen Unterrichtskonstellationen sehr üblich sind. Die Lücke, die damit in der Interaktion entsteht, hat einen didaktischen Zweck: Sie gibt Rosa und der Klasse die Möglichkeit, über die Implikationen von Rosas Antwort nachzudenken, bevor die Interaktion weitergeht.³ Dann stellt die Lehrerin eine weitere doppeladressierte Frage. Bezog sich die vorangehende Frage auf Eigentümerschaft und die kategorial damit verbundenen Rechte, so bezieht sich diese Frage auf einen anderen Aspekt des Handelns Rosas, der korrigiert werden muss: *vous pouvez pas laisser les choses là où elles SONT?* (Zeile 23). Auch dies ist wieder eine »reversed polarity question« (Koshik 2002a), die auf der Annahme basiert, dass es in der Tat so ist,

3 Die Lücke funktioniert hier ähnlich wie Lücken von Belehrungen. Siehe dazu Keppler (1989).

dass Rosa, aber auch die anderen Kinder, Dinge, die sie vorfinden, hochheben, obwohl sie wissen, dass sie dies nicht tun sollten. Diese Annahme soll, wie Blickrichtung und Körperhaltung signalisieren, wieder von Rosa bestätigt werden. Das *vous* signalisiert erneut, dass sich die gesamte Klasse angesprochen fühlen soll. Und auch hier rekurriert die Lehrerin auf eine Norm, die sichtbar nur durch Rosa verletzt wurde, die aber offenbar auch von den anderen hätte verletzt werden können.

Rosa hat sich zwar als Adressatin des Tadels der Lehrerin zu erkennen gegeben, doch noch bevor die Lehrerin die Frage zu Ende formuliert hat, zeigt sie auf Stanislaw, den sie damit als eigentlichen Adressaten des Tadels identifiziert, was insofern gerechtfertigt ist, da dieser ja das Gerät auch berührte (Zeile 24; Abb. 7.7). Dieser Versuch, das eigene Image auf Kosten von Stanislaws zu verbessern, ein »Pluspunktesammeln« auf Kosten anderer (Goffman 1999, 30ff.), wird von der Lehrerin nicht akzeptiert. Hatte die Lehrperson ihre Fragen zuvor so formuliert, dass alle adressiert waren, so fokussiert sie jetzt Rosa, wechselt also die Partizipationsstruktur: *et QUOI. c'est d'nouveau pas toi ou c'est staSZEK ou bien.* (Zeilen 25-26). Die Lehrerin identifiziert den Referenten der Geste, doch sie behauptet, dass sich ihr der Sinn von Rosas Geste nicht erschließe. Sie initiiert Reparatur mit einem »open class repair initiator« (Drew 1997) *et quoi?*, dann mit einer Präzisierung, in welcher sie eine mögliche Deutung der Geste anbietet (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977, 368). Ihr Deutungsangebot leitet sie mit der negativ formulierten Feststellung *c'est d'nouveau pas toi* ein, mit welcher sie Rosa als jemanden kategorisiert, der immer wieder versucht, an sie gerichteten Tadel abzuwehren, und die sie damit erneut tadelt. Die Erhöhung des Sprechtempos signalisiert erhöhte Emotionalität und unterstreicht damit die negative Bewertung von Rosas Verhalten. Rosa initiiert nun ein »defensive detailing« (Drew 1998), das im Laufe der Interaktion aufgrund von Reparaturinitiationen vonseiten der Lehrerin immer detaillierter wird.

1M1G2-194

- 27 Ros: mais lui qu'il a PRI:S de euh euh et [je moi ai reposÉ?]
 aber er er hat genommen und ich ich habe zurückgestellt
- 28 Le4: [<<all> j'ai RIEN
 ich habe nichts
 compris;>
 verstanden
 29 |j'ai RIEN compris.
 ich habe nichts verstanden
 |((beugt sich nach vorne->))
- 30 Ros: il |a PRIS |?
 er hat genommen
 |((zeigt mit li hand auf sta, schaut zu sta, streckt li
 hand aus))|
- 31 |je l'ai demandé de l'reposER; |
 und ich habe ihn aufgefordert es zurückzustellen
 |((wendet sich der lehrerin zu))|

Wie Drew im Anschluss an Jefferson (1985) schreibt, wird ein »defensive detailing« lanciert, um zu zeigen, dass keine moralisch verwerfliche Tat begangen wurde (Drew 1998, 297). Mit Goffman könnte man auch sagen, dass auch »defensive detailing« eine aggressive Verwendung von Techniken der Imagepflege darstellt, in welcher ungünstige Informationen über jemand anderes eingesetzt werden, um sich selbst zu retten (siehe Goffman 1999, 30-32). Hier funktioniert dies so, dass Rosa deutlich macht, dass sie zu Unrecht getadelt wird: *mais lui qu'il a PRI:S de euh euh et je moi ai reposÉ?* (Zeile 27). Rosa erzählt hier, was kurz vorher in der Pultgruppe geschehen ist; sie selbst bezieht den Tadel also nicht oder nicht nur auf die kurz zuvor erfolgte Berührung des Geräts,

sondern auf eine vorangehende Episode. Sie negiert zwar nicht, dass sie das Gerät in den Händen hielt. Wie sie schon mit dem adversativen *mais* signalisiert, wendet sie sich aber gegen die Deutung der Lehrerin und stellt den Sachverhalt so dar, dass nicht sie den Normbruch beging, sondern den durch Stanislaw begangenen Normverstoß reparierte. Mit ihrer Darstellung des Sachverhalts behauptet sie aber gleichzeitig auch, dass sie sich an denselben Normen wie die Lehrerin orientiert, dass ihr durchaus bewusst ist, dass die Geräte nicht berührt werden dürfen. Sie stellt damit ihr eigenes Handeln als legitim, dasjenige von Stanislaw dagegen als illegitim dar.

Noch bevor Rosa ihren Turn beenden kann, initiiert die Lehrperson in Overlap Reparatur, indem sie ein generelles Verstehensproblem signalisiert: *j'ai RIEN compris*; (Zeile 28). *De facto* gibt die Lehrerin Rosa die Schuld dafür. Rosa hat sich missverständlich geäußert. In dem »self-retrieval« (Jefferson 2004), mit welchem sie den Overlap repariert, modifiziert die Lehrerin aber ihre vorherige Reparaturinitiierung. Zwar repetiert sie die vorherigen Aussage ist, *j'ai RIEN compris* (Zeile 29). Doch koordiniert sie diese mit einer Bewegung hin zu Rosa. Damit wird aus dem Verstehensproblem ein akustisches Problem, wofür Unterschiedliches verantwortlich sein könnte (siehe auch Mortensen 2012, 47). Die Lehrerin stuft damit die Gesichtsbedrohung für Rosa herab. Die Reparaturinitiierung führt gleichzeitig auch zu einer Verschiebung des thematischen Fokus. Stand bisher Rosas Umgang mit dem Aufnahmegerät im Zentrum, so rückt nun das Verstehensproblem ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dessen Behebung ist nur noch indirekt mit der Aufnahmesituation verknüpft und mit der Frage damit, wie die Schülerinnen und Schüler sich verhalten sollen.

Nachdem Rosas Version des Ablaufs der Geschehnisse rekonstruiert ist – dieser Teil der Interaktion fehlt hier –, formuliert die Lehrperson einen an die gesamte Klasse adressierten Tadel und indiziert damit erneut die moralische Ordnung, an welcher sie sich orientiert und an welcher sich die Kinder orientieren sollen, und fordert sie damit auf, ihr Verhalten zu ändern (He 2000, 131):

1M1G2-236

```

32 Le4:      |ça veut ↑DIRE que;           |
              das heißt dass
              |((blick nach re, Abb. 7.8))|
33          |(1.5) vous pouvez pas arriver||icI: et juste?|
              ihr nicht hier ankommen und einfach
              |((blick in mitte))           ||((blick nach vorne li, Abb.
              7.9))           |
34          |(1.1) <all> RIEN faire et vous assoir.>|
              nichts tun und euch setzen könnt
              |((blick nach hinten re, Abb. 7.10)) |
35          |(1.4) auTANT que vous êtes.|
              so wie ihr seid
              |((blick nach hinten li)) |
36          |(0.5) à l'ÂGE que vous avez.
              so alt wie ihr seid
37          |((dreht den kopf nach re))
38          |(1.3) c'est ↑TROP difficile.
              das ist zu schwierig
39          |((blick nach vorne re))
40          |ben RÉflechissez           ||un p'tit peu. |
              denkt                       ein wenig nach
              |((hebt, senkt re zeigefinger zum kopf))|
              |((blick
              nach vorne re))|
41          d'accord?
              einverstanden

```

42	(2.1)
43	Le4: hein? <i>nicht</i>
44	(2.0)
45	Le4: réfléchissez à ce que vous FAITES ou à ce que vous ne faites pas parfois? <i>denkt darüber nach was ihr tut und was ihr nicht tut manchmal</i>
46	<i>parce que là hein- weil in dieser hinsicht nicht</i>

Abbildung 7.8



Abbildung 7.9



Abbildung 7.10



Die Lehrerin setzt die Formulierung des moralischen Kerns der rekonstruierten Vorgänge deutlich ab: *ça veut DIRE que*; (Zeile 32). Den moralischen Kern richtet sie an die gesamte Klasse und generalisiert damit von einem Einzelereignis ausgehend auf die gesamte Klasse: *vous pouvez pas arriver ici: et juste? rien faire et vous assoir*. (Zeilen 33-34). Den Einbezug der gesamten Klassen und die Generalisierung des Einzelereignisses unterstreicht sie mit ihrer Blickführung (Zeile 33-35). Ihr Blick schweift von der rechten Seite (Abb. 7.8) zur linken vorderen Seite des Klassenzimmers (Abb. 7.9). Während der Formulierung des moralischen Kerns der rekonstruierten Geschichte verschiebt sie ihren Blick dann von der Mitte der Klasse zu Stanislaw und Rosa (Abb. 7.10). Der Blick rekonstruiert damit den Ausgangspunkt der Belehrung.

Die Darstellung des Fehlverhaltens erweitert die Lehrerin nun systematisch in Extensionen. In einem »Add-on« (Couper-Kuhlen & Ono 2007)⁴ expliziert sie, was sie mit ihren Blicken schon längst signalisiert hat, nämlich, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeint sind: *auTANT que vous êtes* (Zeile 35), was so viel heißt wie *ihr alle miteinander* oder *jede und jeder einzelne von euch*. In einem zweiten »Add-on« wird das Alter der Schülerinnen und Schüler zum kategorialen Bestandteil: *à l'ÂGE que vous avez*. (Zeile 36). Nach einer weiteren, langen Pause fasst sie das Problem noch einmal zusammen: *c'est TROP difficile* (Zeile 38). Auch die spezifische intonatorische Gestaltung bringt die Wertung der Lehrerin zum Ausdruck. Sie trägt Zeichen dessen, was Freebody und Freiberg als »indignant talk« bezeichnen: »up-grades in pitch and speed of talk« und »pauses of a length that would otherwise occasion trouble« (Freebody & Freiberg 2000, 156). Diese evaluative Darstellung hat kategoriale Implikationen. Die Lehrerin unterstellt den Kindern ein Manko an Kompetenzen, über welche sie in ihrem Alter verfügen müssten.

Auf diese Orientierung, welche das Fehlverhalten noch einmal darstellt, folgt die Direktive, die nicht auf eine unmittelbare Verhaltensänderung abzielt, sondern diese Verhaltensänderung über Selbstreflexion erreichen will; hier zeigt sich deutlich der Unterschied zur Instruktion, denn diese Verhaltensänderung soll durch ein Erinnern

4 Zur Diskussion der Definition von Extension und Inkrement siehe neben Schegloff (1996) vor allem Ford, Fox und Thompson (2002) und Auer (2006).

an geltende Normen erfolgen. Nach einem turn-initialen *ben*, das den Schülerinnen und Schülern einen Orientierungswechsel anzeigt (Barnes 1995), fordert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler dazu auf, ein wenig nachzudenken: *RÉflechissez un p'tit peu*. (Zeile 40). Auch hier verwendet sie wieder den Minimalisierungsmarker *un peu*. Doch repositioniert sie sich auch, sucht nun Übereinstimmung: *d'accord?* (Zeile 41), und zwar gleich zweimal: *hein?* (Zeile 43). Ihre unspezifische Aufforderung, nachzudenken, präzisiert die Lehrerin in einer expandierten Repetition ihrer ersten Aufforderung: *réflechissez à ce que vous faites ou à ce que vous ne faites pas parfois? parce que là hein-* (Zeilen 45-46). Die Begründung dafür, weshalb sie dies tun sollen, bleibt sie ihnen schuldig. Der Turn bleibt unvollständig, was den Kindern wiederum die Möglichkeit gibt, darüber nachzudenken, welche Schlussfolgerungen man aus dem als Lernobjekt bearbeiteten Ereignis ziehen könnte.

Rosas Berühren des Geräts wird in einem ersten Schritt als Verfehlung interpretiert und getadelt, und zwar so, dass die gesamte Klasse mitgemeint ist; gleichzeitig wird so die Klasse darüber instruiert, wie sie mit den Geräten umgehen soll. Die zweite Verfehlung, die Schuldzuweisung an Stanislaw, führt zu einem weiteren Tadel. Rosas Verfehlung gibt der Lehrerin die Möglichkeit, eine Direktive für ein den Klassenzimmernormen angemessenes, normales Verhalten zu formulieren. Diese Normalitätserwartung wird von ihr, wie sich abschließend zeigt, ebenfalls wieder unter Rekurs auf die Aufnahmesituation eingefordert, wie sich am Ende der Episode zeigt. Die Aufnahmesituation wurde bisher nur hinsichtlich des Vorhandenseins der Geräte auf dem Pult thematisiert, die Tatsache, dass die Geräte eingeschaltet sind und aufnehmen, jedoch nicht. Doch das ändert sich jetzt:

1M1G2-272

47 Le4: ((dreht sich, blickt nach hinten))
 48 est-ce qu'il faut déjà |TEStEr? |
muss man schon ausprobieren |
 |((schwenkbewegungen mit li hand))|
 49 ou bien ça marche ou:::=
oder funktioniert dies
 50 Der: =c'est déjà?
es ist schon
 51 TOUT est déclenché.
alles läuft schon
 52 Le4: c'est tout [décle]nché.
alles läuft schon
 53 Der: [ouais;]
ja
 54 Le4: donc MÊME quand vous faites en: quand:: quand vous
v'faites engueule::r c'est l'déjà da::ns la boîte.
also sogar wenn ihr euch wenn wenn ihr euch anbrüllen lässt
ist es schon in der kiste
 55 Sta: |hh. he |
 |((nimmt li hand vor den mund))|
 56 Le4: |voilà. |
 |((blickt nach li, blickt nach re))|

Mit dem Blick nach hinten involviert die Lehrerin den Beobachter, der bisher von ihr weder mit Blicken noch verbal adressiert wurde. Mit der Änderung der Partizipationsstruktur wechselt die Lehrperson auch das Thema. Wie sich anhand der Frage der Lehrerin zeigt, geht die Lehrerin davon aus, dass man die Geräte zuerst noch testen müsse; gleichzeitig bietet sie Hilfe zur Gestaltung der Aufnahmesituation an. Als der Beobachter bestätigt, dass die Geräte schon laufen, nimmt sie die Information zum Anlass, die Kinder über die Konsequenzen ihres Handelns vor laufenden Gerä-

ten aufzuklären: *donc MÊME quand vous faites en: quand:: quand vous v'faites engueule::r c'est l'déjà da::ns la boîte.* (Zeile 54). Die mit einem *donc* eingeleitete, von *re-starts* durchgezogene Schlussfolgerung verweist zurück auf das soeben erfolgte Tadeln, das nun in leicht vulgärer Sprache als »se faire engueuler« paraphrasiert wird, und expliziert, welche Konsequenzen die laufenden Aufnahmegeräte in dieser Situation für die Kinder haben. Dies ist keine reine Sachverhaltsdarstellung, sondern die Warnung, dass die laufenden Aufnahmegeräte eine neue Form von Öffentlichkeit ins Klassenzimmer bringen, in welcher das Verhalten besonders zu kontrollieren sei (Goffman 2003). Sie macht damit, wie auch die Lehrer in Klassenzimmer 1 und 2, die Aufnahmesituation relevant, um sie zur Durchsetzung eines Verhaltens einzusetzen, das dem Klassenzimmer angemessen wäre. Nachdem die Situation geklärt und die Bedingungen formuliert sind, kann sie ein weiteres Projekt in Angriff nehmen: Ihr *voilà* (Zeile 56) markiert einen Übergang hin zum Thema der Lektion.

Das Vorhandensein der Aufnahmegeräte wird von dieser Lehrerin auch im weiteren Verlauf der Datensammlung eingesetzt, um Schülerinnen und Schüler an spezifische Normen zu erinnern. Im folgenden Beispiel benutzt sie den Verweis auf die Aufnahmesituation, um eine Schülerin, die nicht aufpasst, zu tadeln und zu warnen:

2m1-1 27.38.2

```

1  Le4:   vous avez vu comment;
        ihr habt gesehen wie
2         ((blick nach li))
3         !A!line s'il te PLAît.
        aline bitte
4         on n'est pas en mathe.
        wir sind nicht in mathe
5  Ali:   ((legt objekt auf pult))
6  Le4:   voilà.
7         super.
8         ça c'est |enregistré.           |
        das ist aufgenommen
        |((zeigt auf videokamera))|

```

Die Lehrerin unterbricht die Erklärung, die sie gerade gibt, und projiziert damit einen Themen- und Fokuswechsel (Zeile 2). Sie fokussiert zuerst eine Schülerin mit dem Blick, dann verbal, und stellt so Zugänglichkeit zwischen ihr und der Schülerin her, stellt die Schülerin so aber auch vor der Klasse aus. Die Höflichkeitsformel *s'il te plaît* (Zeile 3) drückt Missbilligung aus, die in der nächsten TCU mit einer Feststellung erklärt wird: *on n'est pas en mathe* (Zeile 4). Diese Feststellung reicht aus, um bei Aline eine Verhaltensänderung zu initiieren, die zeigt, dass Aline die Missbilligung und die Feststellung als Aufforderung vorstanden hat (Zeile 5). Das nun folgende *voilà* (Zeile 6) könnte die Sequenz abschließen. Doch ist dies nicht der Fall. Im folgenden Assessment bewertet die Lehrerin die gesamte Episode ironisch als *super* (Zeile 7) und begründet dies verbal und gestisch unter Verweis auf die Aufnahmesituation und die Tatsache, dass die Episode aufgenommen wurde (Zeile 8). Sie ruft damit bei Aline, aber auch den anderen die Tatsache in Erinnerung, dass die Aufnahmegeräte alles sehen und hören und damit Verhalten aufzeichnen, welches das *face* der Schülerinnen und Schüler auch vor einer größeren Öffentlichkeit beschädigen könnte.

7.1.5 Der klassenöffentliche Unterricht unter Beobachtung

Die Aufnahmesituation stellt Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen. Der Unterricht sollte und müsste so ablaufen wie immer, erstens aufgrund des Interesses des Beobachters, zweitens, weil sich die Lehrpersonen auch in diesen Kontexten an den Lehrplänen orientieren müssen, die ihnen vorgeben, wann bestimmte Lernziele zu erreichen sind. Klassenzimmer sind normalerweise geschlossene Räume, zu denen die Öffentlichkeit keinen Zugang hat. Diese Normalität wird durch die Gegenwart des Beobachters, die Filmkameras und Aufnahmegeräte gestört. Die Lehrpersonen hier versuchen, das Verhalten vor der Kamera und den Umgang mit den Aufnahmegeräten zu regulieren. Dies geschieht auf unterschiedliche Weisen. Zwei der Lehrpersonen formulieren explizite Instruktionen: Sie instruieren die Kinder, wie diese mit den Aufnahmegeräten umgehen sollen. Lehrperson 3 adaptiert den Redestatus als Animatorin (Goffman 2005) und markiert damit, dass sie im Sinne des Beobachters handelt. Lehrperson 2 formuliert ihre Instruktionen als Urheber und zeigt damit an, dass sie die Autorität auch über die Gestaltung der Aufnahmesituation innehat. Lehrperson 4 tadelt eine Schülerin, die ein Gerät berührt, und weitet diesen Tadel auf die gesamte Klasse aus. Die epistemischen Voraussetzungen für Instruktion und Tadel differieren, und die je gewählte Strategie indiziert die Vorannahmen der Lehrpersonen über die Aufnahmesituation. Wer explizit instruiert, geht davon aus, dass die Instruierten nicht wissen müssen, wie sie sich in dieser Situation verhalten sollen, und räumt damit die Ungewöhnlichkeit der Situation ein. Wer tadelt, setzt voraus, dass die Getadelten wissen, wie sie sich verhalten sollten, und anerkennt damit die Ungewöhnlichkeit der Aufnahmesituation erst *ex post*.

Die Präsenz des Beobachters und der Aufnahmegeräte transformiert die Klassenzimmer in Bühnen, und was darauf geschieht, kann stets von Neuem von einem für die Gefilmten nicht abschätzbar großen Publikum betrachtet werden. Wird das Image in einem solchen Kontext beschädigt, dann ist der Schaden für die Betroffenen unheimlich größer, als wenn dies im abgeschlossenen Raum des Klassenzimmers geschieht. Die Lehrpersonen rufen dies den Schülerinnen und Schülern in Erinnerung, um sie zu möglichst klassenzimmerkonformem Verhalten zu bewegen. Damit wird die in den Raum importierte Öffentlichkeit für die Lehrpersonen eine Ressource, die sie einsetzen können, um die Kinder zu disziplinieren. Interessanterweise inszenieren sich die Lehrpersonen so, als ob sie nicht zu denjenigen gehören würden, die gefilmt würden. Die Kinder sollen sich besonders gut darstellen; dass das Handeln der Lehrpersonen aber genauso aufgenommen und damit vor eine größere Öffentlichkeit gestellt wird, wird von keiner der an den Untersuchungen beteiligten Lehrpersonen thematisiert.

7.2 Kinder vor der Kamera

Auch die Kinder nutzen die Affordanzen der Aufnahmegeräte und der Aufnahmesituation und setzen diese als Ressourcen ein, um unterschiedliche kommunikative und interaktive Ziele realisieren zu können. Die Kinder zeigen zudem in und durch ihren Umgang mit den Aufnahmegeräten, was sie als legitimes Handeln vor der Kamera betrachten. Sie indizieren dabei auch, dass ihr Selbst im gefilmten Klassenzimmer auf mindestens drei Bühnen steht: der Bühne der Peers, der Bühne des Klassenzimmers

und der Bühne, die durch die Aufnahmegерäte konstituiert wird und deren Publikum nicht einschätzbar ist. Dies wird in den folgenden Ausschnitten sichtbar.

7.2.1 Geräte berühren gestattet: Die Interaktion strukturieren

Das erste Beispiel stammt aus einer Gruppenarbeitsphase und zeigt, wie Kinder das Aufnahmegерät verwenden, um ihre Interaktion zu strukturieren, wie sie die Aufnahmesituation interpretieren, und dass für diese Kinder hier die Berührung des Gerätes völlig legitim ist. Während dieser Arbeitsphase ist, wie Becker-Mrotzek und Vogt schreiben, »die Öffentlichkeit des Klassenplenums für eine bestimmte Zeit aufgehoben«, wodurch »andere kommunikative Verhältnisse« entstehen (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 114). Die Kinder üben Vokabular zu Körperteilen und Krankheiten sowie Personalpronomen und Possessivpronomen, indem sie Sätze mit Hilfe des folgenden Lückentexts bilden: *Heute fehlt x; er/sie ist krank; er/sie hat y-Schmerzen; ihr/sein y tut/tun weh*. Um die Übung für die Kinder interessanter zu gestalten, dürfen sie aus einem Stapel von gezeichneten Porträts von Kindern eine Zeichnung auswählen, dem gezeichneten Kind einen Namen geben und ihre Sätze als Aussagen über das gezeichnete Kind formulieren. Die Kinder sitzen an einem runden Tisch, das Aufnahmegерät liegt in der Mitte, die Zeichnungen sind auf dem Tisch verteilt. Die Kinder nenne ich Nesrin, Miara, Levi und Linos. Das Fragment setzt ein, als alle bis auf Nesrin sitzen; Linos beginnt.

2M1G5-20

```

1 Nes:      ((geht von re seite des tischs zur linken seite->))
2 Lio:      heute [FEHlt eu:h ]
3 Nes:      [((setzt sich))]
4 Lio:      (3.0) euhm |<<:-> mami,> |
              |((schlägt mir der re hand auf den tisch))|
5           .hh eh
6 Mia:      qui?
              wer
7 Lio:      PERsonne.
              niemand
8           non euh
              nein
9           ((dreimaliges zungenschnalzen))
10          eu:h
11          ((zungenschnalzen))
12 Lev:     [((nimmt mic, hält es vor lio, Abb. 7.11))]
13 Lio:     [sie ist krank. ]
14          sie a sie hat eu:h Füsse schmerzen;
15          ihre: (.) Füsse tun weh.
16 Lev:     ((zieht mic von lio weg))
17          ((hält mic vor seinen mund, Abb. 7.12))
18          ((hebt zeichnung auf))
19          ((schnalzt mit zunge, lässt zeichnung fallen))
20          ((durchsucht zeichnungen auf dem tisch))
21          ((schnalzt mit der zunge))
22          |euhm |
              |((hebt eine zeichnung auf))|
23          euh heute fehlt euh
24          ((lässt zeichnung fallen))
25          ((hebt mic näher zu seinem mund))
26          |legzona |
              |((hebt andere zeichnung hoch))|

```

27 Nes: [he he he] he he
 28 Mia: [.h he he]
 29 Lio: [((lacht lautlos))]
 30 Lev: ((lacht, zieht kopf ein, blickt zu lio))
 31 ((blickt nach vorne))
 32 [he he he he he .hh]
 33 Mia: [((lacht lautlos, verdeckt mund mit zeichnung))]
 34 Lev: .hh
 35 Lio: [<<pp> cool.>]
 36 Mia: [((senkt blatt))]
 37 Lev: sie ist |krank? |
 38 |((zeigt nes zeichnung))|
 39 ((nickt nes zu))
 40 Nes: |hm: |
 41 |((bewegt den kopf))|
 42 Lev: ((dreht die zeichnung zu sich, blickt auf zeichnung))
 43 .hh sie hat
 44 Lio: ((berührt mehrmals mit der re hand seinen kopf, blick zu lev))
 45 Lev: euh: bauchschmerzen?
 46 [((lacht lautlos, zieht kopf ein, blick zu lio))]
 47 Mia: [he he he he]
 48 |hi |
 |((deckt mit der li hand ihr gesicht))|
 49 Lev: hehehe [.hh]
 50 Nes: [ihr?]
 51 Mia: [((bedeckt mit beiden händen ihr gesicht))]
 52 Lev: [sein bauch?]
 53 Mia: [((streicht mit den fingern den augenbrauen entlang))]
 54 Lev: [non ihr bauch (.)] tut weh.
 55 Lio: [non IHR (.) tut weh.]
 56 Nes: _he.
 57 Mia: hh.
 58 Lev: ((legt zeichnung auf pult))
 59 Lio: du.
 60 Lev: ((reicht mic an mia weiter))
 61 Mia: ((ergreift das mic))
 62 ((blickt zu nes))
 63 Nes: à toi.
 du bist dran
 64 Mia: [|euhm. | |
 |((nimmt eine zeichnung))|
 65 Lev: [((legt den kopf auf den li oberarm, verschränkt die arme,
 Abb. 7.13))]

Linos beginnt, unterbricht sich, formuliert einen Witz (Zeile 4) und kehrt dann mit einem »joke to serious«-*non* (Zeile 8; Schegloff 2001) zur Aufgabe zurück. Allerdings stockt er in seiner Formulierung, signalisiert aber mit etlichen Verzögerungspartikeln und Zungenschmalzen (Zeilen 9-11), dass er immer noch dabei ist, seine Sätze zu konstruieren. Hier bringt Levi das Audioaufnahmegerät ins Spiel. Während Linos fortfährt, seine Sätze zu konstruieren, ergreift Levi das Aufnahmegerät und hält es vor Linos hin (Zeile 12). Dort hält er es, bis Linos seinen Turn zu Ende konstruiert hat, das heißt, bis alle Formulierungen gemäß Vorgabe realisiert sind. Levi indiziert damit, dass er sich an der Aufnahmesituation orientiert, und dass er die Funktion der vorhandenen Geräte darin sieht, die Antworten der Gruppenarbeit zu konservieren. Das Gerät als physikali-

sches Objekt setzt Levi also ein, um die Realisierung der Aufgabe zu organisieren: Das Hinhalten des Aufnahmegeräts vor Linos macht sichtbar, dass Linos an der Reihe ist.

Abbildung 7.11



Abbildung 7.12



Abbildung 7.13



Sobald Linos seine Sätze formuliert hat, zieht Levi das Gerät weg (Zeile 16) und zeigt mit dem Hinhalten des Geräts vor seinem eigenen Gesicht an, dass er an der Reihe ist (Zeile 17). Da das Gerät Turninhaberschaft markiert, kann Levi sich mit der Formulierung seiner Sätze Zeit lassen. Er hebt eine Zeichnung auf, schnalzt mit der Zunge, lässt die Zeichnung wieder fallen und durchwühlt den Stapel (Zeilen 18-21). Er signalisiert dann aber auch verbal, dass er noch an der Reihe ist, *euhm*, hebt gleichzeitig eine Zeichnung hoch (Zeile 22) und beginnt dann mit der Formulierung eines Satzes (Zeile 23), unterbricht sich, lässt die Zeichnung wieder fallen und hält dann das Aufnahmegerät noch näher an seinen Mund (Zeile 24-25); die Bewegung des Geräts hin zu seinem Mund projiziert, dass das, was er gleich sagen wird, wichtig ist. Levi lanciert dann eine Multiaktivität, in welcher er eine Zeichnung hochhebt und gleichzeitig den Namen einer Schulkameradin nennt, *egzona* (Zeile 26), um zu indizieren, dass der Name auf die Zeichnung zu beziehen und die Zeichnung als Darstellung der Schulkameradin zu interpretieren sei. Diese Aktivität wird als Witz interpretiert, denn alle lachen (Zeilen 27-29); Linos bewertet diesen Witz verbal sogar als *cool* (Zeile 35). Levi formuliert nun seine Sätze, lässt sich aber auch hier viel Zeit. Er zeigt Nesrin die Zeichnung, dreht diese, nachdem Nesrin ihm beipflichtete, zu sich und betrachtet sie (Zeile 42) und beginnt mit der Konstruktion des letzten Satzes. Seine Mitschülerinnen und Linos markieren hier, dass es ihnen zu langsam geht: Linos schlägt Levi gestisch vor, etwas auf den Kopf Bezogenes zu formulieren (Zeilen 44-45); Nesrin präformuliert den Anfang des Satzes, den Levi formulieren soll: *ihr* (Zeile 50). Levi nimmt diese Hilfestellungen nicht auf. Er beginnt den letzten Satz, den er zu sagen hat (Zeile 52), initiiert zeitgleich mit Linos Reparatur (Zeilen 54-55) und formuliert letztlich den Satz selbst (Zeile 56).

Levi lässt sich bei der Konstruktion seines Turns sehr viel Zeit. Doch dass er der rechtmäßige Turninhaber ist, zeigt das Aufnahmegerät an, das vor seinen Mund platziert ist. Als er seine Sätze formuliert hat, gibt Linos – der sich aus dem Bild zurückgezogen hat – den Turn verbal an Miara weiter (Zeile 59). Diese verbale Weitergabe reicht hier indessen nicht: Erst als das Aufnahmegerät weitergereicht ist (Zeile 60) und auch Nesrin Miara dazu ermuntert hat, ihre Sätze zu formulieren (Zeile 63), beginnt diese mit der Formulierung (Zeile 64). Levi dagegen ändert seine Beteiligungsrolle. Sobald er seinen Beitrag geleistet hat, tritt er gewissermaßen von der Bühne ab, legt seinen Kopf in die Arme und verschränkt diese vor dem Gesicht (Zeile 65).

Die Kinder hier machen sich die Aufnahmesituation zueigen, um die Übung zu strukturieren, und verwenden das Aufnahmegerät, um die Turnzuteilung und Übergabe zu organisieren. Das Gerät wird damit zu einem konstitutiven Bestandteil der Durchführung der Übung selbst. Hier zeigt sich, dass die Aufnahmesituation nicht dazu führt, dass Kinder keine Dummheiten mehr machen: Sowohl Linos wie auch Levi reißen Witze, und Levi inszeniert seinen Witz geradezu für das Aufnahmegerät. Die Präsenz der Medien scheint sie nicht einzuschüchtern, sondern vielmehr anzuspornen. Die Materialität des Geräts wird eingesetzt, um die Turnzuteilung zu strukturieren; seine Speicherfunktion setzen die Kinder ein, um die einzelnen Sätze, die sie sagen, zu konservieren. Die Manipulationen des Aufnahmegeräts sind auf die Durchführung der Übung bezogen und damit für die Kinder offensichtlich legitim, denn keines der Kinder formuliert ein Berührungsverbot.

7.2.2 Geräte berühren verboten: »pose!«

Während es im vorangehenden Beispiel für die Schülerinnen und Schüler legitim war, das Gerät zu berühren, so beschränkt sich die Legitimität des Berührens in folgendem Beispiel auf eine Person, nämlich diejenige, auf deren Pult das Gerät platziert ist. Es ist die erste Stunde nach der großen Pause am Vormittag, und es ist das erste Mal, dass die Kinder der Klasse 3 gefilmt werden. Die Kinder betreten das Klassenzimmer und sehen die Aufnahmegeräte auf ihren Pulten sowie die beiden installierten Videokameras. Die Kinder der Pultgruppe 4 haben, seit sie sich ans Pult gesetzt haben, die Aufnahmesituation thematisiert. Während die Lehrperson die Hände am Lavabo, das neben der Tür platziert ist, wäscht, nimmt Stanislaw das Aufnahmegerät, das in Rosas Stifeschachtel steht, in die Hand und inspiziert es:

1M1G2-157

- 1 Sta: ((nimmt aufnahmegerät in seine hände, blick auf gerät-> Abb. 7.14))
- 2 Ros: |<<f> PO::SE.>|
stell hin
 |((steht auf))|
- 3 [|mais;]|
aber
 |((greift nach aufnahmegerät, Abb. 7.15))|
- 4 Gwe: |((greift nach aufnahmegerät, Abb. 7.15))|
- 5 Le4: ((geht zur zimmerfrontmitte->))
- 6 Sta: ah [ICI |ça |] en|registre le son.|
hier nimmt es den ton auf
 |((blickt zu ros))|
- 7 Ros: [mais <<F> sta|SZE:K.>] |
aber staszek
 |((nimmt sta das gerät aus der hand))|
- 8 Gwe: |((lässt li hand fallen))|
- 9 Ros: ((platziert aufnahmegerät in ihrer schachtel))

Abbildung 7.14



Abbildung 7.15



Stanislaw's Griff nach dem Aufnahmegerät wird von Rosa als Normübertretung behandelt, denn sobald sie sieht, dass Stanislaw das Gerät in die Hände genommen hat, fordert sie ihn mit einem lauten Befehl dazu auf, dieses zurückzulegen: PO::SE. (Zeile

2); die Lautstärke ist hier als Display erhöhter Emotionalität zu interpretieren (Goodwin 2008, 42-43). Sie sieht sich offensichtlich berechtigt, diesen Befehl zu erteilen. Denn Befehle zeigen, wie Craven und Potter schreiben, »high entitlement to direct the other speaker and little or no orientation to the contingencies on which the compliance with the directive may rest« (Craven & Potter 2010, 426). Rosa verleiht ihrem Befehl zusätzlich Nachdruck dadurch, dass sie aufsteht und sich Stanislaw räumlich nähert. Doch Stanislaw schenkt ihrer Aufforderung keine Beachtung, signalisiert keine Zugänglichkeit: Er blickt weiter auf das Gerät (siehe Zeile 1). Rosas Befehl läuft damit ins Leere.

Sie leitet nun eine korrektive Handlung ein, und zwar mit dem adversativen Konjunktoren *mais* und dem Griff nach dem Gerät in Stanislaws Händen (Zeile 3, Abb. 7.15). Das *mais* und die Handlung illustrieren, dass sie ihren Anspruch, Stanislaw etwas befehlen zu können, nicht aufgegeben hat. Unterstützt wird sie von Gwenola. Auch diese greift nach dem Gerät und demonstriert so, dass auch sie Stanislaws Handlung als unangemessen interpretiert (Zeile 4, Abb. 7.15). Gwenola zeigt aber auch, dass sie nicht mit Rosa um deren Rolle konkurriert oder dass sie gar das Gerät in ihre eigene Hand nehmen will. Denn sie lässt die ausgestreckte Hand fallen, bevor sie das Gerät berührt, und gibt damit Rosa den Vortritt.

Rosa nimmt Stanislaw das Gerät aus der Hand und stellt es wieder in ihre Schachtel. Ihre nonverbale Handlung legitimiert sie verbal noch einmal dadurch, dass sie dessen Handlung nicht nur als unangemessen bewertet, sondern Stanislaw gleichzeitig tadelt: *mais staSZE:K* (Zeile 7). Rosa tadelt ihn damit so, wie eine Erziehungsberechtigte ihren Zögling tadeln würde, und präsentiert sich damit als »Subteacher« (Tholander & Arosson 2003), welche den Peer lehrt, sich adäquat zu verhalten. Die lautsprachliche Handlung des Tadelns koordiniert sie mit einer nonverbalen: Die deutliche Längung der zweiten Silbe des Namens *staSZE:K* markiert die Dauer der Handlung des Übernehmens des Geräts. Die Längung stoppt, als das Gerät in Rosas Händen ist und die durch Stanislaw verletzte Ordnung reetabliert ist.

Stanislaw kommt zwar Rosas Forderung nicht sogleich nach, doch kooperiert er schließlich, weist aber Rosas Tadel zurück. Diese Zurückweisung wird in seinem mit dem Erkenntnisprozessmarker *ah* eingeleiteten Turn manifest: *ah ICI ça enregistre le son.* (Zeile 6). Hier nennt er die Beweggründe dafür, weshalb er das Gerät aus der Schachtel entfernt hat. Es ging ihm nämlich beim Hochheben des Geräts aus der Schachtel um etwas, das man als für die Schule spezifisch bezeichnen könnte, nämlich das Beheben eines Wissensdefizits. Das Hochheben des Geräts galt einer Tätigkeit, deren Ziel als »dem fraglichen Ort und der fraglichen Zeit offiziell angemessen« (Goffman 1982, 184-185) anzusehen ist: In der Schule soll man Wissensdefizite beheben. Sein Handeln war also, wie er damit klarmacht, legitim. Da das Wissensdefizit nun aufgehoben ist, kann er das Gerät aus den Händen geben. Jetzt ist klar, dass das Aufnahmegerät in Rosas Stifteschachtel gehört und es dort zu belassen ist.

Stanislaws Hochheben des Geräts macht hier Rosas Konzeptualisierung einer Norm sichtbar und initiiert gleichzeitig deren Etablierung in der Gruppe: Das Gerät gehört in ihre Schachtel und ist dort zu belassen. Rosa selbst sieht sich in der Pflicht und im Recht, diese Ordnung durchzusetzen: Sie erteilt Stanislaw einen Befehl, und als er nicht sofort gehorcht, steht sie auf, nimmt ihm das Gerät aus den Händen und tadelt ihn. Stanislaw akzeptiert die von Rosa indizierte Ordnung, indem er, wenn auch verzögert, Rosa das Gerät überlässt. Die Kinder thematisieren den Umstand, dass das

Gerät ihre Interaktion aufnimmt, nicht, und sie formulieren auch keine Verhaltensnormen im Anbetracht der Tatsache, dass sie aufgenommen werden.

7.2.3 Im Hörbereich eines offenen Mikrofons I: Kontaktaufnahme mit dem virtuellen Publikum

Das folgende Fragment illustriert, wie die durch die Lehrerin gesetzten Normen ins Spiel gebracht und verhandelt werden, zeigt, dass auch das Berührungsverbot, das ja eigentlich präzise formuliert zu sein scheint, von den Kindern interpretiert und aktualisiert werden muss. Es zeigt auch, wie die Kinder das Gerät und die Aufnahmesituation interpretieren, und wie sie das Gerät, das eine Verbindung zur Außenwelt herstellt, auch zur Konstituierung bestimmter Positionen innerhalb der Gruppe nutzen. Das Fragment stammt aus Klasse 3, Pultgruppe 1, wo Justine, Emilio, Kean und John sitzen. Es setzt in einer typischen Übergangssituation ein. Die Lehrerin steht zwar schon vor der Klasse, ein Teil der Schülerschaft sitzt schon, andere kommen erst herein. Emilio nähert sich der Pultgruppe und fokussiert das Aufnahmegerät:

1M2G1-16

```

1  Eml:      ((näht sich->))
2            ((blickt auf aufnahmegerät->))
3            ((beugt sich über aufnahmegerät))
4            [((richtet sich auf, blick auf aufnahmegerät))]
5  Ken:      [((blick zu eml, Abb. 7.16)) ]
6  Eml:      ((zieht stuhl zurück, blick auf aufnahmegerät))
7  Ken:      ((blick auf aufnahmegerät->))
8  Le4:      [sch:::::::::: ]
9  Eml:      [((setzt sich))]
10           ((rutscht mit dem stuhl näher zum pult))
11           ((beugt sich über das aufnahmegerät, Abb. 7.17)

```

Abbildung 7.16



Abbildung 7.17



Emilios Blick auf das Aufnahmegerät konstituiert den »kontextuellen Ausgangspunkt« (Goodwin 2000, 1496), der zur Etablierung einer Partizipationsstruktur führt, in welcher Emilio, Kean und Justine das Aufnahmegerät fokussieren. Emilio blickt auf das Aufnahmegerät schon, als er sich der Pultgruppe nähert (Zeile 2). Als er am Pult steht, beugt er sich über das Gerät (Zeile 3). Dieser Bewegungsablauf führt dazu, dass Kean das Objekt, das Emilio fokussiert, sucht. Er folgt Emilios Blickrichtung (Abb. 7.16) und fokussiert dann wie Emilio das Aufnahmegerät. Emilio setzt sich, rutscht mit seinem Stuhl näher zum Pult und beugt sich dann über das Gerät (Abb. 7.17).

Nun eröffnet Emilio eine Interaktionssequenz mit dem Aufnahmegerät. Kean spielt die Rolle des Zuschauers, Justine ist Mithörerin. John hat sich nach vorne gedreht und blickt zur Lehrerin.

IM2G1-40

```

12 Jda:  [((steht auf, geht zu sta->))]
13 Le4:  [((blick zu jda->))
14 Eml:  ((schlägt neben aufnahmegerät aufs pult))
15      <<h> wie †GOHts?>
16 Jus:  <<p> aRRÈ:te.>
        hör auf
17 Eml:  ((blick zu ken))
18      hm
19 Ken:  |<<p> touche pas  ||[toi.]  |
        berühre nicht  du
20      |((dreht sich zu eml|
        |((schaut in sein buch))|
21 Eml:  | |pscht.]  |
        |((legt li zeigefinger an den mund))|
22      <<pp> j'touche PAS?>
        ich berühre nicht
23 Le4:  ça marche?
        geht es
24 Jda:  [((geht an seinen platz zurück->))]
25      [alors jeanda?
26 Le4:  c'est pas urGENT;
        das ist nicht dringend
27 Jda:  [<<gehend> oui?>
28 Eml:  [((klopft neben aufnahmegerät auf den tisch))]
29 Le4:  c'est pas urGENT;
        das ist nicht dringend
30 Jda:  [((setzt sich hin))]
31 LE4:  [voI::là.
32 Eml:  ((schnaubt ins mic))
33      ((bläst ins mic))
34      (1.8)
35 Eml:  ((bläst ins mic))
36 Le4:  ((rückt buch auf jdas pult zurecht))
37      [VOI::là;
38 Eml:  [((bläst ins mic))]
39      ((richtet sich auf))
40      <<zu ken, p> c'est pas mal.>
        das ist nicht schlecht
41 Le4:  JUSTE un petit détail;
        nur ein kleines detail

```

Emilio schlägt mit der Hand neben dem Gerät aufs Pult und macht so Gebrauch von der Affordanz des Gerätes, die Frequenzen des Inputs anzeigen zu können. Mit dem Klopfen neben dem Gerät testet Emilio ebenfalls, ob das Gerät funktioniert. In seinem nächsten Turn adressiert Emilio die Person, welche die Aufnahme abhören wird. Emilio realisiert den ersten Teil einer »howareyou«-Sequenz (Schegloff 1986, 116) auf Schweizerdeutsch: *wie GOHts?* (Zeile 15).

Für Emilio ist das Gerät zum Medium geworden, das zwischen dem Klassenzimmer in der französischsprachigen Schweiz und Adressatinnen oder Adressaten, die Schweizerdeutsch verstehen, vermittelt. Die Partizipationsstruktur wird hier erweitert und überbrückt dank dem Gerät die raumzeitliche Beschränkung des Klassenzimmers. Emilios Sprachwahl indiziert gleichzeitig auch eine Fremd- und Selbstkategorisierung. Die Adressierten und der Sprecher sind beide kompetent in Schweizerdeutsch. Die Etablierung einer Verbindung zum zukünftigen Publikum und die Konstituierung von Gleichheit zwischen ihm und diesem qua Sprachwahl vollzieht Emilio vor seiner Kameradin und seinen Kameraden, die zwar Deutsch lernen, aber keinen schweizerdeutschen Dialekt sprechen. Damit hebt er sich auch von ihnen

ab. Gleichzeitig weist die Realisierung von Emilios Turn spezifische intonatorische Aspekte auf. Das Tonhöhenregister ist hoch, vor dem *gohts* erfolgt ein zusätzlicher Tonhöhen sprung nach oben. Die Sprachwahl und die spezifische stilistische Realisierung des Turns tragen Züge dessen, was Schmitt (2003) als Inszenierung beschrieben hat. Denn Emilio realisiert nicht nur eine »howareyou«-Sequenz mit einem imaginierten Adressaten, sondern er inszeniert sie in schweizerdeutschem Dialekt und in einem spezifischen Tonhöhenregister, wodurch sie sprachlich und intonatorisch mit ihrem unmittelbaren Kontext kontrastiert.

Diese Inszenierung wird nicht honoriert – im Gegenteil. Justine befiehlt Emilio, aufzuhören: *aRRÊ:te*. (Zeile 16). Mit diesem Befehl zeigt sie, dass sie Emilios Inszenierung missbilligt und als unangebracht interpretiert. Doch Emilio wendet sich von Justine ab und Kean zu, lacht kurz auf und bietet damit Kean seine Inszenierung als lustig an. Aber auch Kean erteilt ihm einen Befehl, einen negativen Imperativ: *touche pas toi*. (Zeile 19). Während Justines *arrête* die Verwendung des Geräts als Mittel der Inszenierung und die Adressierung eines imaginierten Adressaten in Schweizerdeutsch als unangemessen kategorisiert, verweist Kean auf die Regel, dass das Gerät nicht berührt werden soll. Doch Kean zeigt auch, dass sein Interesse an Emilios Regelverstoß minim ist. Er wendet sich nach der Realisierung seines Befehls ab; während er das inkrementale *toi* realisiert, blickt er schon wieder in sein Buch. Emilio blockt auch Keans Befehl ab. Er fordert ihn multimodal zum Schweigen auf: *pscht*. (Zeile 21) und begründet diese Aufforderung, indem er darauf hinweist, dass er das Gerät gar nicht berühre: *j'touche pas* (Zeile 22). Die spezifische Partizipationsstruktur, die sich dadurch ergibt, dass die Lehrerin mit Jean-Davide interagiert, nutzt Emilio dafür aus, die Affordanzen des Geräts weiter zu testen. Er klopft noch einmal neben dem Gerät aufs Pult (Zeile 28), schnaubt (Zeile 32) und bläst dreimal ins Mikrofon (Zeilen 33, 35, 38). Diese Tests schließt er mit einem finalen Assessment ab, nachdem die Lehrerin mit ihrem *voilà* (Zeile 37) annonciert hat, dass nun ein Übergang folgt und sie sich der gesamten Klasse zuwendet: *c'est past mal*. (Zeile 40).

Dieses Fragment zeigt, wie Emilio durch seine Bewegungen und insbesondere den Blick eine fokussierte Interaktion, in welcher das Aufnahmegerät im Zentrum steht, mit Kean herstellt, wie er dieses Gerät zuerst als Medium der Kontaktaufnahme mit unbekanntem Adressatinnen und Adressaten aus der deutschsprachigen Schweiz interpretiert und dann dessen Affordanzen erprobt. Sowohl die Kontaktaufnahme wie auch das Testen der Affordanzen werden von Kean und Justine als illegitim interpretiert. Justine führt dabei neue Normen ein, laut denen man das Gerät nicht als Medium zur Inszenierung vor den Kameraden und den imaginierten Zuhörern verwenden darf, Kean greift auf eine Regel zurück, die zu Beginn der Aufnahmeperiode etabliert wurde. Justine und Kean präsentieren sich als Hüter von Regeln und nehmen »Subteacher«-Positionen ein (Tholander & Aronsson 2003). Emilio ignoriert Justines Anweisung und weist Keans Unterstellung eines Regelverstoßes zurück und zeigt, dass er die Regeln, die im Klassenzimmer gelten sollen, beachtet. Denn er testet das Gerät, indem er es, wie er dies selbst in einer Formulierung klarstellt, gerade eben nicht berührt, und er zeigt, dass er sich dabei innerhalb der Grenzen dessen, was während einer Interaktionslücke im Unterricht legitim ist, bewegt. Er beendet seine Testreihe, nachdem sich die Partizipationsstruktur im Klassenzimmer geändert hat und die Lehrerin die Klasse dazu aufgefordert hat, ihr zuzuhören. Emilio ist in diesem Fragment nicht einfach der brave Schüler, sondern

präsentiert sich in vielfältiger Weise: Er zeigt, dass er das Gerät erforscht und dass er in der Lage ist, das Gerät zu beurteilen. Er zeigt, dass er einen schweizerdeutschen Dialekt spricht. Diese Aspekte seiner sozialen Identität treten hier genauso zutage wie die Tatsache, dass er ein guter Schüler ist, der sich an Regeln im Klassenzimmer hält.

7.2.4 Im Hörbereich eines offenen Mikrofons II: Korrektives Handeln unter Ausbeutung der Aufnahmesituation

Während in den vorangehenden Interaktionen die Kinder die Geräte manipulierten, berührten und ausprobierten und sich in diesen Interaktionen zeigte, welche Manipulationen sie als legitim, welche als illegitim betrachteten, so wird im folgenden Fragment gezeigt, dass die Präsenz des laufenden Aufnahmegegeräts auch ausgebeutet werden kann, um korrektiv zu handeln und um zu zeigen, dass das Wissen darüber, was man darf und was nicht, vorhanden ist (Goffman 1982, 158). Die Kinder dieses Fragments gehören zur Klasse 2. Sie arbeiten mit einem fiktiven TV-Programm (Tamburin LB, 44), mit dessen Hilfe Uhrzeiten eingeübt werden sollen. Dies funktioniert folgendermaßen: Ein Schüler, eine Schülerin wählt eine Sendung aus und stellt dann eine Ergänzungsfrage nach folgendem Schema: »Was gibt es am Tag x um y Uhr?« Die anderen sind dazu aufgefordert, die erfragte Sendung im Programm zu finden und zu benennen. An der im folgenden Fragment repräsentierten Interaktion sind Ilona, Caroline und Bastien beteiligt. Bastien und Caroline sitzen an ihren Pulten, während sich Ilona nach hinten zu Caroline gedreht hat. Die Kinder haben die Abfolge der Rollenübernahme folgendermaßen geregelt: Wer die richtige Antwort zuerst gibt, darf die nächste Frage stellen. Vor dem Ausschnitt stellte Caroline die Frage, was am Mittwoch um »halb sechzehn« auf dem Programm stehe. Bastien gab eine Antwort, die darauf basierte, dass »halb sechzehn« halb fünf bedeutet; diese Deutung konnte er gegen Ilona durchsetzen. Das Fragment setzt ein, als Bastien die nächste Frage stellt:

2M1-6VAV31

```

1 Car:      ((blickt zur kamera->))
2 Bas:      [|WAS gibt E:S am=
              |((blickt auf pult ->))
3 Ila:      [|((hebt kopf))      ]
4           |=sechs-
              |
              |((dreht sich zur kamera, Abb. 7.18))|
5 Bas:      [am Donnerstag? (0.7)      ]
6 Car:      [|((dreht sich zu bas))      ]
7 Ila:      [|((dreht sich zu bas, hebt re zeigfinger))|
8           mais atTENDS.
           aber warte
9           [|SECHSzehn?      ]
              |((schlägt zweimal mit zeigefinger auf pultrand))|
10 Car:     [|((car blickt zu ila))]
11 Ila:     [|ça fait SEIZE.      ]
              |
              |das ist sechzehn
              |((zeigt mit umgedrehtem zeigefinger auf car))|
12         [alors? ] c'est quatre HEURES.
           also das ist vier uhr
13 Car:     [ben oui?]
              ja
14 Ila:     [alors?      ]
              also
              |((senkt hand mit aufgestrecktem zeigefinger))|
15 Bas:     was gibt ES am donners[ta:g? ]
16 Ila:     [ca fait] trois heures et DEMIE.
```

17 Bas: |mais t TA gueule. |
halt doch deine schnauze
 |((wendet sich ila zu, schlägt mit der li hand
 auf pult, Abb. 7.19))|
 18 |((blickt auf mic, Abb. 7.20))|
 19 Ila: |((winkt mit der hand) |
 20 Bas: <<p> oh: MERde.>
scheiße
 21 Ila: parce que je je peux un TRUC;
weil ich ich kann was
 22 c'est BON,
das ist gut
 23 (0.5)
 24 Car: <<zu bas> vas-Y:??>
los
 25 Bas: ((blickt zu ila))
 26 ah ça enreGISTre?
das nimmt auf
 27 Car: <<p, zu bas> ouI:??>
ja
 28 Bas: ((blick zu car, blick zu ila))
 29 Bas: |<<pp> MERde.> |
scheiße
 |((hebt li hand vor den mund, Abb. 7.21))|
 30 |((blickt auf sein buch))|
 31 WAS gibt <<:-)> ES> am donnersTA:G?

Abbildung 7.18



Abbildung 7.19



Abbildung 7.20



Abbildung 7.21



Zu Beginn dieses Fragments ist die Interaktion unfokussiert. Caroline blickt in die Kamera, während Bastien mit der Konstruktion seiner Frage beginnt: *WAS gibt E:S am=* (Zeilen 1-2). Ilona hebt den Kopf und dreht sich auch zur Kamera, als Bastien pausiert

(Abb. 7.18). Im gleichen Moment beginnt sie mit der Formulierung eines Turns, und zwar noch bevor Bastien die Adverbiale seines Satzes vollständig realisiert hat und damit an einem ersten möglichen TRP angelangt wäre: *=sechs-* (Zeile 4). Ilona unterbricht ihre Turnkonstruktion mit der vollständigen Drehung des Kopfs zur Kamera, und Bastien formuliert nun auch die erste Adverbiale seines Satzes: *am Donnerstag?* (Zeile 5). Bastiens Blick ist während dieser Zeitspanne auf sein Buch gerichtet, und er versucht auch nicht, eine fokussierte Interaktion herzustellen (Goodwin 1981).

Als Bastien mit seiner Konstruktion fortfährt, wenden sich sowohl Caroline wie auch Ilona ihm zu. Caroline signalisiert, dass sie ihm zuhört. Ilona dagegen zeigt an, dass sie ihren Beteiligungsstatus ändern will. Während sie sich dreht, signalisiert sie mit ihrer emblematischen Geste, dem erhobenen rechten Zeigefinger, »Achtung!« (Fricke 2007, 153; Zeile 7). Doch unterbricht sie Bastien nicht. Erst als Bastien pausiert (Zeile 5) – Bastien hat seine Frage noch nicht zu Ende formuliert, was er durch Intonation und den fortwährenden Blick auf das Buch indiziert – versucht sie Bastiens Formulierung der Frage zu suspendieren und signalisiert nun lautsprachlich, dass sie den Turn übernehmen will (LeBaron & Jones 2002, 555): *mais atTENDS* (Zeile 8). Zwar gelingt es Ilona, die Partizipationsstruktur zu ändern, denn Caroline, die sich zuvor Bastien zugewandt hat, blickt nun zu ihr (Zeile 10). Bastien dagegen schenkt Ilona keine Aufmerksamkeit; sein Blick ist immer noch auf sein Buch gerichtet, er zeigt damit an, dass er seine Handlung, das Formulieren der Frage, noch nicht abgeschlossen hat. Ilona, zu Caroline gewandt, problematisiert nun die zuvor etablierte Bedeutung von »halb sechzehn« und initiiert Korrektur in Form eines *modus ponens*. Die Konstruktion ihrer Argumentation erstreckt sich über drei Schritte, wobei jeder neue Schritt die Bestätigung Carolines voraussetzt und Ilona jeden neuen Schritt mit einem *alors* beginnt (Zeilen 12-14). Die Schlussfolgerung *ça fait trois heures et DEMIE*. (Zeile 16) formuliert sie in Overlap mit Bastien, den sie nicht mehr beachtet und der Ilonas Argumentation sichtbar ebenfalls nicht verfolgt und der nach einem Restart nun dabei ist, seine Frage zu formulieren: *was gibt ES am donnersta:g?* (Zeile 15).

Diesen Overlap akzeptiert Bastien, der während Ilonas Korrekturinitiierung sein Buch fokussiert hat, nicht. Er befiehlt Ilona auf ziemlich vulgäre Art, den Mund zu halten: *mais t TA gueule* (Zeile 17, Abb. 7.19) und unterstreicht seinen Befehl, der hier als Zurechtweisung funktioniert, mit einem »facial-gestural ensemble« (Calbris 2011, 235), das seiner negativen Bewertung der Unterbrechung durch Ilona Ausdruck verleiht. Kaum hat er seinen Turn beendet, blickt er aufs Aufnahmegerät, das vor ihm auf dem Tisch liegt (Abb. 7.20), und formuliert dann leise einen weiteren Vulgarismus, dem ein Erkenntnisprozessmarker (Heritage 1984; Imo 2007) vorangestellt ist: *oh: MERde*. (Zeile 20). Das *oh* folgt sequentiell dem Blick auf das Aufnahmegerät. Es macht sichtbar, dass es dieser Blick ist, der Bastien neue Informationen vermittelte, die einen Wechsel in seiner Erkenntnis auslöst, nämlich, dass hier ein Aufnahmegerät liegt. Die durch den Blick vermittelte Erkenntnis, dass hier ein Aufnahmegerät liegt, wird zum »Assessable« (Goodwin & Goodwin 1992, 156), und Bastien bewertet die Präsenz des Aufnahmegeräts negativ: Der Vulgarismus verbalisiert nicht nur Bastiens Emotion, sondern indiziert auch seine Einstellung (Maynard 1997, 109; Heritage 2002; Golato 2012). Was genau an der Präsenz des Geräts problematisch ist, verbalisiert Bastien aber nicht: *oh: MERde*. bleibt lakonisch. Zugleich ist die Realisierung des Vulgarismus leise, und Bastien sucht mit seinem Blick weder die Rezipientenschaft von Ilona noch von Caroline. Seine Äußerung projiziert also keinen zweiten Sprecher, der sich ebenfalls dazu äußern sollte. Die

Beurteilungshandlung kommt damit zu einem vorläufigen Abschluss (Goffman 1978, 798-799); ob sie von den beiden anderen wahrgenommen wurde, ist unklar.

Ilona, die Bastien unterbrochen hat, beachtet Bastiens Assessment nicht. Für sie ist immer noch Bastiens Zurechtweisung topisch, und sie rechtfertigt sich jetzt für ihre Handlung und führt dabei ihre Kompetenz als »entscheidungsrelevante Größe« (Deppermann 2005, 145) an: *parce que je je peux un TRUC; c'est BON*, (Zeilen 21-22). Bastien seinerseits beachtet Ilona nicht, signalisiert ihr also keine Zuhörerschaft, sondern blickt unverwandt auf das Aufnahmegerät. Caroline blickt Ilona zwar kurz an, fordert dann aber Bastien dazu auf, fortzufahren: *vas-Y:?* (Zeile 24). Bastien kommt ihrer Aufforderung nicht nach, denn für ihn steht das Aufnahmegerät immer noch im Vordergrund. Dieses macht er nun auch für Ilona und Caroline relevant. Denn er blickt Ilona an und stellt eine Frage, die sich auf das Aufnahmegerät sowie die Situation, in welcher sie sich befinden, bezieht: *ah ça enreGISTre?* (Zeile 26). Diese Frage dient der interaktiven Etablierung und damit gleichzeitig der Präzisierung des »Assessable«, das in der ersten Beurteilungshandlung durch die Blickrichtung indiziert, aber nicht verbalisiert worden war. Bastiens polare Frage beginnt mit einem turn-initialen Erkenntnisprozessmarker *ah*. Damit signalisiert er noch einmal einen Wissenszuwachs. Dieser Erkenntnisprozessmarker ist deutlich weniger betont als der erste es war. Das ist konsequent, denn Bastien kann sich hier nicht mehr als vollständig unwissend darstellen, hat er doch zuvor schon, wenn nicht gesagt, so doch gezeigt, dass er weiß, dass hier ein Aufnahmegerät liegt – auch wenn nicht klar ist, inwiefern die beiden anderen dies registriert haben. Seine polare Frage indiziert ebenfalls, dass sich sein Status der Unwissenheit bezüglich des Sachverhalts der Präsenz des Aufnahmegeräts zum Status der Unsicherheit bezüglich des Sachverhalts der Situation des Aufnehmens verändert hat. Ilona räumt seine Unsicherheit aus: *oul:?* (Zeile 27). Den Sachverhalt, der damit geklärt wurde, bewertet er noch einmal mit dem gleichen Vulgarismus, den er zuvor schon verwendet hat: *MERde* (Zeile 29, Abb. 7.21). Dieser Turn weist keinen vorangestellten Erkenntnisprozessmarker mehr auf, und auch hier verbalisiert Bastien nicht, was genau das Problem mit der Präsenz des Geräts ist. Doch verwendet er hier ein referierendes »facial-gesture ensemble« (Calbris 2011, 235) als Spezifikator: Mit der Hand deckt Bastien seinen Mund ab und spezifiziert mit dieser ikonischen Geste, dass es ihm ums Reden oder eben Schweigen in spezifischen Situationen geht. Er aktualisiert damit gestisch, dass die Selbstdarstellung vor dem Aufnahmegerät spezifischen Anforderungen genügen muss, die in anderen Kontexten nicht gelten. Der Gesichtsausdruck signalisiert gleichzeitig negative Überraschung. Die Hand nimmt er erst wieder weg, als er die Frage formuliert, die er eigentlich schon zuvor formulieren wollte.

In diesem Fragment wird die Kamera zwar relevant gemacht, und ihre Präsenz hat kurz Auswirkungen auf die Interaktion. Relevanter ist das Audioaufnahmegerät, das für die Kinder sichtbar auf dem Pult liegt. Dieses Aufnahmegerät hindert Bastien nicht daran, Ilona in expressiver Weise zurechtzuweisen, doch wird es in der anschließenden Bearbeitung dieser Zurechtweisung als Ressource ausgebeutet: Die erste Beurteilungshandlung (Goodwin & Goodwin 1992, 155-156) dient Bastien zur negativen Bewertung der Präsenz der Aufnahmegeräte. In der zweiten Beurteilungshandlung, in welcher das »Assessable« interaktiv konstruiert wird, zeigt Bastien nicht nur, dass er das Aufnehmen des Geräts als problematisch einschätzt, sondern ebenfalls, dass er über das deontische Wissen verfügt, welches das Handeln in einem solchen Kontext steuern sollte. Das zweite Assessment macht seine Handlung nicht ungeschehen, ist

aber korrektiv in dem Sinn, dass Bastien konzediert, dass er die Tat ausgeführt hat, aber »nicht wußte, was los war« (Goffman 1982, 158): Er macht mildernde Umstände geltend. Er zeigt den beiden Kameradinnen, dass er weiß, was legitimes sprachliches Handeln »im Hörbereich eines momentan offenen Mikrofons« (Goffman 2003, 110) bedeutet. Sein Fehler besteht, wie er in seinem *facework* klar zu machen versucht, nur darin, dass er etwas vor dem laufenden Aufnahmegerät gesagt hat, was er vor dem laufenden Aufnahmegerät nicht hätte sagen sollen. Sein *facework* adressiert, *notabene*, nur seine Kameradinnen, denn nur sie können auch das »facial-gestural ensemble« sehen, mit dem Bastien dies betreibt. Vor dem möglichen Hörer der Audiodatei bleibt dieses korrektive Handeln verborgen.

7.2.5 Im Hörbereich eines offenen Mikrofons III: Die Legitimität der Indexikalisierung von Normen

Facework wird auch im nächsten Fragment betrieben, das aus Klasse 1 aus der ersten Lektion der zweiten Aufnahmeperiode stammt, und auch hier spielt die Tatsache, dass die Kinder sich im Hörbereich eines offenen Mikrofons befinden, eine zentrale Rolle. Pultgruppe 6 besteht aus fünf Mitgliedern, ich nenne sie Liana, Dragan, Cyrill, Claudine und Melina. Die Kinder spielen seit knapp fünf Minuten das »Papageienspiel«: Jemand stellt seinem Gegenüber eine der Fragen, die auf dem Arbeitsblatt stehen. Das Gegenüber beantwortet die Frage und sein Nachbar, seine Nachbarin repetiert diese Antwort, wobei die Personalpronomina und Verben so modifiziert werden müssen, dass der Satz auf die Person passt, welche die Antwort gegeben hat. Die bisherigen Interaktionen waren aus unterschiedlichen Gründen konfliktär. Die Reihenfolge war genauso umstritten wie die Rollenverteilung. Dass die Aufnahmegeräte die Konflikt austragungen der Kinder aufnehmen, wurde nicht thematisiert. Das ändert sich jetzt. Das Fragment setzt sein, nachdem die Interaktion etwas ruhiger geworden und die Frage der Abfolge geklärt ist. Dragan wendet sich Claudine zu und fragt:

2P1G6-2258

```

1 Drg:      |wie ALT bist du.      |
            |((dreht kopf zu cld))|
2 Cld:      ich bin |ELF jahre alt.      |
            |((dreht kopf zu drg, dann nach vorne))|
3 Cyr:      sie bin=
4 Cld:      |=euh he=      |
            |((nimmt beide hände vor gesicht))|
5 Cyr:      =sie ist;
6 Drg:      sie ↑I::ST?
7 Cyr:      sie I:ST=
8 Drg:      [=combien?]>
            wie viel
9 Cyr:      [sie ist ](.)|ZWEI jahre alt. |
            |((blick zu mli))|
10 Cld:      HA|HA.      |
            |((blick zu mli))|
11          (1.1)
12 Mli:      t'es peu con=hein;
            du bist etwas doof nicht
13          (0.8)

```

- 14 Lia: c'est vraiment CON?
das ist wirklich doof
- 15 t'as VU?
hast du gesehen
- 16 ici le mic?
hier das mic
- 17 Cyr: <<zu lia, all> à toi on t'indique
dir zeigt man
- 18 parce que tu parles FORT dans le micro en disant de gros mots.>
weil du laut ins mikro sprichst und dabei schimpfwörter sagst

Claudine beantwortet Dragans Frage (Zeile 1) ohne Verzögerung (Zeile 2) und wendet sich dann Cyrill zu, der als Papagei ihre Antwort modifiziert repetieren müsste. Dieser beginnt *sie bin=* (Zeile 3), doch Claudine initiiert sogleich gestisch und parasprachlich Reparatur: Sie lacht und schlägt die Hände vors Gesicht, als ob sie sich vor diesem Fehler verstecken müsste (Calbris 2011, 212-213). Das Lachen und die begleitende Geste zeigen Cyrill an, dass mit seinem noch nicht vollständigen Turn etwas nicht in Ordnung ist. Cyrill repariert den Fehler, =*sie ist*; (Zeile 5), stoppt dann kurz. Dragan signalisiert ihm, dass die Konstruktion noch nicht vollständig ist und noch ergänzt werden müsste: *sie ↗I::ST?* (Zeile 6). Cyrill repetiert diese Formulierung, markiert dabei die Richtigkeit der Flexion ebenfalls durch Emphase: *sie I:ST* (Zeile 7), repetiert sie in Overlap mit Dragan, der das Alter erfragen will (*combien?* Zeile 8), noch einmal und vervollständigt dann nach einer kurzen Pause seinen Turn, indem er die Altersangabe beifügt: *sie ist ZWEI jahre alt.* (Zeile 9).

Cyrill hält sich hier nicht an das durch die Aufgabe vorgegebene Muster, nach welchem er nur Pronomen und Verb, jedoch nicht die Prädikation modifizieren sollte. Durch die Reduktion des Alters setzt er, zweitens, das Alter der durch das Personalpronomen indizierten Person herunter. Cyrill ändert, drittens, während seines Turns die Blickrichtung und dreht sich während der Realisierung des Prädikativs *ZWEI jahre alt* zu Melina. Damit wird Melina zur möglichen Referenz seines Satzes. Claudine jedenfalls hört den Satz so. Sie blickt nämlich Melina an, der auch Cyrill noch immer seinen Kopf zugewandt hat, lacht laut auf und betont dabei ihre Lachsilben stark. Cyrills Blickrichtung hat also zusätzlich eine Änderung der Partizipationsstruktur bewirkt. Melina, die zuvor nur Zuhörerin war, wird nun zum Lachobjekt. Gleichzeitig ergeben sich dadurch spezifische Verbindungen (»alignments«) und Affiliierungen (»affiliations«) innerhalb dieser Gruppe (Du Bois & Kärkkäinen 2012): Cyrill und Claudine stehen Melina gegenüber.

Melina selbst kommentiert nach einer Pause die Beleidigung Cyrills. In einem Assessment bewertet sie nun nicht seine Handlung, sondern ihn selbst als etwas doof: *t'es peu con=hein?* (Zeile 12). Damit distanziert sie sich nicht nur von Cyrill, sondern auch von Claudine, die gelacht hat. Ihre Beurteilung ist zwar negativ, und sie bedient sich eines leicht vulgären Lexikons, *con* (Koven 2007, 138), was auch ihrer Emotionalität Ausdruck verleiht. Doch mildert sie ihre Bewertung erstens durch die Verwendung des Heckenausdrucks *peu*, zweitens mit einer turn-finalen »Tag-question« ab (Heritage 2013; Pomerantz 1984, 61). Formal lädt Melinas »Tag-question« zu einer weiteren Bewertung ein, doch folgt auf diese negative Fremdbewertung eine Lücke, die anzeigt, dass Cyrill mit dieser Bewertung nicht einverstanden ist (siehe dazu etwa Pomerantz 1984, 70).

Nun folgt eine zweite Beurteilungshandlung (Goodwin & Goodwin 1992, 155-156) durch Liana, die sich mit Melina verbündet. Lianas Beurteilungshandlung ist gleich-

zeitig eine Zurechtweisung Cyrills in drei Teilen. Im ersten Teil modifiziert sie den Referenten und verweist jetzt nicht mehr auf Cyrill selbst als das »Assessable«, sondern auf die Situation, die er durch seine Äußerung geschaffen hat: *c'est vraiment CON* (Zeile 14). Dabei übernimmt sie Melinas Bewertung wörtlich, stuft sie zugleich von *peu* zu *vraiment* hoch. Im zweiten Teil lenkt sie Cyrills Aufmerksamkeit auf einen Weltausschnitt, der für ihre Begründung, die sie im dritten Teil liefern wird, zentral ist, und in dem sie diese Begründung empirisch verankern kann: *t'as VU?* (Zeile 15). Mit dieser Frage stellt sie gleichzeitig Cyrills Wissen um das Vorliegen einer bestimmten Sachlage in Frage. Erst dann formuliert sie, weshalb die durch Cyrill geschaffene Situation *con* ist: *ici le mic* (Zeile 16). Mag für Melina Cyrills Äußerung deswegen *con* sein, weil er sie mit seiner Beleidigung angegriffen hat, so nutzt Liana den Rekurs auf die Aufnahmesituation, um mit ihrer Bewertung Cyrills Verhalten auf einer allgemeineren Ebene zu kritisieren: Nicht weil er Liana angriff, sondern weil er sich nicht mikrofonadäquat verhalten hat, hat er eine Situation geschaffen, die *con* ist. Diese Aktualisierung mikrofonadäquater Normen hat gleichzeitig auch die Funktion, Cyrill zu einer Verhaltensänderung aufzufordern. Damit positioniert sich Liana als Hüterin guter Normen und als Bewerterin des Verhaltens Cyrills.

Diese Bewertung weist Cyrill, der zu Melinas Bewertung schwieg, entschieden zurück. Sein Gegenzug (Goodwin 2008, 44) besteht darin, dass er ihr eigenes Vergehen benennt und damit öffentlich ausstellt. Dies erreicht er, indem er zuerst die Adressierung deutlich macht und damit die Positionen ändert: Er versetzt Liana in die Position der Angeklagten: *à toi* (Zeile 17). Dann »formuliert« er (Garfinkel & Sacks 1970), was man – also nicht er allein – tut: *on t'indique* (Zeile 17). Dieses Anzeigen muss er nun begründen, denn Liana hat ja zuvor klar gemacht, dass sie weiß, dass ein Mikrofon auf dem Tisch liegt. Dieses Anzeigen begründet er mit Lianas Verfehlung: *parce que tu parles FORT dans le micro en disant de gros mots.* (Zeile 18). Der Vorwurf, dem dieses Äußern der Verfehlung gleichkommt, ist sehr präzise: Sie spricht zu laut und sie verwendet Schimpfwörter. Dies ist der Situation, auf die sie selbst verweist, nicht angemessen. Liana kann auf diesen Vorwurf, der ihr zugleich die Legitimation entzieht, über Cyrill richten zu können, nicht gleich antworten. Doch versucht sie, ihn nach einer Lücke wenigstens herabzustufen: *et ben?* Sie schafft es aber nicht, diesen Vorwurf aus der Welt zu schaffen, und das indiziert Cyrill, indem er nach einem schlussfolgernden *alors* Liana zum Schweigen auffordert. Er zieht einen Strich unter die Episode, indem er die Gruppe dazu auffordert, nun die Frage an Liana zu stellen, die Melina noch in Overlap mit ihm realisiert.

Wie sich hier zeigt, hält das offene Mikrofon weder Cyrill davon ab, einen Witz auf Kosten von Melina zu formulieren, noch hindert es Liana, vulgäre Ausdrücke zu verwenden. Das offene Mikrofon wird aber auch in dieser Interaktion als Ressource verwendet, und zwar, um begangene Handlungen im Licht der Aufnahmesituation als legitim oder illegitim zu beurteilen und um Positionierungen innerhalb der Gruppe vorzunehmen. Die Aufnahmesituation und deren Stellvertreter, das Aufnahmegerät, werden hier zu Ressourcen der Begründung der Bewertung von Handlungen *ex post*. Die Kinder zeigen aber nicht nur, wie sie die Aufnahmesituation ausbeuten, um sprachliche Handlungen metasprachlich zu bewerten. Cyrill manifestiert hier in dieser Episode ein besonders ausgeprägtes metakommunikatives Bewusstsein, weil er auch die metasprachlichen Kommentare wiederum auf ihre Situationsadäquatheit hin beurteilt. So ist er in der Lage, den Einwurf Lianas zu entkräften.

7.3 Das observierte Klassenzimmer

Die Interagierenden zeigen sich gegenseitig und damit auch dem Beobachter immer wieder an, wann sie sich an der Beobachtungssituation orientieren, welche der Aspekte der Beobachtungssituation – die Anwesenheit des Beobachters, die Anwesenheit der Filmkameras oder die Anwesenheit der Audioaufnahmegeräte – relevant sind und warum diese Aspekte wichtig werden (siehe auch Laurier & Philo 2012; Speer & Hutchby 2003). Diese Orientierungen zeigen erstens, dass die Rahmungen im Klassenzimmer durch die Aufnahmesituation komplexer werden, dass für die Interagierenden der Öffentlichkeitsraum des Klassenzimmers potenziert wird. Das Klassenzimmer verfügt schon im ungefilmten Zustand über unterschiedliche »Bühnen«, um die von Goffman in *The Presentation of Self* (1956) eingeführte Metapher zu verwenden, die er selbst ebenfalls auf die Situation im Klassenzimmer appliziert (Goffman 2003, 33). Kinder und Lehrpersonen bewegen sich auf der Bühne, die während lehrkraftzentrierten Interaktionskonstellationen konstituiert wird. Zeitgleich finden Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern statt. Hier etabliert sich eine weitere Bühne, die nur bedingt, wie Anna de Fina (2014) vorschlägt, als Hinterbühne zu bezeichnen ist. Denn auch hier erscheint, wie man mit Goffman sagen könnte, ein Individuum vor anderen und ist darum bemüht, einen spezifischen Eindruck zu erwecken (Goffman 2003, 100). Auch hier sind die Kinder darum bemüht, an ihrem *face* zu arbeiten, dies aufrechtzuerhalten, aber auch das *face* anderer anzugreifen.⁵ Während des Unterrichts etablieren sich neue Bühnen, wenn die Kinder in Gruppen mehr oder weniger selbständig arbeiten. Durch die Aufnahmesituation werden diese unterschiedlichen Bühnen nach außen transportiert: Die Bühnen des Plenums, der parallelen Interaktionen während des Unterrichts und der Gruppen werden je vor eine größere Öffentlichkeit gestellt, die von Bastien, einem Schüler der Klasse 2, in Analogie der Herkunft des Beobachters, einmal als »les gens de Berne«, die Leute von Bern, bezeichnet wird:

2M1-G6:

- 1 Bas: on va passer à la Télé?
 wir werden im fernsehen sein
- 2 (0.3) devant les gens de BERNE;
 vor den leuten von bern

Dass diese komplexen Strukturen existieren, indizieren die Kinder und die Lehrpersonen immer wieder. Sie markieren, welche Bühnen, welche Rahmen momentan relevant sind, und sie machen damit auch deutlich, dass sie zwischen verschiedenen Rahmungen und verschiedenen Performances (Goffman 1974, 124-127) unterscheiden, und dass je nach Rahmen und Aktivität auch unterschiedliche Normen angelegt werden, um das eigene Handeln und dasjenige der anderen zu beurteilen.

Die Aufnahmesituation vervielfältigt nicht nur die Möglichkeiten der Rahmungen der Interaktion im Klassenzimmer, und sie stellt die Interagierenden nicht nur vor

5 Wie Manning schreibt, hat sich Goffmans Konzeption der Selbstdarstellung im Alltag schon im Zeitraum der Publikation der ersten Edition von *The Presentation of Self in Everyday Life* (1956) und der drei Jahre später publizierten zweiten Edition verändert. Der in der ersten Edition vorgenommene Unterschied zwischen dem Selbst-als-Charakter (»self as character«) und dem Selbst-als-Darsteller (»self as performer«) wird problematisiert und die Theatermetapher gebändigt, was Goffman die Möglichkeit gibt, zwischen verschiedenen Stufen von und Arten der Inszenierung zu unterscheiden (Manning 1991).

neue Probleme. Sie stellt gleichzeitig auch neue Ressourcen zur Lösung interaktionaler Aufgaben zur Verfügung, und zwar für die Lehrpersonen wie auch für die Schülerinnen und Schüler. Die Aufnahmegeräte können zu einem wichtigen Bestandteil der kontextuellen Konfigurationen werden, das heißt, des Ensembles der unterschiedlichen semiotischen Felder, welche für die Interagierenden sichtbar relevant sind und »which frame, make visible, and constitute the actions of the moment« (Goodwin 2000, 1490). Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beuten die Aufnahmesituation aus, um an die im Klassenzimmer üblicherweise herrschenden Normen zu erinnern. Die spezifischen semiotischen Möglichkeiten der Geräte werden aber insbesondere von den Kindern genutzt, denn sie eröffnen ihnen neue Möglichkeiten der Interaktion, der Selbst- und Fremdpositionierung und so auch der Verfestigung alter und vor allem der Etablierung neuer Ordnungen. Wie sich in den Peer-Interaktionen zeigt, finden Konstruktionen von Freund- und Feindschaften nicht nur während Pausenplatzinteraktionen statt (Goodwin 2008), sondern auch während der Schulstunde. Auch hier sind die Kinder ständig damit beschäftigt, soziale Ordnung zu etablieren, Allianzen zu schmieden, Streitigkeiten auszutragen. Dabei nutzen sie auch die Aufnahmesituation und die Affordanzen der Aufnahmegeräte.

Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sind durch die Tatsache, dass ein Beobachter nicht nur im Klassenzimmer steht, sondern sie gleichzeitig auch filmt und aufnimmt, herausgefordert. Im Plenum sorgt die Anwesenheit von Aufnahmegeäten auf den Pulten dafür, dass die immer schon gefährdete Ordnung im Klassenzimmer fragiler wird, da diese Geräte die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen. Der Umgang mit den Geräten, das Verhalten vor der Kamera und den offenen Mikrofonen wird von den Lehrpersonen in teilweise kurzen, teilweise auch ausführlichen Unterweisungen zu Beginn der Aufnahmeperioden thematisiert. Dadurch, dass sie den Kindern Instruktionen geben, wie sie mit den Geräten umgehen sollen, werden sie zu Akteuren in der Konstitution des Beobachtungsdispositivs. Sie differenzieren zwischen den Kindern, die diejenigen auf der Bühne sind, und sich selbst. Sich selbst kategorisieren sie nicht als Beobachtete. Als Verantwortliche sehen sie es aber gleichzeitig als ihre Aufgabe an, den Kindern Normen des Verhaltens vor der Kamera zu vermitteln. Diese Normen sind teilweise institutionsspezifisch, teilweise auch allgemein gesellschaftlicher Art. Damit nutzen die Lehrpersonen die Präsenz der Aufnahmegeräte, welche den Unterricht zu stören drohen, um die Kinder zu besonders klassenzimmeradäquatem Verhalten zu ermahnen (Klasse 2) und um so einen guten Eindruck hinterlassen zu können (Klasse 1 und 3). Gleichzeitig normalisieren sie damit die Situation, denn sie übernehmen dabei die Rolle, die sie im Klassenzimmer üblicherweise einnehmen.

In den Daten wird sichtbar, dass die Normen, die von den Lehrpersonen am Anfang etabliert werden, von den Kindern auch während Peer-Interaktionen aktualisiert und instrumentalisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren so, was legitimes Verhalten für sie ist, wenn sie aufgenommen werden. Die hier analysierten Fragmente stammen aus Anfangsphasen des Aufnehmens. Für die Kinder hier gilt jedoch nur bedingt, dass die Relevanz der Aufnahmesituation umgekehrt proportional zur Laufzeit der Aufnahmegeräte wäre. Die Orientierung an der Aufnahmesituation wird immer wieder sichtbar, und sie beschränkt sich nicht nur auf normative Aspekte des Umgangs mit der Situation. Die Präsenz des Beobachters und die laufenden Geräte werden auch später wieder zu Ressourcen, die verwendet werden, um spezifische

interaktionale Probleme zu lösen. Dies muss, wie Speer und Hutchby schon vor einiger Zeit gesagt haben, nur dann irritieren, wenn wir eine reichlich naive Vorstellung davon haben, was »natürliche Daten« sind, wenn wir davon ausgehen, dass wir neutrale Mechanismen entwickeln können, um Informationen zu sammeln, die sich grundsätzlich von den interaktionalen und sozialen Kontexten unterscheiden, in welchen sie erhoben wurden. Das ist illusorisch, denn:

What this neglects is the subtlety of the ways in which our data collection practices – like a whole range of other features of context – constitute their objects. They are bound up in the very constitution of the supposedly pristine world to which researchers wish to gain unmediated access. (Speer & Hutchby 2003, 334)

8. Französisch und Deutsch im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht

Die Planung des Sprachunterrichts der Schule ist ein entscheidender Bestandteil der Bildungs- und Sprachenplanung und -politik eines jeden Landes. Das ist auch in der Schweiz nicht anders (etwa Grin and Korth 2005; Rellstab 2021). Die Sprach- und Bildungspolitik in der Schweiz ist dezidiert darauf ausgerichtet, die Schülerinnen und Schüler zu kompetent kommunizierenden Mehrsprachigen, die über interkulturelle Kompetenz verfügen, auszubilden. Schon in einer 2004 von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, der für die interkantonale Koordination des Bildungswesens der Schweiz zuständigen Behörde, beschlossenen Strategie wird der Mehrsprachigkeit große Wichtigkeit zugemessen. Begründet wird dies einerseits mit der Tatsache, dass die Schweiz selbst ein mehrsprachiges Land sei. Gleichzeitig unterstreicht die EDK, dass die Schweiz »im europäischen Kontext konkurrenzfähig bleiben« müsse und dass in diesem Kontext der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle zukomme (EDK 2004). Das Beherrschen von Fremdsprachen wird also als Mittel zur Förderung des innerhelvetischen Zusammenhalts und Faktor der Wettbewerbskompetenz der Schweiz im europäischen und globalen Umfeld betrachtet.

Im Kontext bildungspolitischer Debatten zum Sprachen- und Zweitsprachenlernen wird spätestens seit Beginn der 2000er Jahre auch auf die wachsende sprachliche Diversität in den Klassenzimmern verwiesen. So macht die *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* CIIP in einem Strategiepapier aus dem Jahr 2003 auf die wachsende Heterogenität in den Klassen aufmerksam und stellt die Frage, »comment chacun pourra acquérir les connaissances nécessaires à la vie dans notre société« (CIIP 2003, 7).¹ Diese Aspekte des sprachen- und bildungspolitischen Diskurses wirken sich auch auf die bildungspolitische Konzeption des Deutschunterrichts in der französischsprachigen Schweiz aus, die ihrerseits die Umsetzung des Unterrichts in der Klasse beeinflussen kann. Wie die *de facto*-Sprachverteilung im Deutschunterricht zwischen Französisch und Deutsch nicht nur während des lehrerzentrierten Unterrichts aussieht und welche Sprachen wann und wie legitimerweise benutzt werden, ist Thema dieses Kapitels.

1 »[...] wie jeder in der Lage sein wird, das für das Leben in unserer Gesellschaft notwendige Wissen zu erwerben.«

8.1 Deutschunterricht in der Romandie: Bildungspolitischer Rahmen, Spracheinstellungen der Romands

Die Daten wurden in zwei verschiedenen französischsprachigen Schweizer Kantonen, im Kanton Wallis und im Kanton Genf, erhoben, und zwar bevor der für die Romandie einheitliche Lehrplan in Kraft getreten ist. Die politischen Vorgaben, an denen sich der gefilmte Unterricht orientieren musste, unterscheiden sich indessen nicht dramatisch vom neuen Lehrplan. Denn die beiden Kantone koordinierten schon vor der Einführung des neuen Lehrplans gerade auch im Bereich des Sprachenunterrichts ihre Lehrpläne. So wird in beiden Erhebungskantonen Deutsch als erste Fremdsprache ab der dritten Klasse unterrichtet (État du Valais 2003; République et Canton de Genève 2007), Englisch folgt in beiden Kantonen gemäß der Strategie der EDK (2004, 2) ab der 7. Schulklasse. Die Ziele, welche die Lehrpläne für den Deutschunterricht formulieren, sind identisch bis hin zu einzelnen Formulierungen in den Lernzielen: Die Kinder sollen mit der neuen Sprache ein neues Kommunikationsmittel erwerben, das sie mit Freude in unterschiedlichsten Situationen einsetzen. Sie sollen mit dem Erwerb des Deutschen nicht nur die Kultur – im Singular – der deutschsprachigen Gemeinschaften kennenlernen, sondern auch eine generelle Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Sprachen erwerben und lernen, dass Einsprachigkeit nicht die Norm sei (DIP 2000, Section rouge 1; État du Valais 2003, 4). Auch das Niveau, das am Ende der 6. Klasse erreicht werden soll, ist in beiden Kantonen identisch. Der Walliser Lehrplan verweist explizit auf das Niveau A1 des europäischen Sprachenportfolios (État du Valais 2003, 5). Der Lehrplan Deutsch des Kantons Genf verweist zwar nicht auf das Europäische Sprachenportfolio, die Beschreibung der Ziele, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende der 6. Klasse erreicht haben sollen, sind jedoch bis in den Wortlaut hinein identisch (DIP 2000, Section bleue 1; État du Valais 2003, 12). Didaktisch sollen diese Ziele, so beide Lehrpläne, mit Hilfe eines kommunikativen Ansatzes erreicht werden. Der Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen Deutsch als L2 angemessen einsetzen zu können, wird hohe Priorität eingeräumt (DIP 2000, Section rouge 3; État du Valais 2003, 7). Beide Lehrpläne sollen es den Lehrpersonen zudem auch ermöglichen, eine integrierte Didaktik der Sprachen zu entwickeln (DIP 2000, Section rouge 1; État du Valais 2003, 5).

In beiden Kantonen wurde mit dem gleichen Lehrmittel gearbeitet. Es handelt sich um *Tamburin*, ein in Deutschland konzipiertes und vor allem auf Deutschland ausgerichtetes Lehrmittel für Kinder, die Deutsch im nicht-deutschsprachigen Ausland lernen. Die Wahl des Lehrmittels indiziert, wie der Unterricht konzipiert werden soll. *Tamburin* will die »Eigentätigkeit des Schülers« in den Mittelpunkt stellen. Viele Übungen sind so angelegt, dass sie von den Schülerinnen und Schülern in Partner- und Gruppenarbeit durchgeführt werden können. Laut *Tamburin* nimmt die Lehrperson eine assistierende Rolle ein, die »neues Sprachmaterial bzw. neue Übungstechniken einführt«, den Kindern aber die Durchführung selbst überlässt und nur »steuernd eingreift, wenn es nötig ist« (Tamburin, L 1, 22). Darüber hinaus wird in *Tamburin* ein »interkultureller Ansatz« vertreten. Die Kinder sollen dazu geführt werden, »das Andere« zu akzeptieren. Sie sollen lernen, wie Kinder anderswo leben und was sie in ihrer Freizeit tun. Gleichzeitig sollen auch Gemeinsamkeiten zwischen diesen Kindern und den Schülerinnen und Schülern herausgestellt werden (Tamburin, L 3, 21).

Es bestehen jedoch auch Unterschiede zwischen den beiden Kantonen. Die Unterschiede in der bildungspolitischen Konzeptualisierung des Deutschunterrichts sind sicherlich nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass der Kanton Wallis ein zweisprachiger Kanton ist und dass wenigstens auf bildungspolitischer Ebene die Bestrebung besteht, die Kenntnisse der kantonalen Zweitkultur, und das beinhaltet auch die Sprache, zu fördern (Werlen, Tunger & Frei 2010, 175-176). Erstens wird im bilingualen Kanton Wallis mehr Zeit für den Deutschunterricht aufgewendet als im Kanton Genf. So stehen im Wallis im fünften und sechsten Schuljahr 120 Minuten pro Woche zur Verfügung (Werlen, Tunger & Frei 2010, 175); im Kanton Genf sind es 80 Minuten pro Woche (Schwob & Hexel 2008, 21). Auch die Vorgaben, wie viele Kapitel von *Tamburin* die Klassen bearbeiten müssen, variieren. Für die sechste Klasse sieht der Lehrplan des Kantons Genf bloß drei Kapitel plus eine Aktivität oder ein zusätzliches, frei wählbares Kapitel vor (République et Canton de Genève 2007, 23). Im Kanton Wallis sieht der Lehrplan die Bearbeitung von fünf Kapiteln vor (État du Valais 2003, 10). Zweitens ist der Lehrplan des Kantons Wallis »de type immersif« (État du Valais 2003, 4). Der beste Weg zum Erreichen der angestrebten Kompetenz, Deutsch in unterschiedlichen Kontexten verwenden zu können, sieht dieser Lehrplan darin, die Kinder der Zielsprache auszusetzen und die Lehrpersonen die Zielsprache verwenden zu lassen (État du Valais 2003, 8). Der Lehrplan schließt aber nicht aus, dass Französisch im Unterricht verwendet wird. Der Genfer Lehrplan konzeptualisiert den Unterricht nicht explizit als immersiv. Er weist vielmehr darauf hin, dass es im Kontext eines kommunikativen Sprachunterrichts darauf ankomme, die vorhandenen kommunikativen und interaktiven Ressourcen strategisch einzusetzen. Im Lehrplan steht:

Ces stratégies sont utilisées pour résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques, il s'agit de gestes, mimiques, paraphrases, emprunts à la L1.2 (DIP 2000, Section rouge, 2)

Dieser Lehrplan nennt explizit nicht nur verschiedene Sprachen als Medien der Instruktion, sondern verweist ebenfalls darauf, dass auch Gesten und Mimik strategisch eingesetzt werden sollen.

Was Politik intendiert und die Regierung vorschreibt und was im Klassenzimmer geschieht, sind indessen, und das ist der Sprachpolitik- und Sprachplanungsforschung längst bekannt, zwei unterschiedliche Paar Schuhe. Bildungs- und sprachpolitische Vorgaben werden vielmehr von Akteurinnen und Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen in kontextuell verorteten komplexen Prozessen interpretiert, angeeignet und rekonstruiert. Menken und García (2010) bezeichnen Lehrpersonen daher als »policy makers«, denn diese seien es, welche die bildungspolitischen Vorgaben im Klassenzimmer letztlich umsetzen. Doch an diesen Implementierungsprozessen sind auch die Schülerinnen und Schüler beteiligt; sie sind daher nicht nur als das Zielpublikum der Bildungsvorgaben zu sehen, sondern als die Situation mitgestaltende Akteurinnen und Akteure.

Die Prozesse der Umsetzung der Vorgaben der Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts sind komplex; ein Faktor, dem im Kontext des Deutschunterrichts in

2 Diese Strategien werden verwendet, um ein Kommunikationsproblem zu lösen, das aus einem Mangel an sprachlichen Ressourcen resultiert; dies sind Gesten, Mimik, Paraphrasen, Entlehnungen aus der L1.

der Romandie besondere Beachtung geschenkt werden sollte, ist die Einstellung der deutschen Sprache gegenüber. Die Beziehung zwischen der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz wird üblicherweise als problematisch betrachtet, und nicht von ungefähr spricht man vom *Röstigraben*, welcher die beiden Landesteile trenne. Doch wie die nicht gerade umfangreiche und schon ziemlich in die Jahre gekommene Forschung zur Einstellung der Romands der deutschen Sprache gegenüber zeigt, sind die Einstellungen gar nicht so schlecht. Wie Cichon (1998, 339ff.) in der vor zwanzig Jahren erschienenem, aber immer noch neuesten Untersuchung zur Einstellung von Romands dem Deutschen gegenüber festhält, sind die Befragten zwar nicht den schweizerdeutschen Dialekten, aber dem Standarddeutschen gegenüber recht positiv eingestellt. Vereinzelt wird die deutsche Sprache sogar höher bewertet als das Französische:

... le français c'est ma langue ... mais je trouve l'allemand une langue d'une richesse, je trouve plus riche l'allemand, ça dépend des prononciations, il y en a que je trouve très belles ... (88/f/48/feff/14) (zitiert in Cichon 1998, 339)³

Gemäß seiner Untersuchung führt diese positive Besetzung des Standarddeutschen aber nicht dazu, dass deutschsprachige Kommunikationsmöglichkeiten in Interaktionen mit Deutschsprachigen genutzt würden. Denn die positive Besetzung führe nicht zu einer Verringerung der empfundenen sozialen Distanz zur deutschen Sprache, und diese soziale Distanz werde auch in Äußerungen zur Erlernbarkeit der deutschen Sprache und der Popularität des Faches Deutsch in der Romandie sichtbar:

C'est une langue rébarbative pour apprendre. (79/m/31/f+i+ii/31)
à l'école l'allemand ça reste une langue qui est impopulaire. (80/m/28/ffaf/28)
à Genève on aime pas l'allemand comme branche scolaire. (88/f/48/feff/14) (zitiert in Cichon 1998, 339)⁴

Cichon interpretiert die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Lernbarkeit des Deutschen als Indiz eines empfundenen »Missverhältnisses zwischen Erwerbsaufwand des Pflichtgegenstands Deutsch und seiner kommunikatorischen Nützlichkeit«, denn die Nützlichkeit des in der Schule gelernten Standarddeutschen erweise sich im kommunikativen Alltag der medial-diglossischen Deutschschweiz als beschränkt. Zwar werde erkannt, dass Deutschkenntnisse im Berufsalltag in der Schweiz wichtig seien. »Für den eigenen sozio-kommunikativen Kontext jedoch« werde die Beherrschung der deutschen Sprache »als eher gering eingeschätzt« (Cichon 1998, 340).

3 »... Französisch ist meine Sprache ... aber ich finde Deutsch eine reiche Sprache, ich finde Deutsch reicher, es hängt von der Aussprache ab, manches finde ich sehr schön ...«

4 »Es ist eine langweilige Sprache zum Erlernen.« (79/m/31/f+i+ii/31); »in der Schule ist Deutsch immer noch eine unbeliebte Sprache.« (80/m/28/ffaf/28); »in Genf mögen wir Deutsch als Schulfach nicht.« (88/f/48/feff/14)

8.2 Deutsch: Eine Sprache unter vielen in den Klassen

Die an der Untersuchung beteiligten Kinder konnten in dem Fragebogen, der gemeinsam mit den Lehrpersonen entwickelt worden war, unter anderem angeben, welches ihre Lieblingssprachen seien und welche Sprachen sie gerne besser sprechen oder gerne neu erlernen würden. Als Lieblingssprache wird Hochdeutsch nie genannt. Ein Kind nennt Schweizerdeutsch seine Lieblingssprache; dies ist eine seiner Familiensprachen (Tabelle 8.1). Als Sprache, die gerne besser gelernt werden würde, wird Hochdeutsch insgesamt viermal genannt, dreimal an erster Stelle und einmal an dritter Stelle (Tabelle 8.2).

Sprache	Anzahl der Nennungen
Französisch	21
Portugiesisch	11
Englisch	9
Italienisch	6
Spanisch	4
Arabisch	3
Polnisch	2
Chinesisch	1
Finnisch	1
Hindi	1
Kreolisch	1
Mandjak	1
Quechua	1
Schweizerdeutsch	1
Serbisch	1
kA	6
Gesamt	70

Tabelle 2: Deskriptive Statistik: Lieblingssprachen und Anzahl der Nennungen

Sprache	Nennung an 1. Stelle	Nennung an 2. Stelle	Nennung an 3. Stelle
Englisch	31	14	1
Spanisch	14	7	3
Italienisch	11	3	2
Hochdeutsch	3	-	1
Arabisch	3	-	
Russisch	2	2	
Vietnamesisch	2	-	
Chinesisch	1	-	
Norwegisch	-	1	1
Kanadisch	-	1	
Portugiesisch	-	1	-
Rumantsch	-	1	-
Urdu		1	-
Albanisch	-	-	2
Japanisch	-	-	1
kA	3	39	59
Gesamt	70	70	70

Tabelle 3: Wunschsprachen

Dass diese Resultate nicht einfach statistischer Zufall sind, zeigen die Chi-Quadrat-Tests. Das Residuum für Deutsch ist immer deutlich negativ (siehe Tabellen 4; 5; 7).

Sprache	Beobachtete N	Erwartete N	Residuum
Französisch	21	4.27	16.73
Portugiesisch	11	4.27	6.73
Englisch	9	4.27	4.73
Italienisch	6	4.27	1.73
Spanisch	4	4.27	-.27
Arabisch	3	4.27	-1.27
Polnisch	2	4.27	-2.27
Chinesisch	1	4.27	-3.27
Finnisch	1	4.27	-3.27
Hindi	1	4.27	-3.27
Kreolisch	1	4.27	-3.27
Mandjak	1	4.27	-3.27
Quechua	1	4.27	-3.27
Schweizerdeutsch	1	4.27	-3.27
Serbisch	1	4.27	-3.27
Gesamt	64		

Tabelle 4: Chi-Quadrat Lieblingssprachen

Teststatistiken

	Lieblingssprache
Chi-Quadrat	103.81
df	14
Asymp. Sig.	.000

	Beobachtete N	Erwartete N	Residuum
Englisch	31	8.38	22.63
Spanisch	14	8.38	5.63
Italienisch	11	8.38	2.63
Arabisch	3	8.38	-5.38
Hochdeutsch	3	8.38	-5.38
Russisch	2	8.38	-6.38
Vietnamesisch	2	8.38	-6.38
Chinesisch	1	8.38	-7.38
Gesamt	67		

Tabelle 5: Chi-Quadrat Wunschsprache 1

Teststatistiken

	Wunschsprache 1
Chi-Quadrat	88.82
df	7
Asymp. Sig.	.000

	Beobachtete N	Erwartete N	Residuum
Englisch	14	3.44	10.56
Spanisch	7	3.44	3.56
Italienisch	3	3.44	-.44
Russisch	2	3.44	-1.44
Kanadisch	1	3.44	-2.44
Norwegisch	1	3.44	-2.44
Portugiesisch	1	3.44	-2.44
Rumantsch	1	3.44	-2.44
Urdu	1	3.44	-2.44
Gesamt	31		

Tabelle 6: Chi-Quadrat Wunschsprache 2

Teststatistiken

	Wunschsprache 2
Chi-Quadrat	45.35
df	8
Asymp. Sig.	.000

	Beobachtete N	Erwartete N	Residuum
Spanisch	3	1.57	1.43
Albanisch	2	1.57	.43
Italienisch	2	1.57	.43
Englisch	1	1.57	-.57
Hochdeutsch	1	1.57	-.57
Japanisch	1	1.57	-.57
Norwegisch	1	1.57	-.57
Gesamt	11		

Tabelle 7: Chi-Quadrat für Wunschssprache 3

Teststatistiken

	Wunschsprachen 3
Chi-Quadrat	2.36
df	6
Asymp. Sig.	.883

Dass Deutsch nur einmal als Lieblingssprache genannt wird, lässt den Umkehrschluss nicht zu, dass Deutsch in den untersuchten Klassen unbeliebt wäre. Aber Deutsch ist nur eine unter vielen anderen Sprachen, von denen die Kinder nicht nur wissen, dass es sie gibt, sondern die sie sprechen und verstehen, denen sie in ihrem Alltag begegnen, die sie emotional besetzen und auch bewerten.

Vier Kinder geben an, dass sie gerne besser Deutsch lernen möchten. Nur Jean-Davide gibt explizit an, dass dies aufgrund seiner positiven Bewertung des Deutschen geschieht. Er schreibt: »[...] parce que on apprend à l'école et c'est bien« (Jean-Davide). Justine nennt Deutsch als Wunschsprache, weil ihre Mutter Deutsche sei: »parce que ma maman est allemande« (Justine). Deutsch nennt sie bei der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse nicht; an dieser Stelle im Fragebogen schreibt sie ausschließlich über Arabisch, das sie ebenfalls noch spricht. Für Sébastienne und Vito spielt die Berufswahl eine Rolle. Sébastienne schreibt: »parce que c'est important pour le travail« (Sébastienne). Vito will zur Schweizer Armee und geht davon aus, dass er deswegen

Deutsch lernen müsse: »par ce que j'ai mal commencé l'allemand et je veux être dans armes il faut que je puis parler allemand« (Vito).

Die Fragebogenerhebungen zeigen, was Kinder angeben, wenn sie explizit gefragt werden, welche Sprachen sie mögen und welche ihnen wichtig sind. Sie sind einzig Momentaufnahmen und helfen mit, den Deutsch L2-Unterricht zu kontextualisieren, sagen aber nichts darüber aus, wie die Sprachökologie im Deutsch L2-Unterricht aussieht und wie die Schulsprache und andere Sprachen, welche die vielsprachigen Kinder sprechen, verwendet werden, welche Sprachen legitimerweise gesprochen werden und was eine legitime Verwendung dieser Sprachen im L2-Unterricht bedeutet.

8.3 Die Schulsprache im Fremdsprachenunterricht

Die aktuelle linguistische Forschung zu Sprachalternation in Schulen untersucht Codeswitching, Code-Mixing oder Heteroglossie oder Translanguaging vor allem in mehrsprachigen und postkolonialen Kontexten (etwa Canagarajah 2013a; Link, Gallo & Wortham 2014). Auch der Familiensprachenunterricht ist schon seit längerer Zeit in den Fokus des sprachwissenschaftlichen Interesses gerückt (etwa Blackledge & Creece 2009; García & Wei 2014). Die Forschung zu Sprachalternation im traditionellen schulischen oder universitären Fremdsprachenunterricht fristet aber auch heute noch ein Randdasein, obwohl ein Interesse an der Analyse der Verwendung von Erst- und Zielsprachen im Fremdsprachenklassenzimmer schon lange besteht. Dies hängt damit zusammen, dass die Verwendung der L1 im Fremdsprachenklassenzimmer lange Zeit als problematisch und *de facto* illegitim erachtet wurde und immersive Ansätze die Fremdsprachendidaktik dominierten. Dies ändert sich jetzt erst langsam.

Eine der ersten Untersuchungen zur Sprachalternation im Fremdsprachenklassenzimmer stammt aus den frühen 1970er Jahren. E.C. Wragg (1970) analysiert im britischen Deutsch-als-Fremdsprache- und Französisch-als-Fremdsprache-Klassenunterricht in zehnten Klassen mit Hilfe einer simplen, quantitativen Methodologie, wie oft die zu erlernende L2, wie oft die L1 verwendet wird. Sie begründet das zu dieser Zeit bestehende Forschungsinteresse an der systematischen Beschreibung der Sprachwahl damit, dass neue, kommunikations- und alltagssprachenorientierte Didaktiken Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden hätten und es daher wichtig sei, zu analysieren, welche Sprache wie oft verwendet werde. Wertungsfrei stellt Wragg fest, dass zwar zwischen den unterschiedlichen Klassen große Unterschiede bestünden, jedoch 59% aller beobachteten Beiträge in der Fremdsprache erfolgten (Wragg 1970, 118).

Diese neutrale Haltung verschwand während der 1980er Jahre. Zwar wurde auch in den 1980er und 1990er Jahren Sprachalternation im L2-Klassenzimmer untersucht. Doch die Meinungen zum Auftreten der L1 waren oftmals schon gemacht. Sowohl die L2-Erwerbsforschung wie auch die Didaktik (Atkinson 1987; Eldrige 1996) postulierten, dass die L1 der Fremdsprachenlernenden vom L2-Kontext ferngehalten werden müsse (Cummins & Swain 2001, 105). Die Verwendung der Erstsprache im L2-Unterricht habe weder einen pädagogischen noch einen kommunikativen Nutzen. Krashen und Terrells *natural approach*, in welchem »recourse to the use of the native language« nicht vorgesehen ist (Krashen & Terrell 1983, 9; Levine 2003, 343), wurde zur vorherrschenden Ideologie. Werde nur die L2 verwendet, dann werde nicht nur das L2-System der Lernenden gestärkt. Die Lernenden würden auch lernen, mit Unsicherheiten und Unberechen-

barkeiten der Kommunikation umzugehen (Üstünel & Seedhouse 2005, 304-305). Die Lernenden kommen hier nicht als mehrsprachige Individuen in den Blick; sie werden an monolingualen Sprecherinnen und Sprechern gemessen. Levine fasst die damals herrschende Ideologie folgendermaßen zusammen: »by and large, a monolingual set of norms and ideals is assumed and applied to classroom practices« (Levine 2011, 5).

Natürlich gab es schon früh Kritiker dieser Position. So kritisierte David Atkinson (1987) gegen Ende der 1980er Jahre die Ideologie der Einsprachigkeit im L2-Unterricht und votierte für eine funktionale Unterscheidung des Gebrauchs von L1 und L2. Allerdings blieb dieses Votum lange ungehört. Knapp zehn Jahre später schrieb John Eldrige (1996, 303), dass Lehrende und Forschende Codeswitching zwischen L1 und L2 im L2-Klassenzimmer kritisch beurteilen würden und deshalb bemüht seien, die Verwendung der L1 im L2-Klassenzimmer zu minimieren. Gleichzeitig seien sie der Ansicht, dass die Sprachen peinlichst voneinander getrennt werden müssten. Lapkin und Swain (2000) stellten anfangs der 2000er Jahre fest, dass Lehrpersonen ihre Lernenden nicht in Gruppen arbeiten lassen wollten, weil sie befürchteten, dass diese ihre L1 benutzten. Lapkin und Swain kritisierten diese Haltung und zeigten, dass die Verwendung der L1 Lernenden helfen kann, Aufgaben besser zu verstehen und zu lösen, die Aufmerksamkeit auf spezifische morphologisch-syntaktische und lexikalische Probleme zu lenken und auch die Interaktion zu organisieren. Sie schlossen: »Herein lies the explanation for the seeming paradox with which we began this article: judicious use of the L1 can indeed support L2 learning and use.« (Swain & Lapkin 2000, 268)

Das heißt aber nicht, dass diese Einstellung zum Mainstream geworden ist. Die Vorstellung, dass das Immersionsprinzip das *sine qua non* im Fremdsprachenunterricht sei, ist heute insbesondere unter Praktikern immer noch verbreitet (siehe etwa Delay 2007, 14-15). Empirische Befunde, die zeigen würden, dass die Verfechterinnen einer monolingualen Norm im Klassenzimmer Recht haben, sind rar: Wie Levine (2003, 344) schreibt, basieren ihre Argumente auf Vermutungen und Intuitionen darüber, was gutes Unterrichten sei. Bis Anfang der 2000er Jahre erschien zudem bloß eine Handvoll Studien, die sich mit Sprachalternation im Fremdsprachenklassenzimmer auseinandersetzten. Dazu gehört Polio und Duffs (1990) Studie zur Verwendung der Zielsprache in unterschiedlichen Sprachkursen an der UCLA durch die Lehrenden. Ihr wichtigstes Ergebnis ist, dass der prozentuale Anteil der Verwendung der Zielsprache von Klassenzimmer zu Klassenzimmer massiv variiert, und dass die Lehrenden selbst unterschiedliche Gründe angeben, weshalb sie Englisch oder die L2 verwenden. Dieselben Autoren analysierten dieselben Daten später diskursanalytisch, um Funktionen der Verwendung des Englischen in den unterschiedlichen Klassenzimmern zu eruieren. Sie stellten fest, dass Englisch am häufigsten in intrasententiellen Code-switches auftaucht, und zwar dann, wenn die Lehrpersonen administrative Fragen klären. Die verwendeten englischen lexikalischen Elemente würden vor allem aus der »culture of the university classroom« stammen; ein Beispiel ist etwa »midterm« (Polio & Duff 1994, 317). Englisch würde auch zum Erklären grammatikalischer Sachverhalte verwendet, um die Klasse zu managen, aber auch, um Empathie auszudrücken, oder, bei Lehrenden nicht-englischer L1, um diesen mit ihrem Englisch zu helfen. Zwar werde Englisch auch verwendet, um unbekannte Wörter einzufügen und um Verstehensprobleme zu lösen. Doch dies sei ein »surprisingly uncommon use of English« (Polio & Duff 1994, 319).

Polio und Duff lieferten erste wichtige Ergebnisse, die mit späteren Resultaten von in anderen Kontexten durchgeführten diskursanalytischen Untersuchungen

kompatibel sind. Fergusons (2003) Forschungsüberblick zeigt, dass in anderen Untersuchungen ähnliche Muster sichtbar werden. Codeswitching wird eingesetzt, um Schülerinnen und Schülern zu helfen, den bearbeiteten Stoff zu verstehen (Martin 1999; Ndayipfukamiye 1996), um die Interaktion im Klassenzimmer zu managen, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren oder zu disziplinieren (Lin 1996) oder um die interpersonalen Beziehungen zu gestalten (Camilleri 1996). Diese Sinnaspekte des Codeswitching im Klassenzimmer schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern sind miteinander verknüpft, wie dies die Untersuchung von Camilleri (1996) zeigt.

Eine andere Studie aus demselben Zeitraum stammt von Antón und Dicamilla (1999). Sie untersuchen diskursanalytisch die Funktionen der Verwendung der L1 in Zweiergruppenarbeiten erwachsener Spanischlernender und stellen fest, dass die L1 nicht nur verwendet wird, wenn die sprachlichen Ressourcen in Spanisch nicht ausreichen. Die L1 wird auch zum Scaffolding eingesetzt, dient der Konstruktion von Inter-subjektivität, welche als Voraussetzung zur Bewältigung der Gruppenarbeit betrachtet werden muss, wird aber auch zur Externalisierung innerer Monologe eingesetzt. Sie kommen zum Schluss, dass die L1 in diesen Kontexten ein Instrument ist, welches es den Lernenden erlaubt, effizient miteinander zu kommunizieren, um die gestellten Aufgaben zu lösen. Sie schreiben:

Under a sociocultural analysis, the use of L1 in collaborative interaction emerges not merely as a device to generate content and to reflect on the material produced but, more importantly, as a means to create a social and cognitive space in which learners are able to provide each other and themselves with help throughout the task. (Anton & Dicamilla 1999, 245)

Erst seit Anfang der 2000er Jahre büßen Positionen, welche die L1 aus dem L2-Unterricht verbannen wollen, ihre hegemoniale Vorherrschaft ein (Turnbull & Dailey-O'Caín 2009, 3-4), und auch im Mainstream der Fremdsprachenforschung setzt sich die Einsicht durch, dass die Verwendung der L1 nicht *per se* ein Problem ist, sondern eine Ressource sein kann (Swain & Lapkin 2000, 268; Watanabe 2008). Macaro formuliert in diesem Zusammenhang seine These des »optimal use«.

Optimal use is where codeswitching in broadly communicative classrooms can enhance second language acquisition and/or proficiency better than second language exclusivity. In other words, optimal use of codeswitching by the teacher involves a judgment to be made about the possible detrimental effects of not drawing the learners' attention to aspects of their first language, or not making comparisons between the first and second languages. (Macaro 2009, 38-39)

Langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass die L1 gar nicht aus dem Fremdsprachenklassenzimmer verbannt werden kann (Macaro 2001, 535). Das zeigen Untersuchungen eher quantitativen Zuschnitts, wie etwa die Untersuchung von Levine (2011, 76-79), der untersucht, wie Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schülern ihr Sprachverhalten im L2-Klassenzimmer einschätzen. Das zeigen auch diskursanalytische Untersuchungen, die unterschiedliche Aspekte thematisieren. Hobbs, Matsuo und Payne (2010) gehen der Frage nach, wie Lehrkräfte ihr eigenes Codeswitching beschreiben, und wie es *de facto* aussieht. Ellwood (2008) untersucht, wie Codeswitching und

Identitätskonstruktion im Klassenzimmer zusammenhängen. Nagy und Robertson (2009) analysieren Englisch L2-Unterrichtslektionen in Primarschulen in Ungarn und zeigen, dass die L2 von den Kindern vor allem in Aktivitäten, in welchen der Sprachgebrauch repetitiv, formelhaft und vorhersehbar ist, verwendet wird. Solch routinisierter Sprachgebrauch findet sich vor allem zu Beginn und am Ende der Lektionen und in Übergangssituationen zwischen unterschiedlichen Aktivitäten. Die L1 scheint, wie Levine schreibt, vor allem dann Verwendung zu finden, wenn Administratives besprochen und Testresultate diskutiert werden oder wenn die Schülerschaft »off-record« miteinander kommuniziert (Levine 2011, 84); sie sei oft der unmarkierte Code: »The status quo of most of the L2 instructional contexts studied is that the L1 appears to remain an unmarked code, that is, the most natural choice in a range of situations.« (Levine 2011, 83) Doch gilt es zu beachten, was Levine (2011) unterstreicht: Die Verwendung von L1 und L2 kann von Klassenzimmer zu Klassenzimmer stark variieren.

Konversationsanalytisch orientierte Untersuchungen stellen nicht die Frage danach, wie oft die L1 im L2-Klassenzimmer benutzt wird, sondern vielmehr, warum und wie die unterschiedlichen Sprachen verwendet werden. Wie diese Untersuchungen zeigen, verstehen konversationsanalytisch orientierte Analysen Codeswitching als eine Ressource, die in der Interaktion in dem multilingualen Klassenzimmer als Kontextualisierungshinweis eingesetzt wird, und zwar im Verbund mit einer Reihe weiterer Elemente der gesprochenen Sprache, zum Beispiel der Prosodie, phonologisch-morphologischer oder syntaktischer Elemente. Sie gehen über diskursanalytisch orientierte Untersuchungen hinaus, da sie zeigen, dass es nicht ausreicht, Codeswitches gemäß etischer Kategorien einzuteilen, sondern dass die Funktionen von Codeswitching im sequentiellen Kontext analysiert werden müssen.

Liebscher und Dailey-O'Cain (2005) adaptieren Auers Unterscheidung zwischen diskursbezogenem und teilnehmerbezogenem Codeswitching (siehe etwa Auer 1998b), um die Sprachalternation zwischen Deutsch und Englisch in einer Diskussion unter fortgeschrittenen Deutschlernenden an einer kanadischen Universität zu untersuchen. Sie zeigen, dass Codeswitching unter den Lernenden so eingesetzt wird, wie dies auch unter Bilingualen in nicht-institutionellen Interaktionen beobachtet werden kann: Diskursbezogen, um einen Sachverhalt besonders zu betonen, um die Pointe einer Darstellung zu markieren, um einen Einschub abzusetzen, um einen Themenwechsel anzuzeigen oder um einen Rahmenwechsel zu markieren. Üstünel und Seedhouse (2005) analysieren Lehrer-initiierte Codeswitches. Ihre Daten stammen aus Englisch als L2-Klassenzimmern einer türkischen Universität. Sie identifizieren unterschiedliche Verwendungsweisen des Türkischen in diesen Kontexten. Türkisch wird von den Lehrpersonen dann verwendet, wenn auf ihre Frage in der L2 nach einer Pause von mehr als einer Sekunde keine Antwort folgt, um Instruktionen zu verdeutlichen und um die Lernenden zur Verwendung der L2 aufzufordern. Lehrpersonen können die Studierenden aber auch dazu auffordern, die L1 zu verwenden, etwa um ein Wort zu übersetzen. Einen spezifischen Fokus nimmt Lehti-Eklund (2013) ein. Sie analysiert, wie Codeswitching in Reparatursequenzen im Schwedisch L2-Unterricht in einer Finnisch L1-sprachigen 8. Klasse organisiert ist. Sie stellt folgende Arbeitsteilung zwischen L2 und L1 fest: Die L2 wird verwendet, um die vorgegebene Arbeit zu verrichten, die L1 ist dazu da, um die Interaktion zu organisieren: Reparatur wird überwiegend auf Finnisch initiiert.

Diese Untersuchungen konzentrieren sich auf Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, und Analysen von Codeswitching in Interaktio-

nen unter Peers sind weniger häufig. Die Untersuchungen von Unamuno (2008) und Pochon-Berger (2011) konzentrieren sich auf Peer-Interaktionen und analysieren, welche Funktionen Codeswitching hier übernehmen kann. Unamuno (2008) untersucht unter anderem auch Daten aus *de facto* multilingualen Klassen in Katalonien. Hier werden migrantisch markierte Kinder in Englisch unterrichtet. Sie zeigt, dass Codeswitching zwischen Spanisch und Katalanisch verwendet wird, um zwischen der von der Lehrperson geforderten Aktivität zu deren Management zu wechseln. Spanisch wird als Sprache des Aufgabenmanagements verwendet, Katalanisch wird als offizielle Schulsprache zur Verrichtung der Aufgaben eingesetzt. Unamuno (2008) stellt auch fest, dass die Lernenden in der Durchführung der Aufgaben ins Katalanisch wechseln, wenn ihnen das englische Wortmaterial nicht zur Verfügung steht: »The use of Catalan structures the utterances belonging to the task into those sequences which are considered related to it, or intrinsic to its fulfillment.« (Unamuno 2008, 11) Sie führt dies darauf zurück, dass das Switchen ins Katalanisch eine Orientierung an der Lehr-Lern-Situation zeige, in welcher Katalanisch die offizielle Sprache sei. Pochon-Berger dagegen stellt in ihrer Untersuchung von Französischlernenden Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern fest, dass diese Deutsch verwenden, um die Rollen zuzuteilen oder um in Nebensequenzen Aufgaben zu organisieren und zu managen (Pochon-Berger 2011, 85).

8.4 Die Heteroglossie der Terminologie: Codeswitching, Polylinguaging, Codemeshing, Translinguaging?

Aus der Perspektive der aktuellen kritischen Mehrsprachigkeitsforschung sind alle der an der Untersuchung beteiligten Kinder mehrsprachig. Denn Bloomfelds (1933, 56) Vorstellung, dass Mehrsprachige »native-like control« über die Sprachen ausüben können müssen, um als mehrsprachig gelten zu können, ist längst hinfällig geworden. Wie etwa Li Wei schreibt, gilt heute vielmehr jemand als mehrsprachig, »who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)« (Li Wei 2008). Dabei ist das »communicate« explizit offen und vage formuliert, da Li Wei nicht wieder von Neuem die »native speakers« als Norm einführen will. Noch einen Schritt weiter geht Busch, für die Einsprachigkeit ein Sonderfall ist, der selten bis nie vorkommt, Mehrsprachigkeit dagegen der Normalfall, denn die Menschen selbst in anscheinend monolingualen Kontexten würden ständig eine Vielzahl unterschiedlicher Register und Sprachen verwenden, »auf der Straße Lingua-franca-Englisch, wenn sie einem Touristen den Weg erklären, ein fachsprachliches Register, um über ein Problem am Arbeitsplatz zu sprechen, eine literarisch ausgeprägte Standardsprache, wenn sie einen Roman lesen« (Busch 2017, 10).

Die von Busch angeführte Definition von Mehrsprachigkeit problematisiert auch tradierte Vorstellungen von Sprache. Busch (2017, 9) argumentiert mit Jacques Derrida, dass es unmöglich sei, »Sprachen abzuzählen«. Dieser schreibt:

Es gibt keine Berechenbarkeit, wenn das Eine einer Sprache, die jeder arithmetischen Abzählbarkeit entgeht, niemals bestimmt ist. Das Eine der Einsprache, von der ich spreche, und diejenige, die ich spreche, stellen also keine arithmetische Identität dar, nicht einmal einfach eine Identität. (Derrida 2011, 161)

Diese Vorstellung wird auch von weiteren Forscherinnen und Forschern, die sich aus kritischer Perspektive mit Mehrsprachigkeit befassen, geteilt. Adrian Blackledge und Angela Creese etwa schreiben angesichts der globalisierten Spätmoderne:

As large numbers of people migrate across myriad borders, and as advances in digital technologies make available a multitude of linguistic resources at the touch of a button or a screen, so communication is in flux and in development [...]. The idea of ›a language‹ therefore may be important as a social construct, but it is not suited as an analytical lens through which to view language practices. (Blackledge & Creese 2014, 1)

Das Postulat, von der Vorstellung von Sprachen als geschlossenen Codes abzurücken, ist alles andere als neu, sondern wurde schon vor Jahren vorgebracht (siehe etwa Franchescini 1998; Meeuwis & Blommaert 1998). Neu ist aber die terminologische Vielfalt, die heute im Diskurs über mehrsprachige Sprachpraktiken herrscht, denn Vorschläge, wie multi- oder plurilinguale Praktiken zu benennen wären, ohne die Vorstellung reaktivieren zu müssen, dass Sprachen geschlossene Systeme seien, sind zahlreich. Blackledge und Creese sprechen sich für die Verwendung des Terminus »Heteroglossie« aus (Blackledge & Creese 2014). Sie selbst verwenden aber auch den Terminus »Translanguaging« in der Nachfolge von García (2007). García ihrerseits übernimmt den Terminus von Williams, der ihn in pädagogisch-didaktischer Absicht kreierte, um ein Szenario zu benennen, in welchem die Lernenden eine Aufgabe in einer Sprache hören oder lesen und diese dann in einer anderen Sprache bearbeiten (siehe Baker 2006). Sie selbst verwendet den Terminus aber anders und definiert Translanguaging folgendermaßen: »Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential.« (García 2009, 140) In anderem Zusammenhang schreiben García und Li Wei auch, »translanguaging« werde verwendet »to capture the trans-systemic and transformative practices as a new language reality emerges« (García & Wei 2014, 36). Jørgensens (2008) dagegen spricht von »polylingual languaging«. Canagarajah verwendet manchmal den Terminus »Codemeshing« (Canagarajah 2011), manchmal die Phrase »translinguale Praxis« (Canagarajah 2013a). Hinter dieser terminologischen Vielfalt lässt sich aber eine gemeinsame Perspektive feststellen, die ihren Fokus, wie Blackledge und Creese schreiben, auf die Handlungsfähigkeit von Individuen, die Zeichen aus unterschiedlichen Repertoires benutzen, kreieren und interpretieren, legt (Blackledge & Creese 2015, 168).

Ein emisch orientierter Zugang muss das Reden über Codeswitching jedoch nicht zwangsläufig aufgeben, wie etwa von García und Li Wei (2014) gefordert wurde. Emisch vorzugehen heißt vielmehr, dass man die Orientierung derer, die Sprachen verwenden, ernst nimmt und analysiert, was die Sprachverwendenden selbst als eigene Sprache, als eigenen Code betrachten. Auer formuliert dies folgendermaßen:

We need to start from the observation that there are two sets of co-occurring variables between which participants alternate in an interactionally meaningful way, and then proceed to ask whether we can see them as belonging to or constituting two varieties or languages [...]. (Auer 1999, 313)

An dieser Stelle Auers (1999) Typologie bilingualen Sprechens, die zwischen »Code-switching«, »Language Mixing« und »Fused Lects« unterscheidet, zu verwenden, wäre wenig zielführend. Auers Typologie ist eher dafür geeignet, (historische) Entwicklungsprozesse in mehrsprachigen Sprachgemeinschaften zu benennen. Gleichzeitig ist diese Typologie auch an eine relativ traditionelle Einschätzung der Kompetenz von Bilingualen gebunden. Laut Auer (1999, 310) setzt nämlich Language Mixing eine höhere »bilingual competence« voraus als Codeswitching. Die Verwendung von mehr oder weniger ausschließlich in Unterrichtskontexten gelernten Sprachen und deren Mischung mit den L1 in Unterrichtskontexten lässt sich besser mit Jørgensens (2008) Konzept des »Polylingual Languageing« beschreiben. Im Unterschied zu Auer (1999) beschreibt Jørgensen diese Praxis nämlich folgendermaßen:

Language users employ whatever linguistic features are at their disposal to achieve their communicative aims as best they can, regardless of how well they know the involved languages; this entails that the language users may know – and use – the fact that some of the features are perceived by some speakers as not belonging together. (Jørgensen 2008, 163)

Dabei kann Codeswitching eine spezifische Praxis des Polylingual Languageing darstellen, und zwar ebenfalls im Sinne Auers eine Praxis, in welcher der Kontrast von den Interagierenden als bedeutungsvoll angezeigt wird, »indexing (contextualizing) either some aspect of the situation (discourse-related switching), or some feature of the codeswitching speaker (participant-related switching)« (Auer 1999, 310).

Mit diesem Begriffsinstrumentarium und dieser Konzeptualisierung der mehrsprachigen Sprachpraxis lassen sich die Fragestellungen für dieses Kapitel präzisieren: Wie ist die Wahl spezifischer Codes organisiert, und wie wird die Verwendung spezifischer Codes als legitim oder illegitim markiert? Wie werden im Plenum und in Peer-Interaktionen Codes getrennt und als getrennte Codes markiert? Welche Funktionen haben Sprachalternationen? Wie fügt sich die Codewahl in das Gesamt interaktionaler Ressourcen, die im Klassenzimmer verwendet werden, ein? Im Plenum werden im Folgenden drei im L2-Unterricht zentrale kommunikative Projekte fokussiert: Die Konstitution des Unterrichts, die Bearbeitung von Lernobjekten sowie das Erteilen von Aufträgen. Die Analysen der Peer-Interaktionen fokussieren, wie die Kinder Codes unterscheiden, wie und wann sie »Deutsch« als Kommunikationsmedium verwenden und wie sie Sprachspiele inszenieren und damit die Grenzen dessen, was im Plenum als legitim erscheint, überschreiten. Die Unterscheidung zwischen Peer- und Plenumsinteraktion ist also auch hier wieder zentral. Denn in den unterschiedlichen Kontexten gilt Unterschiedliches als legitim und gilt Unterschiedliches als »Deutsch«.

8.5 Die Konstitution des Rahmens »Deutschunterricht«

Zwar verfügen alle Klassen über einen Stundenplan, in welchem auch die Deutschstunden eingetragen sind. Die Stundenpläne bilden aber nur ein grobes Raster und keine rigide Vorgabe. Schulglocken, welche strikt terminierte Lektionen ein- und ausläuten würden, gibt es ebenfalls nicht. Die Lehrpersonen sind frei, die Lektionenabfolgen zu verändern und die einzelnen Unterrichtseinheiten *ad hoc* zu verlängern und

zu verkürzen, solange die gesetzlich vorgeschriebene Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche eingehalten wird. Das gibt den Lehrpersonen die Möglichkeit, den Unterricht frei zu gestalten und Werkstattunterricht oder Projekte durchzuführen. Die Freiheit in der Gestaltung der Abfolge und der Länge der Unterrichtseinheiten führt dazu, dass die Lehrpersonen im Schulalltag den Übergang zwischen den einzelnen Einheiten *ad hoc* organisieren müssen. Im Klassenzimmer werden dazu spezifische Routinen entwickelt, die anzeigen, wann die Lektion, um mit Garfinkel zu sprechen, zum »accountable object« geworden ist (Garfinkel 2002). Für den Deutschunterricht zeigt sich, dass dabei die Sprachalternation der Lehrperson zwischen Französisch, der Schulsprache, und Deutsch, verstanden als Standarddeutsch, die zu unterrichtende Sprache, eine wichtige Rolle spielt. Denn Deutsch wird von den Lehrpersonen außerhalb des Deutschunterrichts nicht als Medium der Instruktion verwendet. Codeswitching ist aber nur ein, wenn auch zentrales Mittel in diesem Prozess. Die Lehrpersonen greifen dazu auf eine Vielzahl unterschiedlicher Zeichen und Modalitäten zurück.

8.5.1 Die Konstitution des Deutschunterrichts durch Codeswitching

Das erste Beispiel stammt aus Klasse 3. Es ist die Lektion nach der Morgenpause. Die Kinder sitzen an ihren Pulten, die Lehrerin hat einer Schülerin eine Spezialaufgabe gegeben, geht dann in die Mitte der Stirnseite des Klassenzimmers und schaut in die Klasse. Ihr Platz im Klassenzimmer und ihre Haltung machen sichtbar, dass die Lektion jetzt beginnen könnte. Doch ist der Rahmen »Lektion« damit noch nicht etabliert, denn noch ist nicht klar, was folgen wird. In diesem Moment kommt Nadira, die noch nicht im Klassenzimmer war, herein und geht zu ihrem Pult:

1M2G5-87

1 Ndr: ((kommt herein, geht zu ihrem pult))
 2 Yae: [<p> qu'est-ce que c'était?>]
 was war denn
 3 Ndr: [((setzt sich, blickt zu le4))]
 4 euh: j'étais à BEYrouth,
 ich war in beirut
 5 Le4: ↑ah::
 6 Ndr: mh=
 7 Le4: =j'pense (c'était bien.)
 ich nehme an es war gut
 8 Ndr: oui?
 ja
 9 Le4: ((nimmt buch von ndrs pult, dreht sich nach re, geht zum tisch
 am fenster, legt buch auf den tisch))
 10 |also. |
 |((nimmt lehrbuch vom tisch, blickt auf))|
 |((dreht sich nach li))
 11 |heute (.) brauchen wir |
 |((geht zur stirnmitte des zimmers))|
 |das LEHRbuch? |
 |((dreht lehrbuch und hebt es hoch Abb. 8.1))|
 12 |((senkt tamburin))
 13 SSS: [((beginnen, pulte zu öffnen))]
 14 SSS: ((nehmen bücher aus pulten, 23 sec))
 15 Le4: wer kann das datum |SCHREIben? |
 16 |((zeigt auf flipchart hinten re))|
 17 Aln: ((hebt re hand))
 18 Jda: ((hebt re hand))
 19 Rsi: ((hebt re hand))
 20 Ndr: <p> moi.>
 ich

Abbildung 8.1



Bevor die Lektion begonnen werden kann, wird das Zuspätkommen von Nadira bearbeitet. Schon während sie sich setzt, signalisiert sie der Lehrerin Zugänglichkeit. Yael, ihre Pultnachbarin, die sie danach fragt, was geschehen sei (*qu'est-ce que c'était?*, Zeile 2), ignoriert sie. Sobald sie sich gesetzt hat, liefert sie der Lehrerin einen Grund dafür, weshalb sie erst jetzt kommt: *eah: j'étais à BEYrouth* (Zeile 4). Diese Begründung quittiert die Lehrerin mit einem Erkenntnisprozessmarker *ah* (Zeile 5), der gleichzeitig auch schon eine Bewertung enthält (Goodwin 1986). Diese Bewertung wird von Nadira mit einem kurzen Lachen quittiert, worauf die Lehrerin eine als persönliche Vermutung markierte Bewertung liefert: *j'pense (c'était bien.)* (Zeile 7). Nadira bestätigt diese mit einem *oui?* (Zeile 8).

Die Interaktion mit Nadira wird sichtbar dadurch abgeschlossen, dass die Lehrerin das Buch, das sie kurz zuvor auf Nadiras Pult gelegt hat, ergreift, sich umdreht, zum Tisch rechts von ihr geht und das Buch dort platziert. In dem Moment, wo sie das Deutschlehrbuch, das ebenfalls dort liegt, ergreift, wechselt sie ins Deutsche: *also* (Zeile 10). Dieser Codewechsel signalisiert den Beginn der Deutschlektion, funktioniert damit als diskursbezogener Codeswitch (Auer 1998b), der einen Themenwechsel und einen Rahmenwechsel signalisiert: Die Deutschstunde beginnt jetzt. Dieser Codewechsel ist aber nur ein Hinweis unter mehreren, und er funktioniert nur im Zusammenspiel mit anderen Kontextualisierungshinweisen: dem Ergreifen des Buchs und der Änderung der Partizipationsstruktur. Vorher sprach sie mit einzelnen Kindern, das *also* hingegen ist an die gesamte Klasse gerichtet, und die Klasse orientiert sich sichtbar an dem, was die Lehrerin sagt: Die meisten Kinder blicken die Lehrerin an und signalisieren Zugänglichkeit. Damit ist eine wichtige Voraussetzung dafür erfüllt, dass die Lektion beginnen kann. Für die Deutschlektion im Klassenzimmer gilt dies genauso wie für die Vorlesung an der Universität, die Garfinkel analysierte. Garfinkel schreibt: »To ask if {The lecture has begun} is warranted you must find {Interested parties} as part of the action for which that description is a reflexive feature« (Garfinkel 2002). Der Codeswitch ist aber nicht allein diskursbezogen, sondern auch bezogen auf die Teilnehmenden; kategorisierungstheoretisch funktioniert ein solcher Codeswitch als Kategorisierungshinweis, da er Hinweise über bestimmte Attribute der Interaktionsteilnehmenden mitteilt (Auer 1984, 12). Denn durch das Ansprechen der Kinder auf Deutsch wird die Identität der Kinder als Deutschsprechende und -lernende erst relevant. Als Mitglieder dieser Kategorie haben sie bestimmte Pflichten, aber auch bestimmte Rechte.

Deutsch ist nun Kommunikationsmedium und wird von der Lehrerin eingesetzt, um die Kinder darüber zu informieren, was in der aktuellen Stunde auf dem Programm steht: *heute (.) brauchen wir (1.0) das LEHRbuch?* (Zeile 12, Abb. 8.1): Die Lehrerin thematisiert prospektiv, was Thema der Stunde sein wird (siehe dazu auch Becker-Mrotzek &

Vogt 2009, 157). Diese Annoncierung weist ein akzentuiert multimodales Format auf, denn die lautsprachliche Handlung ist mit Bewegungen, Blickrichtung und Handhabung des Buches koordiniert. Mit der Erwähnung des Lehrbuchs hebt sie dieses leicht hoch und dreht es, blickt dann in die Klasse. Die Präsentation des Buches stellt sicher, dass für die Kinder klar ist, um welches Lehrbuch es sich handelt. Der Blick in die Klasse signalisiert den Kindern nicht nur, dass sie die Adressierten sind, sondern zeigt ihnen gleichzeitig auch, dass die Lehrerin beobachtet, ob und wie sie ihre Annoncierung aufnehmen. Die Kinder zeigen dann, dass sie nicht nur verstanden haben, dass sie das Lehrbuch verwenden werden, sondern auch, dass sie die Annoncierung der Lehrerin als Instruktion verstehen: Sie öffnen die Pulte und nehmen die Lehrbücher heraus. Damit ist die Deutschlektion etabliert, und die Lehrerin stellt nun eine Frage, die während des ersten Erhebungszeitraums Bestandteil fast jeder Deutschstunde in dieser Klasse ist: *wer kann das datum SCHREIben?* (Zeile 16).

Hier wird mit Hilfe des durch die Lehrperson vorgenommenen Sprachwechsels im Plenum ein Rahmen etabliert, in welchem Deutsch nicht allein Unterrichtsgegenstand, sondern ebenfalls erwartbares und damit legitimes und präferiertes Kommunikationsmedium ist. Allerdings zeigt sich schon in dieser Episode, dass die Kinder, wenn sie sich nicht auf der Bühne der Plenumsinteraktion wähnen, Französisch verwenden. Nadira bietet sich nicht nur per Handzeichen, sondern ebenfalls verbal dafür an, das Datum an die Flipchart schreiben zu dürfen: *moi* (Zeile 21). Ihr Versuch, aus der Vielzahl der anderen, die ihre Hände ebenfalls hochheben, hervorzustechen, ihre Demonstration, wie wichtig es ihr ist, das Datum zu schreiben (Cekaite 2008), realisiert sie auf Französisch. Französisch verschwindet während der Deutschlektion also keineswegs aus der Klasse; in diesem Moment ist es jedoch auf den inoffiziellen Raum innerhalb der Pultgruppe verwiesen.

8.5.2 Konsolidierung der Deutschlektion und von Deutsch als Kommunikationsmedium

Die Deutschlektion wird konstituiert und muss danach konsolidiert werden. Wie dies funktioniert, zeigt sich im folgenden Fragment aus Klasse 1, einer Deutschlektion, die gleich nach der Mittagspause stattfindet. Kurz bevor das Fragment einsetzt, haben alle Kinder außer Stella Platz genommen. Le1 sitzt vorne am Lehrerpult. Er tadelt Romana, die in der Pultgruppe direkt am Lehrerpult sitzt und ihn kurz vorher, wie schon bei anderer Gelegenheit, nachgeäfft hat. Le2 steht hinten im Klassenzimmer neben der Pultgruppe, in welcher Julia, die heute fehlt, sitzen würde. Das Fragment setzt ein, bevor Le1 seinen Tadel beendet:

1P5P-5

1 Le1: <<zu rma, p> j'te dis.
 ich sage es dir

2 et ça change PAS.>
 und es ändert sich nicht

3 ((blickt nach hinten))

4 ((blickt auf buch, das auf seinem tisch liegt))

5 nehmt?

6 St1: ((setzt sich))

7 Le1: also NEHMT das BU[:CH |auf seite (.) ZWEIunddreißig.
 |((streichet buch mit re hand glatt->))

8 SSS: [((öffnen pulte, nehmen bücher hervor,
 öffnen bücher, 21.7 sec.->))

9 Le1: ((nimmt re hand vom buch))

10 ((kratzt sich mit li hand an stirn))

11 (3.6)

12 ((blickt auf))

13 (2.0)

14 Le2: <<p> Julia [ist krank.]>

15 Le1: [|jetzt ma]chen wir DEUTSCH?|
 |((dreht kopf zu le2)) |

16 Le2: krank geschrieben.

17 Le1: ist KRANK?

18 ((blickt nach hinten, nach li))

19 Le1: elle est malade?
 sie ist krank

20 julia.

21 Lia: oui?
 ja

22 Rob?: [OUI?]
 ja

23 Le1: [ist] |KRANK (.) also. (1.5)
 |((blickt auf pult->))

24 seite ZWEIundDREIßig?

25 WAS ist das;

26 |übung sechs;
 |((blickt in die klasse->))

27 (1.6) was ist das.

Der Übergang von der Mittagspause zum Deutschunterricht vollzieht sich auch hier in mehreren Schritten, von denen die Sprachalternation vom Französischen ins Deutsche durch die Lehrkraft der entscheidende ist. Dadurch, dass Lehrer 1 vorne am Pult sitzt und Lehrer 2 hinten im Klassenzimmer steht, ist für die Kinder erwartbar, dass nicht etwa »Environnement« oder Mathematik folgen wird, sondern dass ein Fach auf dem Plan steht, welches Le1 normalerweise unterrichtet. In die Interaktion zwischen Lehrer und Romana, die sich entfaltet, sind die meisten anderen Anwesenden nicht involviert. Sie können höchstens mitverfolgen, dass sie sich ereignet. Lehrer 1 schließt diese Interaktion mit einer Bewertung des Verhaltens Romanas ab (Zeile 2) und wechselt dann die Partizipationsstruktur, indem er die Blickrichtung und seine körperliche Haltung verändert (Zeile 3). Dadurch, dass er sich von Romana ab- und der Klasse zuwendet, signalisiert er der Klasse Zugänglichkeit und konstituiert eine Situation, die den Beginn des Unterrichts möglich macht. Durch den nun folgenden Blick auf das Buch, das auf seinem Pult liegt, rückt er eine mögliche semiotische Resource ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Zeile 4). Dieser Blick funktioniert jedoch nicht zwingend für alle Kinder als Hinweis darauf, dass Deutsch auf dem Programm steht; viele werden nicht sehen können, was auf dem Pult des Lehrers liegt. Erst durch den Wechsel ins Deutsche macht er für alle klar, was jetzt folgen wird: *nehmt* (Zeile 5). Dieser Codeswitch hat nicht nur, wie schon im ersten Beispiel, eine diskursbezogene, sondern ebenfalls eine teilnehmendenbezogene Funktion: Der Lehrer spricht die Schülerinnen und Schüler jetzt als Deutschlernende an, konstituiert damit eine neue Partizipationsstruktur und markiert einen Themenwechsel. Er spricht nicht mehr mit

Romana darüber, dass sie es unterlassen soll, ihn nachzuäffen. Der Verbmodus indiziert zudem, dass nun eine Instruktion folgen wird: Der Lehrer konstituiert also einen prozeduralen Kontext (Seedhouse 2004).

Der Lehrer schiebt die Vervollständigung seines Turns auf und beginnt von Neuem, nachdem sich Stella hingesetzt hat: *also NEHMT das BU:CH aufseite (.) ZWEIunddreißig*. (Zeile 7). Diese Reparatur qua Neustart qua »Recycling« (Fox, Hayashi & Jaspersen 1996, 204) ermöglicht es dem Lehrer, die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler seine Aufforderung hören und verstehen werden, zu erhöhen. Der Neustart dient auch der Relevanzhochstufung, da er zeigt, dass das, was Lehrer 1 sagen wird, zu wichtig ist, als dass es in den Geräuschen des Hinsetzens von Stella untergehen soll. In diesem Neustart übernimmt der deutsche Diskursmarker die Funktion, welche im ersten deutschen Turn des Lehrers der Codeswitch übernommen hat, *also* zeigt hier noch einmal an, dass ein thematischer Wechsel vorliegt (Fernández-Villanueva 2007). Sprachalternation kann hier dafür ja nicht mehr eingesetzt werden, weil Deutsch schon als Kommunikationsmedium etabliert wurde. Dass die Deutschstunde schon initiiert wurde, zeigt sich daran, dass der Lehrer den Verweis auf das BU:CH, das sie nehmen sollen, nicht präzisieren muss. Obwohl dieser Verweis sehr vage ist, ist für die Kinder klar, welches Buch gemeint ist. Der mit Hilfe der verwendeten Sprache, Deutsch, konstituierte Rahmen dient hier als Spezifikator, welcher die Referenz des Nomens determiniert. Die Kinder zeigen, dass sie den Befehl verstanden haben. Sie öffnen die Pulte, suchen darin nach ihren Büchern, nehmen diese hervor und öffnen sie auf der entsprechenden Seite. Im Durchgang von Blickkontakt, Körperhaltung und Sprachwahl wird die Deutschstunde initiiert. Neustart, Diskursmarker, Verweis auf das Buch und die entsprechenden Anschlusshandlungen der Kinder konsolidieren sie.

Diese Konsolidierung wird von Lehrer 2 weitergeführt. Während die Kinder ihre Bücher aus den Pulten holen und damit die »instructed action« zur »instruction« realisieren (Garfinkel 2002), schweigt Lehrer 1. Noch bevor alle Kinder ihre Bücher geöffnet haben, stellt Lehrer 2 fest: *Julia ist krank* (Zeile 14). Obwohl dies ein organisatorischer Beitrag ist, der thematisch nicht mit dem zuvor etablierten prozeduralen Kontext verknüpft ist, markiert Lehrer 2 den Themenwechsel nicht spezifisch, das heißt weder mit Hilfe eines Codeswitches noch mit Hilfe eines Diskursmarkers. Er formuliert ihn auf Deutsch. Damit zeigt er, dass er sich an dem jetzt konstituierten Rahmen, der Deutschlektion, orientiert, und dass er damit auch eine spezifische Wahl des Kommunikationsmediums verbindet, dessen Verwendung innerhalb dieses Rahmens legitim ist. Die von Lehrer 1 in Overlap formulierte Annoncierung *jetzt machen wir DEUTSCH?* (Zeile 15) zeigt die gleiche Präferenz an. Diese Annoncierung erklärt den Kindern erstens, weshalb sie die Bücher aus den Pulten nehmen müssen, zweitens, was Gegenstand des Unterrichts sein wird, projiziert aber gleichzeitig auch, welche Sprache als Kommunikationsmedium eingesetzt werden wird, nämlich Deutsch.

Dass sich Hochdeutsch in diesem Klassenzimmer in diesem Moment als das erwartbare Kommunikationsmedium etabliert hat, zeigt sich in der Frage-Antwort-Sequenz, die nach der Reparatur des Overlap durch Lehrer 2 und dessen Spezifizierung des Sachverhalts, dass Julia krank ist, mit Hilfe des »replacement« (Couper-Kuhlen & Ono 2007, 519-521) *krank geschrieben* (Zeile 16). Diese Frage-Antwort-Sequenz initiiert Lehrer 1. Er formuliert in Zeile 17 einen »understanding check«: *ist KRANK?* (Zeile 17). Ein »candidate understanding« fordert, so Heritage, den Sprecher, welcher die »trouble source« formuliert hat, dazu auf, die Adäquatheit des möglichen Verstehens

zu bestätigen oder zu dementieren (Heritage 1984, 319). Der Adressat hier wäre demnach also Lehrer 2. Doch ist dies nicht der Fall. Denn Lehrer 1 ändert die Adressierung, nachdem er seine Frage formuliert hat: Er wendet seinen Blick von Lehrer 2 weg hin in die Klasse, erwartet also Bestätigung oder Dementi nicht mehr von Lehrer 2, sondern von den Kindern.

Lehrer 1 setzt zweierlei voraus: Erstens muss er davon ausgehen, dass die Kinder seine Frage verstehen. Zweitens muss er ebenfalls davon ausgehen, dass wenigstens eines der Kinder weiß, ob Julia tatsächlich krank ist oder nicht. Gleichzeitig indiziert er damit auch, welches für ihn in dem Moment die legitime Sprache ist, nämlich Hochdeutsch. Doch er erhält keine Antwort. Die Kinder bleiben still. Längere Schweigephasen nach Lehrerfragen im Klassenzimmer sind oft ein Hinweis darauf, dass die Frage der Lehrperson ein Problem generiert hat (Käätä 2010, 130). Das ist auch hier so: Der Lehrer interpretiert das Schweigen der Kinder als Hinweis auf das Vorliegen eines Sprachproblems, und so reformuliert er die Frage auf Französisch: *elle est MALade? JULia?* (Zeilen 19, 20). Diese Reparaturstrategie ist erfolgreich, denn die Frage wird jetzt beantwortet. Liana und ein weiterer Schüler, sehr wahrscheinlich Robert, beantworten sie (Zeilen 21-22). Dies zeigt, dass hier in der Tat ein sprachliches Defizit vorlag, aber kein Wissensdefizit hinsichtlich des Krankseins von Julia.

Dass hier Französisch im Prinzip nicht das legitime Kommunikationsmedium ist, zeigt sich im Fortgang der Interaktion. Denn die Reformulierung der Frage auf Französisch wird als »first pair part« einer »post-first insert expansion« (Schegloff 2007, 99 et passim) bearbeitet und führt nicht dazu, dass die französische Frage die deutsche ersetzen und die damit begonnene deutsche Sequenz abgebrochen würde. Nach dem Vorliegen der Antwort auf Französisch reformuliert Lehrer 1 nämlich die Antwort noch einmal auf Deutsch: *ist KRANK (.) also.* (Zeile 23). Mit diesem Beitrag kommt die durch den deutsch formulierten »understanding check« eingeleitete Sequenz zum Abschluss. Der Beitrag des Lehrers funktioniert gleichzeitig auch als »medium repair« (Gafaranga 2007, 305), mit welchem Deutsch als Kommunikationsmedium reetabliert wird: Lehrer 1 wiederholt noch einmal die Seitenzahl und stellt dann eine erste Frage: *WAS ist das; Übung sechs-* (Zeilen 25-27). Die »insert expansion« zeigt, dass bei Verwendung des Deutschen als Kommunikationsmedium bei Verstehensproblemen die deutsche Sprache zum Lernobjekt wird (Majlesi & Broth 2012). Der Status des Deutschen als scheinbar »unmarkiertem« Code, wie sich in Anschluss an Levine (2011, 83) sagen lässt, ist, wie dieses Beispiel zeigt, ständig in Gefahr, unterminiert zu werden; dies ändert aber nichts an der Orientierung der Lehrpersonen, dass Deutsch eigentlich die Sprache ist, die man in diesem Kontext verwenden sollte. Sie indizieren damit, dass sie sich an einem Sprachenregime orientieren, in welchem Deutsch die eigentlich legitime Sprache des Deutschunterrichts ist.

8.5.3 Die schrittweise interaktive Konstitution des Deutschunterrichts: Annoncierung, Codeswitching, Realisierung

Der Wechsel ins Deutsche ist eine Möglichkeit, um den Beginn des Deutschunterrichts zu markieren. Das zeigt sich auch in folgendem Beispiel. Das Fragment setzt ein, während sich die Klasse in einer Übergangssituation befindet. Einige Kinder haben ihre Arbeitshefte schon hervorgeholt und sitzen ruhig am Pult, andere sind noch

dabei, die Blätter der Geografiektion wegzuräumen. Lehrer 1 geht nach vorne zum Lehrerpult und annonciert:

2P1-P53

1 Le1: ((geht nach vorne->))
 2 |voilà.
 |((geht nach links->))
 3 [on s'prépare un tout petit peu pour L'Examen?]
 |wir bereiten uns ein klein wenig auf die prüfung vor
 4 Sad: [(legt ordner ins pult, schließt pult)]
 5 Fab: [(zieht pult nach hinten, schiebt pult nach vorne)]
 6 Der: [(geht nach hinten, -> (Abb. 8.2))]
 7 Rob: [(steht auf, nimmt stuhl, geht -> (Abb. 8.2))]
 8 Le2: [(geht nach vorne -> (Abb. 8.2))]
 9 Le1: euh qu'on va FAIRE [la seMAINE (.) proCHAINED] ?
 |die wir nächste woche durchführen werden
 |(bleibt stehen, dreht sich zum whiteboard))|
 10 Sad: [(öffnet pult)]
 11 Le1: [alors] [à pas petit?]
 |also in kleinen schritten
 12 Lia: [ouf.]
 13 Sad: [(nimmt heft aus dem pult, schließt pult)]
 14 Fab: [(hebt pultunterlage hoch, nimmt blatt hervor)]
 15 Le1: hein?
 nicht
 16 [REstant [que ça fonctionne?]]
 |vorausgesetzt dass dies funktioniert
 17 Rob: [(setzt sich zwischen fab und cel)]
 18 Tea: [(öffnet pult)]
 19 Le2: [(hantiert an lcd-projektor->)]
 20 Le1: ((klickt auf fernbedienung))
 21 ((der erste satz erscheint: wie heißt du))
 22 Le1: |wie heißt du. |
 |((dreht sich zur klasse))|
 23 Kno: [(hebt die hand)]
 24 Cyr: [(hebt die hand)]
 25 Rma: [|hm? |]
 |(hebt die hand)|
 26 Lin: [(hebt die hand)]
 27 Mli: [(hebt die hand)]
 28 Lia: [(hebt die hand)]
 29 Tea: [(schließt das pult)]
 30 Le2: [(dreht sich um)]
 31 Lol: [(hebt die hand)]
 32 Stl: [(hebt die hand)]
 33 Thi: [(hebt die hand)]
 34 Sad: [(hebt die hand)]
 35 Fab: [(legt pultunterlage hin)]
 36 Le2: ((geht nach hinten->))
 37 Mur: [(hebt die hand)]
 38 Fab: [(hebt die hand)]
 39 Edd: [(hebt die hand, Abb. 8.4 und 8.5)]
 40 Le1: ((zeigt auf rma))
 41 Rma: ich heiße:: (0.7) Romana.

Der erste Beitrag von Le1 besteht aus zwei TCUs: Einem *voilà* und einer komplex strukturierten, mit zwei »increments« (Schegloff 1996) oder »glue-ons« (Couper-Kuhlen & Ono 2007) erweiterten TCU. Mit dem turn-initialen *voilà* projiziert der Lehrer, dass er ein neues Thema anschnitten wird (Bruxelles & Traverso 2006, 80) (Zeile 2). Dann annonciert er auf Französisch, was sie im Folgenden tun werden: *on s'prépare un tout petit peu pour L'Examen? euh qu'on va FAIRE la seMAINE (.) proCHAINED?* (Zeilen 3, 9). Diese TCU weist eine spezifische Struktur auf, welche auf die Vorgänge im Klassenzimmer bezogen ist. Zu Beginn der TCU hat sich noch keine lehrkraftzentrierte Partizipationsstruktur konstituiert. Dies geschieht auch nicht während der ersten möglichen Komplettierung der TCU am Ende von Zeile 3. Die Konstituierung einer auf Lehrer 1

zentrierten Orientierung wird durch andere, zeitgleich stattfindende Aktivitäten behindert. Der Beobachter geht durch das Klassenzimmer, Lehrer 2 geht nach vorne, der Schüler Robert steht auf und zieht seinen Stuhl mit sich, Sandy legt ihren Ordner ins Pult, schließt das Pult und öffnet es wieder, und Fabian verschiebt gleich sein ganzes Pult (Zeilen 4-8, 10; siehe Abb. 8.2 und Abb 8.3).

Abbildung 8.2

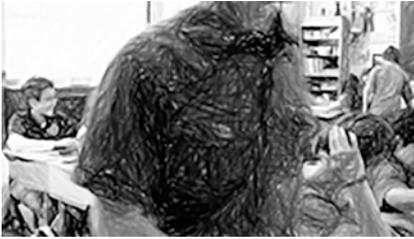


Abbildung 8.3



Lehrer 1 orientiert sich an diesen Aktivitäten, was sich anhand der Inkrementierung seines Turns zeigt. Als Erstes fügt er ein erstes Inkrement (Schegloff 1996) oder »Glue-on« (Couper-Kuhlen & Ono 2007) an: *alors à pas petIT?* (Zeile 11). Während dieses ersten Inkrements ändert sich die Partizipationsstruktur. Der Beobachter ist aus dem Bild verschwunden, Sandy schließt ihr Pult. Doch noch immer kann sich keine klar lehrkraftzentrierte Partizipationsstruktur etablieren, denn noch ist Robert mit seinem Stuhl unterwegs, Lehrer 2 ist noch dabei, nach vorne zu gehen, und Fabian hebt jetzt seine Pultunterlage hoch, um ein Blatt hervorzunehmen (Zeilen 8, 13, 14). Während des zweiten Inkrements, *REstant que ça fonctionne* (Zeile 16), ändert sich die Situation wieder: Robert setzt sich zwischen Fabiola und Céline (Zeile 17). Doch hantiert nun Lehrer 2 am LCD-Projektor des Whiteboards (Zeile 19), und Thea öffnet ihr Pult (Zeile 18). Nach der zweifachen Inkrementierung des Lehrers, die als Kalibrierung an die sich gleichzeitig ereignenden Aktivitäten im Klassenzimmer interpretiert werden kann (Goodwin & Cekaite 2013), sind viele der Aktivitäten, die die Konstituierung einer lehrkraftzentrierten Partizipationsstruktur verhinderten, beendet, auch wenn selbst nach der zweiten Inkrementierung nicht alle Aktivitäten, welche die Zentrierung des Fokus stören könnten, beendet sind.

Eine lehrkraftzentrierte Partizipationsstruktur etabliert sich mit dem Beginn der Aktivität, welche der Lehrer verbal, aber auch mit seiner Position vor dem Whiteboard angekündigt hat. Er bedient sichtbar die Fernbedienung (Zeile 20), und die erste Frage erscheint auf dem Whiteboard (Zeile 21). Der Lehrer dreht sich nun zur Klasse und verbalisiert die Frage, die am Whiteboard steht: *wie heißt du?* (Zeile 22). Erst mit dieser Frage, dem ersten lautsprachlich auf Deutsch realisierten Beitrag, reagiert die Klasse auf die Frage, erst dadurch wird eine fokussierte Interaktion hergestellt, in welcher die Schülerinnen und Schüler zum Publikum werden (Goffman 1984, 166), und erst hier wird deutlich, was jetzt auf dem Plan steht: Deutsch. Zwar steht Lehrer 2 noch am LCD-Projektor und damit zwischen Lehrer 1 und den Kindern. Doch die Kinder orientieren sich sichtbar an Lehrer 1, und vierzehn Kinder markieren, dass sie auf diese Frage eine Antwort geben wollen – womit sie ebenfalls anzeigen, dass sie die Frage gehört und verstanden haben (siehe Abb. 8.4 und 8.5):

8 de ce que a fait la CLASSE;
 dessen was die klasse gemacht hat

9 |si je me souviens BIEN? |
 wenn ich mich richtig erinnere
 |((lässt li hand sinken))|

10 vous posez des questions ou |WIE heißt du WO wohnst du | et
 ihr stellt fragen oder
 ceteRA?

11 |on inversera |((zwei kreise mit re hand))|
 wir tauschen | euh
 |((kreise mit beiden händen))|

|les les FEUILLES? |
 die die blätter
 |((zeigefinger horizontal gegeneinander))|

12 |on changera | les SITUATIONS
 wir wechseln | die situationen
 |((legt hände auf pult))|

13 D'Accord?
 einverstanden

14 tout va BIEN?
 geht alles gut

15 alors pour commencer nehmt das buch auf seite [ACHT undfünfzig.]
 also um zu beginnen

16 SSS: [(blättern ->)]

17 Lel: (2.6) seite ACHTundfünfzig.(3.6)
 ((steht auf, dreht sich zur wandtafel))
 ((nimmt kreide, geht nach li))
 und ich schreibe hier?
 ((schreibt: Wo?, unterstreicht Wo? zweimal))
 22 WO?

anhand des folgenden Beispiels illustrieren, das wiederum aus Klasse 1 stammt. Das Fragment setzt ein, nachdem der Lehrer 1 Robert, der während der choralen Begrüßung des Beobachters auf Französisch Lärm gemacht hatte, zurechtgewiesen hat:

Der Lehrer annonciert, was die Klasse tun wird, in weiten Teilen auf Französisch, setzt aber gezielt Codeswitches ins Deutsche ein. Gleichzeitig kombiniert er diese lautsprachliche Annoncierung mit einer Vielzahl weiterer Mittel. Der Wechsel vom Tadeln zum Annoncieren wird sprachlich mit Hilfe des »boundary markers« (Goodwin & Cekaite 2013, 128) *Alors* angezeigt (Zeile 1). Dann entfaltet Lehrer 1 systematisch, was die Klasse im Folgenden machen wird: Er informiert darüber, dass sie zwei Arbeiten machen werden: *on fait DEUX p'tit travAUX ce matIN?* (Zeile 2). Damit strukturiert er die Beschreibung der Arbeitsaufträge vor. Dann beginnt er mit der Erläuterung der ersten Aufgabe, die er als Einführung bezeichnet und die er mit der Lektion des Vortags verknüpft: *on va commencer comme introduction comme HIER;* (Zeile 3). Erst hier hebt er auch den Blick und konstituiert damit eine Interaktionssituation, in welcher Reziprozität überprüft werden kann. Dann konkretisiert er, wie die Arbeit organisiert sein wird: *en tout pouvez vous faire une d'ième; par revoir et réécouter (ce qu'on a fait) hier ausSI?* (Zeilen 4-5). Mit einer ikonischen Geste unterstreicht er den Repetitionscharakter der Übung: Er dreht während der Realisierung des Verbs *revoir* seine flache linke Hand um.

Die Beschreibung der ersten Aufgabe setzt er deutlich von der Beschreibung der zweiten ab: *et puis après on inversera les situations=hein?* (Zeile 6). Dies geschieht nicht nur verbal, sondern auch gestisch: Er streckt nun die Hand aus und dreht sie wiederum, um den Sachverhalt des Umkehrens der Situation zu verdeutlichen. Dann inkrementiert er mit zwei »Glue-Ons« (Couper-Kuhlen & Ono 2007) seine TCU in zwei Schritten. In einem ersten Schritt präzisiert er, welche Situation umgekehrt wird, *de ce que a fait la*

CLASSE; (Zeile 8). In einem zweiten Schritt wird diese Präzisierung eingeschränkt: *si je me souviens BIEN?* (Zeile 9). Bis jetzt ist vieles in der Beschreibung der Aufgabe implizit geblieben. Nun spezifiziert er die Aufgabe: *vous posez des questions ou WIE heißt du WO wohnst du et ceteRA?* (Zeile 10). Die Fragen, die sie stellen werden, realisiert Lehrer 1 hier als »insertional code-switches« (Auer 1998a, 26). Sie heben sich so markant von ihrem Kontext ab und machen den Kindern klar, was im zweiten Teil der Aufgabe die Lernobjekte sein werden. Der Lehrer repetiert nun in zwei weiteren TCUs noch einmal, worin die Aufgabe bestehen wird, wobei diese partielle Selbstrepetitionen die Aufgabe noch einmal präzisiert: *on inversera euh les les FEUILLES? on changera les Situations.* (Zeilen 11-12).

Nach einem zweifachen »understanding check« (Koole 2010, 188), der hier erstens mit Hilfe des üblicherweise zur Einholung von Einverständnis verwendeten *D'Accord?* (Zeile 13) und der Frage nach dem allgemeinen Zustand der Kinder realisiert wird (*tout va BIEN?* Zeile 14), markiert Lehrer 1 die Hinwendung zur Aufgabe, die als Erstes erledigt werden soll. Diese Markierung geschieht erstens wieder mit Hilfe des »boundary markers« (Goodwin & Cekaite 2013) *alors*, der um die Infinitivkonstruktion *pour commencer* erweitert ist (Zeile 15). Diese *pre* projiziert, dass nun die Instruktion spezifiziert wird, und ist von der eigentlichen Instruktion durch Codeswitching abgesetzt. Die Instruktion selbst realisiert der Lehrer auf Deutsch. Der TCU-interne Wechsel hier führt zu keiner syntaktischen Anomalie; die Intonationseinheit wird durch den Wechsel ebenfalls nicht affiziert. Der Wechsel selbst hebt aber die eigentliche Instruktion von deren Annoncierung ab und schafft so einen maximalen Kontrast. Dieser diskursorientierte Codeswitch verändert, wie auch die vorangehenden, die Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler: Sie werden jetzt als Deutschsprechende und -lernende angesprochen. Durch die Verwendung von Deutsch als Kommunikationsmedium wird gleichzeitig auch die Hinwendung zu Deutsch als »object of learning« vorbereitet, wie es sich im Lehrbuch auf den von den Lehrern annoncierten Seiten präsentieren wird. Konsequenterweise bleibt hier das Kommunikationsmedium nach dem Wechsel Deutsch.

Diese Beispiele zeigen, dass, anders als etwa in den von Nagy und Robertson (2009) analysierten »Englisch als Fremdsprache«-Unterrichtslektionen in Primarschulen in Ungarn, der Beginn der Deutschlektionen in den untersuchten Klassen nicht rigide ritualisiert ist. Gerade das letzte Beispiel zeigt, dass auch der Beginn des Unterrichts nicht zwingend mit dem Wechsel ins Deutsche zusammenfallen muss. Wichtiger ist hier die Konstituierung des Rahmens der Deutschstunde durch eine Refokussierung der Aufmerksamkeit der Klasse. Zwar ist es dabei immer die Lehrperson, welche diese Refokussierung initiiert, konstituiert wird der Rahmen aber interaktiv, wie sich insbesondere in Beispiel 2P1-P53 zeigt. Codeswitching ins Deutsche ist nur ein, wenn auch ein wichtiges Mittel, mit dessen Hilfe diese Fokussierung der Klasse möglich wird. Codeswitching ist aber weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für die Konstitution der Deutschstunde: In den untersuchten Klassenzimmern ist es durchaus möglich, dass die Deutschlektion konstituiert wird, ohne dass Deutsch als Kommunikationsmedium eingesetzt wird. Aber sobald Deutsch als Lernobjekt bearbeitet wird, wird Deutsch auch zum Kommunikationsmedium. Das heißt nicht, dass Französisch aus dem Deutschklassenzimmer verschwindet. Es ist vielmehr so, dass sich die Legitimität der Verwendung von Deutsch oder Französisch situativ ergibt; die Lehrperson entscheidet einerseits situativ und relativ zur interaktiv bestätigten oder enttäuschten Erwartbarkeit der Verstehenskompetenz der Kinder darüber, welche Sprache verwendet wird. Gleichzeitig versuchen die Lehrpersonen aber, den Geltungsbereich der deut-

schen Sprache im »Deutsch als Fremdsprache«-Klassenzimmer ständig zu erweitern; dies tun sie dadurch, dass sie auf eine Reihe semiotischer Ressourcen zurückgreifen, um sich besser verständlich machen zu können. Das zeigt sich etwa in der Bearbeitung von Lernobjekten, aber auch in der Erteilung von Instruktionen.

8.6 Die legitimen Sprachen zur Bearbeitung von Lernobjekten

In der interaktional ausgerichteten Forschung wird zwar auch untersucht, ob spezifische Gegenstände des Lernens, sei dies nun spezifisches Vokabular, seien dies spezifische grammatische Regeln oder auch spezifische Sequenzen erworben werden (Hellermann 2008; Kasper & Wagner 2011; Markee 2007). Doch zentraler als die Frage danach, ob etwas erworben wird, ist die Frage danach, wie etwas interaktiv als Gegenstand des Lernens konstituiert und wie dieser Gegenstand dann bearbeitet wird (Majlesi & Broth 2012; Majlesi 2014). Majlesi und Broth (2012) etwa analysieren, wie Wörter in immersiven Kontexten zu Lerngegenständen werden; Majlesi (2014) analysiert die interaktive Konstitution von Grammatikregeln in der Interaktion. Der Zusammenhang zwischen dem Einsatz multimodaler Mittel und Sprachalternation in der Bearbeitung von Lernobjekten wurde jedoch bislang nicht untersucht.

8.6.1 Die multimodale Bearbeitung von Lernobjekten auf Deutsch

Werden Lernobjekte in deutscher Sprache bearbeitet, so setzen die Lehrpersonen eine Reihe semiotischer Ressourcen in spezifischer Weise ein, um Verständigung zu ermöglichen. Das erste Beispiel stammt aus einer Phase während des Plenumsunterrichts, in welcher die Konstruktion von Präpositionalphrasen gefestigt wird. Das Setting ist klassischer, lehrkraftzentrierter Unterricht. Lehrer 1 stellt Fragen, die Kinder geben Antworten, die evaluiert werden. Diese Fragen dienen dazu, Gelerntes zu überprüfen. Sie gehören damit zum Teil in die große Kategorie der als klassisch erachteten und oft problematisierten »display questions« (Long & Sato 1983; Lee 2006). Teilweise erfragt der Lehrer aber auch Informationen von den Kindern. Dabei rückt der Fokus nicht von der Korrektheit der grammatischen Form ab. Spezifisch ist, dass das Klassenzimmer mit einem Whiteboard ausgestattet ist, auf welchem die Fragen, welche der Lehrer stellt, projiziert werden, und zwar meistens, bevor Lehrer 1 sie lautsprachlich stellt. Bevor das Fragment einsetzt, hat der Lehrer eine Reihe von Fragen ans Whiteboard projiziert, aber nicht durch die Klasse beantworten lassen, womit er zeigt, dass er davon ausgeht, dass die Kinder die Fragen verstehen und die Antworten schon kennen. Das Fragment setzt ein, als der Lehrer das Whiteboard mit dem Marker, der gleichzeitig eine Fernbedienung ist, berührt, um die nächste Frage zu projizieren:

2PIP-1342

1 Lel: ((berührt wb mit marker))
 2 ((satz erscheint auf dem whiteboard))
 3 Lel: wo [hängt] das BILD?
 | ((dreht kopf zur klasse)) |
 4 Car: [(hebt re hand)]
 5 Jul: [(hebt li hand)]
 6 Lel: [↑AH?]
 7 Mea: [(hebt re ellbogen auf kinnhöhe)]
 8 Lel: |wo [HÄNGT] [das] bild. |
 | ((stützt kinn auf li hand, dreht sich nach li, Abb. 8.6)) |
 9 Car: [(senkt re hand)]
 10 Jul: [(senkt li hand)]
 11 Eli: [(hebt re hand)]
 12 Hec: |<<p, all>_h. MONSieur?>|
 | ((hebt re hand)) |
 13 Lel: [|wo] [HÄNGT] [das bild.]]
 | ((dreht sich nach re)) |
 14 Car: [(hebt und senkt re hand)]
 15 Hec: [|<<p, all> MONSieur?>|
 | ((schüttelt re hand, zeigefinger
 gestreckt->)) |
 16 Mea: | ((hebt re
 hand)) |
 17 Lel: | ((dreht sich nach re)) |
 18 Mea: | ((senkt re hand)) |
 19 Hec: [monsieur?]
 20 Lel: ((blickt nach hinten li))
 21 Mea: ((hebt re hand))
 22 Mat: ((hebt re hand))
 23 Mea: | ((senkt re hand)) |
 24 Mat: | ((senkt re hand)) |
 25 Mea: ((hebt re hand))
 26 Lel: | ((zeigt auf mea)) |
 27 Car: | ((hebt re hand)) |
 28 Lel: |ja? |
 | ((nimmt zeigefinger zurück)) |
 29 Mea: ((senkt re hand))
 30 Mat: |<<p> das bild?> |
 | ((blickt zu lel)) |
 31 Mea: das [bild] (.) hängt?
 32 Car: | ((senkt re hand)) |
 33 Mat: <<p> AN->
 34 Mea: an [eu:h] WAND?
 35 Eli: | ((senkt re hand)) |
 36 Lel: | ((blickt zur wand, fährt mit li offener hand an wand auf und
 ab, Abb. 8.7)) |
 37 Mat: |<<p> an DER wand.>|
 38 Lel: |an | [DER] [wand.]]
 | ((blickt zu mea)) |
 39 Hec: | ((hebt und senkt kopf)) |
 | ((senkt re hand)) |
 40 Mat: | ((blickt zu mea)) |
 41 Lel: |DIE wand; |
 | ((öffnet li hand, Abb. 8.8)) |
 42 |DER wand. |
 | ((beugt sich nach re, offene li hand geht mit, Abb. 8.9)) |
 43 |an der WAND. |
 | ((schließt li hand)) |
 44 |GUT. |
 | ((dreht sich zum whiteboard)) |
 45 |sehr sehr GUT= |
 | ((macht schritt auf whiteboard zu)) |
 46 |ja? |
 | ((streckt re hand aus)) |

Abbildung 8.6



Abbildung 8.7



Abbildung 8.8



Abbildung 8.9



Die Interaktion ist hier als Frage-Antwort-Assessment-Sequenz, genauer als Testfragen (Schegloff 2007, 223), Antworten und Evaluationen, organisiert. Nachdem der Frage-satz am Whiteboard erschienen ist (Zeile 2), liest ihn der Lehrer laut vor und dreht dabei der Klasse den Kopf zu: *wo hängt das BILD?* (Zeile 3). Carey und Julien bieten sich sogleich als Antwortgeber an: Sie strecken ihre Hände hoch (Zeilen 4, 5). Der Lehrer, der die vorangehenden Fragen, die auf dem Whiteboard erschienen, nur vorlas, ohne von der Klasse Antworten zu verlangen und damit auch ohne diese Sätze zu Lerngegenständen zu machen, die bearbeitet werden, wählt keinen der beiden Schüler. Er lässt aber diese Frage auch nicht unbeantwortet, sondern quittiert sie mit dem Erkenntnisprozessmarker *↑ AH?* (Zeile 6), der, ähnlich wie das Englische oder das Deutsche »oh« (Golato 2012, 248), Überraschung ausdrückt. Der Lehrer markiert damit, dass sich diese Frage von den vorangehenden unterscheidet. Er stuft die Relevanz dieser Frage zusätzlich dadurch hoch, dass er sie wiederholt: *wo HÄNGT das bild.* (Zeile 8). Dabei nimmt er eine Position ein, die anzeigt, dass er wartet und denkt: Er stützt den Ellbogen seiner linken Hand auf den Arm der rechten Hand und legt die linke Hand an sein Kinn. Gleichzeitig realisiert er ein »thinking face« (Abb. 8.6, Goodwin & Goodwin 1986). Die Frage wird so, anders als die vorangehenden, zu einer Frage, die beantwortet werden soll. Der Lehrer, der seinen Blick durch die Klasse schweifen lässt, wählt aus den Kindern, die darum bieten, die Antwort geben zu können, Melanie aus, die schon länger zögerlich um den Turn gebeten hat: Hob sie in den Arm vorerst bis zum Kinn (Zeile 7), so streckte sie die Hand später ganz hoch (Zeile 16), senkte sie aber gleich darauf wieder (Zeile 18). Als Lehrer 1 in ihre Richtung blickt (Zeile 20), streckt sie die Hand wieder hoch (Zeile 21), senkt sie wieder (Zeile 23), um sie dann wieder hochzuheben (Zeile 25). Der Lehrer wählt sie per Fingerzeig und mit einem auffordernden *ja?* (Zeilen 26, 28).

Im Folgenden entwickelt sich in der Pultgruppe, in welcher Melanie sitzt, eine »Vorsagen-Frage-Beantworten«-Sequenz. Noch bevor Melanies Turnkonstruktion einsetzt, beginnt Mathilda, die offiziell nicht an der Reihe ist, mit der Konstruktion des Antwortsatzes: *das bild?* (Zeile 30). Ihr Beitrag ist leise und damit inoffiziell und als illegitim markiert. Dabei blickt sie Melanie nicht an, sondern schaut in die Richtung des Lehrers. Auch Melanie, die in Hörweite sitzt, schaut nicht in Mathildas Richtung, sondern blickt zum Lehrer und setzt dann mit der Konstruktion des Antwortsatzes

ein. Sie nennt Subjekt und Prädikat, erweitert also Mathildas Beitrag. Doch stockt sie vor der Formulierung der Präpositionalphrase: *das bild (.) hängt?* (Zeile 31). Mathilda bietet, wieder inoffiziell, eine mögliche Präposition an: *AN-* (Zeile 32). Dabei blickt sie wieder nach vorne. Melanie repetiert diese Präposition und vervollständigt die Präpositionalphrase nach einem stark gelängten Verzögerungssignal und steigender Intonation, die anzeigt, dass sie eine Beurteilung der Antwort erwartet: *an eu:h wand?* (Zeile 32).

Der Lehrer repariert diesen Beitrag nun multimodal. Er realisiert in seinem nächsten Turn zuerst eine Illustration dessen, was *an eu:h wand* bedeutet mit Hilfe einer ikonischen Geste (Fricke 2007; McNeill 1992): Er streicht mit der linken, offenen Hand an der Wand entlang, einmal abwärts, einmal aufwärts (Zeile 36, Abb. 8.7). Zeitgleich dazu korrigiert Mathilda Melanies Konstruktion und vervollständigt diese zu *an DER wand*. (Zeile 37). Nun korrigiert auch der Lehrer Melanies Antwort; gut möglich ist, dass er verstand, dass Mathilda Melanies fehlerhafte Äußerung korrigierte. Dazu geht er zurück in seine Ausgangsposition, blickt zu Melanie und reformuliert die gesamte Präpositionalphrase, den in Melanies Konstruktion fehlenden Artikel nicht nur lautlich betonend, sondern ebenfalls durch ein umgekehrtes Nicken hervorhebend: Er hebt den Kopf leicht nach hinten, während er den Artikel realisiert, und senkt ihn wieder mit der Realisierung des Nomens: *an DER wand*. (Zeile 38). In dieser Fremdkorrektur ist das Korrigendum lautsprachlich und gestisch markiert.

Die Sequenz ist damit noch nicht abgeschlossen, denn der Lehrer präsentiert der Klasse jetzt in einem Exkurs, wie die Präpositionalphrase richtig konstruiert wird, macht so die Präpositionalphrase zum Objekt des Lernens. Dieser Exkurs wird auf Deutsch durchgeführt. Er führt dabei zwei weitere Lernobjekte ein: Er präsentiert erstens den Nominativ von *Wand* und damit auch das Genus, zweitens zeigt er auch gestisch, wie *Wand* dekliniert wird. Der Lehrer nennt erstens Nominativ plus Artikel, wobei der Artikel betont wird. Dabei öffnet er seine linke Hand zu einer senkrechten Fläche: *DIE wand*; (Zeile 41, Abb. 8.8). Die flektierte Form *DER wand* verbalisiert er gleichzeitig mit einer leichten lateralen Neigung des gesamten Oberkörpers nach rechts (Zeile 42, Abb. 8.9). Dieser Bewegungsablauf, den man mit Mittelberg (2008, 134) diagrammatische Geste nennen könnte, repräsentiert das Verhältnis zwischen Nominativ und Dativ und veranschaulicht so, dass *der Wand* nicht Nominativ ist. Damit schafft der Lehrer es, die Deklination körperlich darzustellen. Diesen Exkurs schließt der Lehrer dadurch ab, dass er die von ihm genannte Form in die Präpositionalphrase integriert und die gesamte korrekte Präpositionalphrase noch einmal verbalisiert: *an der WAND*. (Zeile 43). Dabei schließt er ebenfalls die Hand, die zuvor als Illustrationswerkzeug diente. Die Fragesequenz schließt er nun mit zwei Assessments *GUT*, (Zeile 44) und *sehr, sehr GUT*, (Zeile 45) und einem das Verständnis der Klasse überprüfenden *ja?* (Zeile 46) ab. Während der Sequenzbeendigung wendet sich der Lehrer schon wieder dem Whiteboard zu und projiziert damit die Bearbeitung einer nächsten Frage. Die gesamte Bearbeitung des Lernobjekts, das heißt die Etablierung der Frage als Lernobjekt, die Bearbeitung der Frage, die Korrektur sowie die Explikation der Korrektur qua Einführen zweier weiterer Lernobjekte findet in diesem Interaktionsausschnitt auf Deutsch statt. Durch den Einsatz des Körpers kann der Lehrer die Deklination des Wortes zeigen, ohne ins Französische wechseln zu müssen.

Im folgenden Fragment wird das Lernobjekt ebenfalls auf Deutsch bearbeitet; das Lernobjekt entsteht aus einer Instruktion, die ihrerseits auf Französisch realisiert wird,

und die Lehrer 1 erteilt, während die Kinder ein Rollenspiel durchführen: Das Plenum renszeniert hier einen im Lehrbuch abgedruckten Dialog. Ein Junge fragt einen Passanten nach einem Spezialgeschäft, in welchem er Heft und Bleistift kaufen könne. Der Passant gibt dem Jungen eine Richtungsanweisung, um zu einem Kaufhaus zu gelangen. Die Kinder übernehmen die Rollen des Jungen und des Passanten, variieren in ihren Dialogen aber die zu erwerbenden Gegenstände sowie die jeweiligen Spezialgeschäfte (Tamburin LB, 31). Das Fragment setzt ein, als der Lehrer die Klasse instruiert, dass sie ebenfalls die Richtungsanweisungen variieren sollen. Lernobjekte sind die Richtungsangaben:

1P4PLO-9

```

1  Le1:      peut-être |quelque chose qu'on pourrait changer| |c'EST ceCI. |
           |vielleicht etwas was man ändern könnte ist das hier
           |((dreht sich zur wandtafel)) | |((steht auf))|
2           [((klopft zweimal auf pfeil nach re an der tafel, Abb. 8.10))]
3  Lin:      [((hüpft zu ihrem platz->))
4  Le1:      ((klopft zweimal auf pfeil nach li an der tafel))
5           ((klopft zweimal auf pfeil nach oben an der tafel))
6           ((dreht sich zur klasse))
7           WAS ist [|das. ] |
           |((senkt wandtafel))|
8  Lin:      [((setzt sich))|
9  Mli:      [(<p> rechts?>|
10 Le1:      WAS ist [|das][HIER. ] |
           |((zeigt mit re zeigefinger auf obersten pfeil))|
11 Lia:      [((hebt li arm))|
12 Mli:      [|rechts? ]|
           |((hebt re arm))|
13 Car:      [((hebt re arm) )
14 Mli:      [((senkt re arm))|
15 Le1:      [|das IST?|
           |((zeigt mit re flachen hand nach hinten, Abb. 8.11))|
16 Mli:      [rechts; ]
17 Le1:      [|RECHTS;|
           |((dreht sich zur wandtafel))|
18 Mli:      [rechts; ]
19 Le1:      ((schreibt "rechts"->))
20 Mli:      |<p> links?> |
           |((hebt re arm))|
21 Le1:      ja?
22          [rechts. ]
23 Rma:      [((hebt re arm))|
24 Edd:      [|<p> links?> ] |
           |((hebt und senkt re))|
25 Car:      [((hebt re arm))|
26 Le1:      |und DAS | |das IST?|
           |((zeigt auf zweiten pfeil))|
           |((zeigt zweimal nach hinten, Abb.
           8.12))|
27 SSS:      <<ch> links.>
28 Le1:      [links. ]
29 Car:      [((senkt re hand))|
30 Mli:      [((senkt re hand))|
31          ((hustet))
32 Le1:      |genau; |
           |((dreht sich zur wandtafel))|
           |((schreibt "links"->))
33          gerade?
34 Rmn?:      gerade[aus. ]
35 Flo:      gerade[aus. ]
36 Hec:      [((hebt re hand))|
37          geRAde?
38          |ade; |
           |((senkt re hand))|
39 Le1:      links?
40          und |das IST? |
           |((zeigt auf pfeil, dreht sich zur klasse))|
41 Rmn:      ((streckt hand höher))
42 Mli:      |ge[rade. ] |
           |((hebt und senkt re hand))|
43 SSS:      [ <<ch> geradeaus.>]

```

```

44 Lel:      [|geRADe[aus.      ]      ]      |
           |((bewegt re offene hand nach vorne, dreht sich zur tafel))|
45 Rmn:      [((senkt li hand))|
46 Lel:      |geNAU. (0.6)      |
           |((schreibt mit re hand "geradeaus"->))|
47          voiLÄ?

```

Abbildung 8.10

Abbildung 8.11

Abbildung 8.12



Der Lehrer annonciert die Verkomplizierung der Übung auf Französisch: *peut-être quelque chose qu'on pourrait changer C'EST ceci*. (Zeile 1). Worin diese Änderung besteht, formuliert er nicht, sondern verweist mit Hilfe unterschiedlicher Mittel darauf. Sprachlich verwendet er *ceci* (Zeile 1), das als »pure demonstrative« (Kaplan 1975) auf eine begleitende, zeigende Geste angewiesen ist. Diese Geste bereitet er vor. Während er die Änderung annonciert, dreht er sich zur Wandtafel. Den Satz mit dem Demonstrativpronomen realisiert er, während er von seinem Stuhl aufsteht, und im Anschluss an die sprachliche Realisierung des *ceci* produziert er die zur Identifizierung des oder der Referenten notwendigen Zeigegesten: Die Objekte, auf die er mit dem *ceci* verweist, sind drei Pfeile an der Wandtafel (Zeile 2, Abb. 8.10, Zeilen 4-5). Die Referenz wird durch die Zeigegesten »verkörpert« (Hindmarsh & Heath 2000b). Doch bleibt die annoncierte Änderung auch nach dem gestischen Verweis auf die drei Pfeile vage. Zwar können diese Pfeile für die Kinder nicht einfach irgendetwas bedeuten (Hindmarsh & Heath 2000a, 536). Die Kinder können etwa folgern, dass sie in einem Zusammenhang mit der Übung stehen, die sie gerade durchführen. Zudem können sie Hintergrundwissen aktualisieren. Sie haben vorher die Adverbien »rechts«, »links« und »geradeaus« gelernt (Tamburin LB, 31), und zwar auch anhand von Verkehrsschildern, die nach links, nach rechts und geradeaus verweisen (Tamburin AB, 31).

Doch bevor der Lehrer erklärt, wie sie diese Pfeile oder das, was sie bedeuten, in die Übung integrieren sollten, macht er sie in einer Nebensequenz (Jefferson 1972) zu Lernobjekten. Diesen Wechsel des kommunikativen Projekts markiert er qua diskursbezogenem Codeswitch und der Frage danach, was das sei: *WAS ist das*. (Zeile 7). Mit dieser Lehrerfrage wird das bezeichnete Objekt zum Lernobjekt. Das Interrogatum ist hier noch unklar, denn mit dem *das* referiert der Lehrer analog zu dem zuvor verwendeten französischen *ceci* erstens auf alle drei Pfeile gleichzeitig, zweitens ist unklar, ob das Interrogatum das Wort für »Pfeil« oder etwas anderes ist. Der Lehrer spezifiziert das Interrogatum, indem er einen der Pfeile herausgreift. Diese Spezifizierung organisiert er so, dass er seine Frage teilweise repetiert und sprachliches Material, das er zuvor verwendet hat, noch einmal benutzt. Aber er erweitert die Frage um das Adverb »hier«: *WAS ist das HIER*. (Zeile 10). Zeitgleich realisiert er die notwendige Zeigegeste, die den obersten Pfeil aussondert. Damit ist ein erstes Lernobjekt, das bearbeitet wer-

den soll, identifiziert: der erste Pfeil an der Wandtafel. Noch immer nicht spezifiziert ist, in welcher Hinsicht dieser Pfeil relevant ist.

Dieses Lernobjekt wird in einer spezifischen sequentiellen Organisation und mit Hilfe eines spezifischen semiotischen Verfahrens bearbeitet. Schon vor der Identifizierung des Lernobjekts durch den Lehrer hat Melina eine Antwort auf die erste Frage des Lehrers gegeben, und zwar ohne zuerst um den Turn zu bitten: *rechts?* (Zeile 9). Sie geht davon aus, dass der Lehrer den ersten Pfeil zuerst aussondern wird und dass dieser Pfeil als Richtungsanweisung interpretiert werden soll, die es auf Deutsch zu benennen gilt. Der Lehrer reagiert aber nicht auf Melina. Nach der Aussonderung des erstens Lernobjekts wiederholt sie ihre Antwort, hebt zeitgleich die Hand hoch: *rechts?* (Zeile 12). Liana und Carey bieten ebenfalls um den Turn (Zeilen 11, 13). Diese Kinder erwarten eine der üblichen Organisationen des Interaktionsablaufs. Die Bearbeitung des Lernobjekts wird jedoch nicht als »Frage-Bieten-Turn-Zuteilung-Antwort-Bewertungssequenz« organisiert. Der Lehrer wiederholt nämlich seine Frage und strukturiert sie so, dass er vor der erkennbaren Vervollständigung stoppt und das letzte Wort mit einer steigenden Intonation betont. Das sprachliche Design des Turns des Lehrers macht eine chorale Beantwortung der Frage durch die gesamte Klasse erwartbar (Lerner 1995, 117). Die Bearbeitung der Lernobjekte mit Hilfe von Fragen, die von der Klasse im Chor beantwortet werden sollen, ist in Anbetracht der Tatsache, dass die Kinder hier unruhig sind, ebenfalls erwartbar. Wie Lerner schreibt, ist dieses Prozedere »an apt procedure to employ with a talkative class, since it musters, coordinates, and limits the participation of all those students who are prepared to reply« (Lerner 1995, 117). Der Lehrer realisiert das Interrogatum auch gestisch: Er verkörpert den Pfeil mit seinem rechten Unterarm und der Hand (Zeile 15, Abb. 8.11). Diese Geste übersetzt den Pfeil, semiotisch gesprochen, in einen ikonischen Modus, »degeneriert« ihn, wie man mit Peirce sagen könnte, und macht ihn dadurch leichter verständlich (siehe dazu Rellstab 2007, 196). Gleichzeitig ist die Geste vergleichsweise groß (McNeill 1992b, 89). Durch die Integration der Geste in die deutsche TCU indiziert er den Kindern gleichzeitig, dass sie den Pfeil in den symbolischen Modus, das heißt ein Wort, übersetzen sollen. Dennoch gibt der Lehrer der Klasse hier nicht die Möglichkeit, choral eine Antwort auf seine Frage zu liefern, und erwartet dies auch nicht. Denn während er seine Frage formuliert, blickt er nicht ins Plenum, sondern zum Fenster hinaus. Er gibt die Antwort vielmehr selbst: *RECHTS* (Zeile 17). Er geht aber nicht davon aus, dass dies zur Bearbeitung dieses Lernobjekts genügt. Denn er verschriftlicht die Antwort nun (Zeile 19) und wiederholt sie nach einem »understanding check« *ja?* (Zeile 21) noch einmal lautsprachlich: *rechts.* (Zeile 22). Die letzte Repetition soll noch einmal das Verständnis der Klasse sichern. Diese spezifische sequentielle und semiotische Organisation ermöglicht es dem Lehrer, das Lernobjekt zu bearbeiten, ohne dabei ins Französische wechseln zu müssen. Er stellt damit sicher, dass die Schülerinnen und Schüler ihm folgen können.

Obwohl der zweite Pfeil von der Klasse lange vor dem Lehrer thematisiert wird (Zeilen 20, 24), wird er erst dadurch zum offiziellen Lernobjekt, dass er vom Lehrer thematisiert wird. Dies geschieht wiederum mit dem schon zuvor eingeführten Format »Identifizierung des Lernobjekts mit lautsprachlichem Index in Frageintonation plus Zeigegeste« plus der »Erfragung des Interrogatums qua gestischer Verkörperung des Pfeils«. Auch hier ist die Geste wiederum relativ groß (McNeill 1992b, 89). Doch formuliert der Lehrer hier nicht zwei Fragen, sondern nur noch eine: *und DAS das IST?*

(Zeile 26, Abb. 8.12). Wieder stoppt Lehrer 1 vor der erkennbaren Vervollständigung und betont das letzte Wort mit steigender Intonation. Diese TCU wird nicht nur von einer, sondern zwei Gesten begleitet: erstens von einer obligatorischen Zeigegeste, mit welcher das Lernobjekt identifiziert wird, und zweitens von einer verkörpernden Geste (Müller 1998, 119), welche den Pfeil mit Hilfe von Unterarm und Hand nachahmt. Hier ist die verkörpernde Geste nicht statisch, sondern dynamisch (Zeile 26). Der Blick des Lehrers ist hier in die Klasse gerichtet, die Kinder werden dazu aufgefordert, die Richtungsanweisung lautsprachlich zu formulieren, und die Klasse gibt nun die Antwort im Chor: *links*. (Zeile 27; siehe Lerner 1995, 117). Der Lehrer repetiert die Antwort mit fallender Intonation, damit anzeigend, dass sie richtig ist (Hellermann 2003), liefert ein zweites positives Assessment, *genau*. (Zeile 32), und dreht sich gleichzeitig zur Wandtafel, um dann die Antwort neben dem Pfeil an die Wandtafel zu schreiben.

Relevant gesetzt wird auch der dritte Pfeil zuerst von Schülerinnen und Schülern, welche die Antwort zur antizipierten Frage in die Klasse rufen, während der Lehrer die Antwort zur vorherigen Frage an die Tafel schreibt (Zeilen 34, 35, 37, 38). Der Lehrer sanktioniert diese Beiträge dadurch, dass er sie ignoriert. Nachdem er die richtige Antwort, die er ebenfalls an die Wandtafel geschrieben hat, noch einmal verbalisiert hat, *links?* (Zeile 39), dreht er sich zur Klasse und thematisiert den dritten Pfeil. Der Lehrer repetiert sein Frageformat hier, »Identifizierung des Lernobjekts mit lautsprachlichem Index mit Frageintonation plus Zeigegeste«: *und das IST?* (Zeile 40). Doch die gestische Verkörperung des Frageobjekts bleibt aus. Die Klasse identifiziert seine Frage wiederum als Aufforderung, im Chor zu antworten: *geradeaus*. (Zeile 43). Und auch hier repetiert der Lehrer in »third turn position« zuerst die Antwort der Schulklasse mit fallender Intonation. Während er dies tut, realisiert er eine verkörpernde Geste, die im Vergleich zu den vorangehenden sehr kleinräumig ausfällt und nicht über das Zentrum seines Körpers hinausreicht (Zeile 44, McNeill 1992b, 89). Die Funktion dieser Geste ist nicht analog zu den Funktionen der Gesten zuvor, dient sie doch nicht dazu, einen Übersetzungsvorgang zu indizieren, sondern illustriert, was »geradeaus« bedeuten soll, dient also der Verständnissicherung. Auch hier schließt der Lehrer die Bearbeitung des Lernobjekts dadurch ab, dass er ein positives Assessment der Antwort der Klasse liefert: *geNAU*. (Zeile 46).

Der Lehrer transformiert hier drei vorliegende Objekte, drei an die Wandtafel gezeichnete Pfeile, in einer elaborierten Nebensequenz in Lernobjekte der deutschen Sprache. Die Bearbeitung der Lernobjekte erfolgt vollständig auf Deutsch. Dies geschieht in Form eines Frageformats, in welchem die Klasse als ganze dazu auffordert wird, die Fragen zu beantworten. Diese Bearbeitung der Lernobjekte wird unterstützt durch ikonische und indexikalische Gesten, welche der Lehrer einsetzt, um das Verstehen zu erleichtern. Die indexikalischen Gesten dienen hier dazu, die einzelnen Lernobjekte auszusondern. Die ikonischen Gesten fungieren als Darstellungen, die das Verstehen erleichtern sollen, und gleichzeitig als Anweisungen, die Pfeile in einen anderen semiotischen Modus, nämlich den symbolischen, zu übersetzen. Die zeitgleich mit dem Assessment in »third turn position« realisierte Geste dient dagegen der Verdeutlichung dessen, was das deutsche Wort bedeutet. Damit ist die elaborierte Nebensequenz abgeschlossen. Mit dem nach einer Pause folgenden *voilà* führt der Lehrer die Klasse zurück zum Ausgangspunkt der Bearbeitung der Lernobjekte (Bert et al. 2008), nämlich zur Instruktion, wie die Übung modifiziert werden soll. Diese Ankündigung der Änderung realisiert er auch wieder auf Französisch.

8.6.2 Grammatik, französisch erklärt

In den Interaktionen werden aber auch Grenzen der Verwendung des Deutschen in den Bearbeitungen der Lernobjekte sichtbar, und jenseits dieser Grenzen wird die Verwendung des Französischen legitim und notwendig, wie das nächste Beispiel zeigt. In diesem wird eine Präpositionalphrase mit *in* zum Lernobjekt. Dies geschieht in Klasse 1 während einer Repetitionsübung im Plenum. Bevor das Fragment einsetzt, hat der Lehrer schon eine Reihe von Fragen gestellt, die lautsprachlich formuliert und gleichzeitig auch ans Whiteboard projiziert wurden. Dies ist auch im nächsten Fragment der Fall. Der Lehrer führte kurz zuvor die Frage »Wo arbeitest du?« ein. Den Witz eines Schülers aufnehmend, der behauptete, er schlafe im Klassenzimmer, beantwortet der Lehrer diese Frage zuerst gleich selbst und sagt, der Schüler arbeite im Bett. Doch dann wechselt der Lehrer die Modalität, stellt die Frage noch einmal und wählt Hector aus denjenigen aus, die sich durch Handhochstrecken melden. Hier setzt das Fragment ein:

2P1P-1610

1 Lel: <<zu hec> wo [arBEItest du.>]
 2 Hec: [((senkt re hand))]
 3 ich ARb(he)eit (0.8) in eu:h klasszimmer?
 4 Lel: ja zum beispiel IN?
 5 Hec: in klasszimmer?
 6 Lel: (0.5) in?
 7 Hec: KLASSzimmer?
 8 Lel: der die DAS (.) zimmer?
 9 das ist [[DER] die das (.) DAS] klasszimmer?
 10 Mli: [<<p> das;>]
 11 Hec: [das (.) klasszimmer-]
 12 Le4: alors in DAS klasszimmer?
 also
 13 Mli: <<p> dem->
 14 Hec: in DEM?=
 15 Lia: <<f> =de:m->
 16 Le4: oui?
 ja
 17 MÈme hector qui a toujours la MAIN en L'AIR se TROMpe
 encore=hein?
 selbst hector der ständig die hand in der luft hat irrt sich
 noch
 18 i'faut vous v's [rappelez que le DAS] [de]vient [DEM] quand on
 bouge PAS=hein?
 ihr müsst daran denken dass das das dem wird wenn man
 sich nicht bewegt
 19 Mli: [in DE::M-]
 20 Hec: [dem-]
 21 Lia: [dem.]
 22 Le4: IM (.) IM KLASSzimmer.
 23 ja.
 24 im KLASSzimmer.
 25 IN (.) der SCHULklasse auch;
 26 es geht auch=ja;

Die Interaktion hier ist in Frage-Antwort-Sequenzen organisiert. Hector, den der Lehrer mit der Frage danach, wo er arbeite, adressiert, beantwortet diese mit: *ich ARb(he) eit (0.8) in eu:h klasszimmer?* (Zeile 3). Seine Antwort ist tentativ (»try-marked«) und macht eine Bewertung durch die Lehrperson erwartbar. Sie soll aber auch lustig sein, wie Hector mit der Lachpartikel in *ARb(he) eit* indiziert. Die Bewertung der Richtigkeit der Antwort folgt, die Evaluierung als lustig nicht. Der Lehrer bewertet die Antwort mit *ja, zum beispiel IN?* (Zeile 4). Doch bleibt es nicht bei einer minimalen »post-expansion« in Form dieses positiven Assessments, sondern es kommt zu einer elaborierten

»non-minimal post-expansion«, die mit der Initiierung der Reparatur einsetzt (Schegloff 2007, 123ff.; Sidnell 2010), die der Lehrer realisiert, indem er die Präposition, welche Hector verwendet hat, wiederholt. Er greift hier zu einer Technik, welche im Klassenzimmer oft verwendet wird. Er wiederholt dasjenige Wort der Konstruktion des Schülers, welches direkt vor der Fehlerquelle steht (Seedhouse 2004, 146). Mit dieser Reparaturinitiierung will er die Präpositionalphrase zum Lernobjekt machen. Das gelingt ihm vorerst nicht. Denn Hector interpretiert die Reparaturinitiierung nicht als Aufforderung, seine Konstruktion zu korrigieren, sondern als Hinweis auf ein akustisches Verstehensproblem. Er wiederholt seine Konstruktion genauso, wie er sie vorher formulierte: *in klassziMMER?* (Zeile 5). Dass Hector die Reparaturinitiierung so hört, ist nur auf den ersten Blick erstaunlich. Denn der Lehrer hat die erste Antwort zuerst als korrekt bewertet, und nun könnte es sein, dass der Lehrer sicherstellen will, dass alle diese scheinbar korrekte Antwort hören. Doch der Lehrer initiiert erneut Reparatur, zuerst, indem er die Bewertung von Hectors Antwort, die wiederum tentativ ist (Zeile 6), was in post-2PP-Kontexten in der Schule auch zur Reparaturinitiierung dient (siehe etwa Kääntä 2010, 212ff.; Macbeth 2004). Dann wiederholt er die Präposition mit steigender Intonation: *in?* (Zeile 6). Hector hört die Reparaturinitiierung des Lehrers noch einmal als Hinweis auf ein Verstehensproblem, das sich auf den von ihm angegebenen Ort bezieht. Er wiederholt die Präposition, die der Lehrer ja offensichtlich verstanden hat, nicht mehr, sondern nur noch das Nomen: *KLASSzimmer?* (Zeile 7).

Jetzt wechselt der Lehrer die Strategie und unterteilt die Reparatur in zwei Subprojekte. Im ersten wird das Genus von Zimmer zum Lernobjekt: *Zimmer: der die DAS (.) zimmer?* (Zeile 8). Dieses FFP verdeutlicht Hector zudem, dass Lehrer 1 das Wort *Klassenzimmer* verstand, dass kein Verstehensproblem vorliegt, sondern dass der Fokus auf die Grammatik gelenkt wird, und zwar nicht nur auf das Genus des Wortes, sondern ebenfalls auf die Deklination des definiten Artikels. Der Hinweis auf die »trouble source« bleibt aber mindestens zweideutig, da dem Schüler nicht unbedingt klar werden muss, was das Erfragen des Genus des Nomens *Klasse* mit seiner Satzkonstruktion zu tun hat. Die Frage des Lehrers ruft aber ebenfalls in Erinnerung, dass *Klassenzimmer* ein Kompositum ist, und dass sich das Genus des Kompositums nach dem Wortstamm richtet. Der Lehrer präzisiert: *das ist der die das das klasszimmer?* (Zeile 9).

Hector, der immer noch angesprochen ist, formuliert die korrekte Antwort auf diese Frage in Overlap mit dem Lehrer: *das (.) klasszimmer-* (Zeile 11). Ohne die Überlappung relevant zu setzen, ohne Hectors Antwort zu bewerten, führt der Lehrer den zweiten Lerngegenstand ein. Diesen setzt er mit dem französisch formulierten, schlussfolgernden *alors* mit dem ersten Lerngegenstand in Beziehung: *alors in DAS klasszimmer?* (Zeile 12). Der Schluss von Lerngegenstand eins auf Lerngegenstand zwei wird dadurch markiert, dass er auf Französisch realisiert wird: Der Schüler soll auf jeden Fall verstehen, dass ein Zusammenhang besteht und welcher Art dieser Zusammenhang ist. Die Bearbeitung des zweiten Lerngegenstands qua Entscheidungsfrage ermöglicht die Korrektur der vom Lehrer zuvor mehrfach als falsch markierten Formulierung Hectors. Hector beantwortet diese Frage nicht, wie ihre Form suggerieren könnte, bloß mit »Ja« oder »Nein«, sondern formuliert die korrekte präpositionale Konstruktion, allerdings ohne das Nomen zu wiederholen: *in DEM?* (Zeile 14). Auch diese Antwort ist wieder »try-marked« und verlangt nach einer Bewertung durch den Lehrer.

Bis jetzt verlief die Interaktion mit Ausnahme des schlussfolgernden *alors* auf Deutsch, doch jetzt wechselt der Lehrer ins Französische: Das positive Assessment der Antwort realisiert der Lehrer auf Französisch: *oui?* (Zeile 16). Die Sprachwahl indiziert hier Hectors Mitgliedschaft in der Kategorie der französischsprachigen Deutschlernenden. Diese Kategorisierung wird in dem nun folgenden Assessment Hectors und seiner Leistung, das sich an die Beendigung der Sequenz anschließt, ausgebaut: *MÊme hector qui a toujours la MAIN en LAIR se TROMpe encore=hein?* (Zeile 17). Hector wird hier als Schüler charakterisiert, der eifrig am Unterricht teilnimmt, der aber trotzdem noch Fehler macht, wenn er Deutsch spricht. Diese Bewertung Hectors kommt einem Tadel gleich und ist wenig schmeichelhaft, und zwar nicht nur deswegen, weil Hector als jemand dargestellt wird, der Fehler macht, die er im Prinzip vermeiden könnte, sondern auch als jemand, der etwas übereifrig ist. Gleichzeitig wird Hector vor der Klasse ausgestellt. Denn der Lehrer spricht nicht zu Hector, sondern zur Klasse über Hector, die aus lauter Deutschlernenden, wie Hector einer ist, besteht. Doch ist dieses Ausstellen nicht nur ein Ausstellen Hectors, sondern gleichzeitig auch ein Hinweis darauf, dass den von Hector gemachten Fehler selbst versierte Deutschlernende begehen, und den es daher dementsprechend zu bearbeiten gilt. Die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern als Deutschlernenden, die den von Hector begangenen Fehler ebenfalls begehen könnten, behält der Lehrer bei, als er die Klasse zuerst ermahnt und ihnen dann auf Französisch erklärt, wann *in* einen Dativ verlangt: *i'faut vous v's rappelez que le DAS devient DEM quand on bouge PAS=hein?* (Zeile 18). Dies ist eine komplexe grammatische Erklärung, und diese präsentiert der Lehrer nun auf Französisch (siehe dazu schon Polio & Duff 1994). Der Lehrer indiziert hier auch durch die Wahl des Französischen, dass er davon ausgeht, dass die Klasse die Erklärung auf Französisch besser versteht, als wenn sie in deutscher Sprache realisiert wird, und dass es sich hier um eine Erklärung handelt, die von allen zumindest sprachlich verstanden werden muss. Dann wechselt er wieder ins Deutsche und führt jetzt doch noch eine »other-correction« der zuvor ebenfalls als richtig bewerteten Konstruktion durch: *IM (.) IM KLASSzimmer*. (Zeile 22). Er präsentiert und illustriert damit auch, wie Artikel und Präposition kontraktiert werden. Diese spezifische Form fokussiert der Lehrer jetzt zusätzlich mit Hilfe des Responsivs *ja* (Zeile 23), den er der ersten Erwähnung der kontraktierten Form nachschaltet, bevor er die gesamte Präpositionalphrase noch einmal wiederholt und damit ein weiteres Mal ausstellt: *im KLASSzimmer*. (Zeile 24). Hier wäre es möglich, die Sequenz zu beenden, denn die vom Lehrer gesuchte Konstruktion ist nun endlich gefunden. Doch liefert der Lehrer noch eine alternative Antwort zum FPP in Zeile 1, welches diese Sequenz in Gang gesetzt hat: *IN (.) der SCHULklasse auch;* (Zeile 25). Die Sequenz wird schließlich durch ein Self-Assessment abgeschlossen: *es geht auch=ja*. (Zeile 26).

Anders als in den etwa von Dalton-Puff (2007, 238) beobachteten Klassen versucht der Lehrer hier nicht einfach, den grammatischen Fehler des Schülers durch »other-correction« zu beheben, sondern initiiert Reparatur, was aber so lange fehlschlägt, bis der Lehrer den Fehler explizit zum Lernobjekt macht und in zwei Subprojekten bearbeiten lässt. Im ersten Subprojekt wird der Lerngegenstand »Genus des Wortes Zimmer/Klassenzimmer« vom Lehrer durch das Anbieten von Alternativen eingeführt und vom Schüler durch die Wahl der richtigen Alternative abgeschlossen. Der zweite Lerngegenstand, die Präpositionalphrase, ist die ursprüngliche »trouble source« und wird vom Lehrer durch das Anbieten einer möglichen Antwort eingeführt, vom Schü-

ler durch die Korrektur des in dieser Antwort falsch deklinierten Artikels abgeschlossen. Diese beiden Bearbeitungen der Lernobjekte erfolgen auf Deutsch; die Relation zwischen den beiden Lerngegenständen wird vom Lehrer durch das französische Adverb *alors* markiert, und die grammatische Erklärung liefert der Lehrer auf Französisch: Sie muss von den Kindern verstanden werden. Der Wechsel ins Französische wird aber aufwändig unter Rekurs auf den Schüler, der es eigentlich besser wissen müsste, legitimiert. Dass und wie die Kontraktion von Präposition und Artikel im Deutschen erfolgen kann, präsentiert der Lehrer wiederum auf Deutsch: Er führt dies den Schülern qua Beispiel vor. Dann bietet er ihnen eine weitere alternative Antwort an und schließt die Sequenz letztlich auch auf Deutsch ab.

Das letzte Beispiel illustriert, wo in dieser Klasse eine Grenze der Verwendung von Deutsch als Kommunikationsmedium zur Bearbeitung von Lernobjekten liegt. Lehrer 1 kann das Lernobjekt so lange auf Deutsch bearbeiten, wie sich das Problem anhand von Alternativen konkret bearbeiten lässt. In mäeutischer Weise führt er den Lernenden durch die Aufteilung des Problems zur richtigen Lösung. Doch die dieser Lösung zugrunde liegende grammatische Regel formuliert er auf Französisch. Das Switchen ins Französische zur Erklärung der Regel legitimiert er explizit durch den Rekurs auf die Häufigkeit des begangenen Fehlers. Sobald die Regel erklärt ist, switcht der Lehrer zurück ins Deutsche. Lehrer 1 handelt hier analog wie Lehrerin 3, die, wie im nächsten Beispiel gezeigt wird, zur Erklärung der Grußregeln des Deutschen ebenfalls auf das Französische zurückgreift.

8.6.3 Die Pragmatik des Grüßens, französisch erläutert, deutsch gezeigt

Im folgenden Beispiel wird ein pragmatisches Phänomen (Bardovi-Harlig 1999, 2013), die Begrüßung auf Deutsch, zum Lernobjekt. Die Lehrerin setzt einen Gruß an den Beobachter ein, um den Beginn des Deutschunterrichts zu markieren. Da nach dem Gegengruß des Beobachters nicht der zu erwartende »third pair part«, ein chorale Gruß der Klasse, erfolgt, transformiert die Lehrerin den Gruß in ein Lernobjekt. Der Deutschunterricht findet hier in der ersten Lektion des Tages statt. Die Kinder kommen herein, nehmen ihre Stühle von den Pulten und setzen sich. Die Lehrerin ist ebenfalls präsent und bereitet die erste Aktivität vor, in welcher vier Kinder vorne im Klassenzimmer auf vier Stühlen sitzen werden. Währenddessen spricht sie mit den Kindern auf Französisch. Das Fragment setzt ein, als die Stühle vorne stehen, die Lehrerin die Tür geschlossen hat und sich vor die Klasse begibt.

Die Lektion beginnt mit einer Begrüßungssequenz. Während Lehrerin 4 den Weg zum Tisch rechts vom Fenster zurücklegt, blickt sie zuerst geradeaus, doch noch bevor sie ihr Ziel erreicht hat, wendet sie ihren Blick dem Beobachter zu, der hinten im Klassenzimmer sitzt, und begrüßt ihn auf Deutsch: *guten MORgen daniEL*; (Zeile 2). Dieser Gruß ereignet sich im Prinzip an einem regulären »greeting place« (Sacks 1992a), kann also durchaus als regulärer Gruß interpretiert werden. Die Sprachwahl ist einerseits teilnehmerorientiert. Die Lehrerin adressiert zudem auch nur den Beobachter, doch die Partizipationsstruktur, die sich durch die Position der Lehrerin im Raum ergibt, schließt die Kinder als Beobachtende mit ein: Die Lehrerin grüßt den Beobachter über die Köpfe der Kinder hinweg und damit so, dass diese die Begrüßung mitverfolgen. Sie macht die Begrüßung so öffentlich. Der Codeswitch weist jedoch auch eine diskursstrukturierende Funktion auf: Er zeigt an, dass der Deutschunterricht begonnen hat.

1M3P-1

1 Le4: ((kommt von türseite, blickt geradeaus, dann nach hinten))
2 |guten MORgen daniEL; |
|((geht nach links, blickt nach hinten))|
3 Der: guten MORgen?
4 Bap: [guten morgen.]
5 Aln: [guten morgen.]
6 Le4: [((blickt nach links, nickt))]
7 ((setzt sich auf den tisch))
8 ((streckt re hand aus, Abb. 8.13))
9 Rsi: guten morgen.
10 Le4: ((hebt re hand zum ohr, Abb. 8.14))
11 ((senkt re hand, macht grimasse, Abb. 8.15))
12 ((steht auf))
13 alors quand=on dit en allemand guten MORgen ça veut dire qu'on
est le maTIN?
*also wenn man im deutschen guten morgen sagt heißt dies dass es
morgen ist*
((setzt sich aufs pult))
14 d'accord=eh.
15 *einverstanden*
16 et puis le REste de la journÉE?:
und dann der rest des tages
17 i'y a bien,
den gibt es
18 se distribUE en plusieurs MOTS ausSI?
verteilt sich auch über mehrere worte
19 comme EU:H comme quan:d en français on a le soir ou
l'après-midi?
*wie eh wie wenn im französischen es ist abend oder
nachmittag*
20 quand on croise quelqu'un le soir on dit guten Abend?
wenn man jemanden am abend trifft sagt man
21 (1.0) et puis autrement vous dites guten TAG.
und sonst sagt ihr
22 c'est |CElui | que vous connaissez.
das ist das was ihr kennt
|((hebt re zeigefinger, senkt ihn))|
23 et ben voILA: nouvEAU?:
und jetzt voila neu
24 le bonJOUR du maTIN?
der gruß des morgens
25 guten MORgen daniEL.
26 ((streckt re hand aus, Abb. 8.16))
27 Aln: [guten] [mo:rgen daniel-]
28 Ras: [<<p> guten] [morgen daniel-]
29 Le4: [((hebt sie zum ohr, Abb. 8.17))]
30 SSS: [<<ch> guten morgen daniel.]
31 Le4: |<<:->|=voilà?> |
|((Abb. 8.18)) |
32 Aln: ((räuspert sich))
33 Le4: ALso:.
34 wir spieLEN?

Der Gegengruß durch den Beobachter erfolgt ebenfalls auf Deutsch (Zeile 3). Doch damit ist die Begrüßungssequenz nicht abgeschlossen. Zwei Kinder der Klasse erwidern nun ihrerseits den Gegengruß des Beobachters (Zeilen 4-5). Damit entsteht eine dreiteilige, aus Gruß, Gegengruß und Erwidern des Gegengrußes bestehende Sequenz, die für Klassenzimmerkontexte, in welchen eine normalerweise nicht anwesende Person präsent ist, nicht unüblich ist. Wie die Lehrerin im Anschluss an diesen Gegengruß zeigt, hat sie nicht nur von zwei Kindern eine Erwidern des Gegengrußes erwartet. Mit dem sagittalen, von unten nach oben realisierten Kopfnicken, das Zeigecharakter hat (Calbris & Copple 2011, 94) und das zeitgleich mit der Erwidern des Gegengrußes von Baptiste und Aline erfolgt, fordert sie nämlich die gesamte Klasse dazu auf, auf den Gegengruß des Beobachters zu reagieren. Den Umstand, dass nur zwei Kinder reagieren, repariert sie durch die Wiederholung ihrer ursprünglichen Instruktion mit einer Zeigegeste (Zeile 8, Abb. 8.13). Als einzig Rashida reagiert und den Gruß wie-

derholt (Zeile 9), repariert sie dies nochmals, und zwar mit einem weiteren visuellen Reparaturinitiator, einer »cupping hand«-Geste (Zeile 10, Abb. 8.14; Mortensen 2012). Die Geste der Lehrerin verweist darauf, dass sie nichts gehört hat: Die »cupping hand« fordert die Kinder dazu auf, etwas zu sagen. Doch folgt auf diese Reparaturinitiierung wiederum nichts, ein neues Zeichen für das Vorliegen eines Interaktionsproblems. Die Lehrerin initiiert nun vorerst nicht erneut Reparatur, sondern liefert ein gestisches und expressives negatives Assessment des Schweigens der Klasse (Zeile 11, Abb. 8.15).

Abbildung 8.13



Abbildung 8.14



Abbildung 8.15



Abbildung 8.16



Abbildung 8.17



Abbildung 8.18



Ihr Gesichtsausdruck signalisiert negative Emotionen (Barkhuysen, Krahmer & Swerts 2010), ihre Hand, Handfläche schräg nach oben gerichtet, drängt den Schülerinnen und Schülern diese negative Bewertung geradezu auf (Calbris 2011, 333-334).

Da die projizierte Sequenz aus Gruß, Gegengruß und Erwidern des Grußes durch die Klasse nicht realisiert wurde, initiiert die Lehrerin Reparatur in Form einer verbalen »post-first insert expansion« (Schegloff 2007, 100) auf Französisch, in welcher sie eine umfassende Erklärung für die Verwendung von Grußformeln im Deutschen präsentiert. Die Grußformel, die von den Kindern nicht realisiert wurde, wird damit zu einem »object of learning« und in den Fokus der Klasse gerückt (Majlesi & Broth 2012), von einer Ressource, mit welcher die Deutschlektion eröffnet werden kann, zu einem Lernobjekt. Der Übergang vom deutsch realisierten Gruß zur auf Französisch realisierten Bearbeitung und damit in eine Sprache, die jetzt im Prinzip nicht gesprochen werden sollte, wird durch das gestische und expressive negative Assessment in Zeile 11 nicht nur markiert, sondern gewissermaßen auch legitimiert: Die Schülerinnen und Schüler wissen nicht, wie es geht, man muss es ihnen erklären. Die mehrteilige »post-first insert expansion« setzt die Lehrerin nicht nur mit Hilfe des Codeswitches von der bis jetzt noch nicht vervollständigten Sequenz ab, sondern ebenfalls durch die Verwendung eines initialen *alors* als »boundary marker« (Goodwin & Cekaite 2013). Die Verwendung von *alors* (Zeile 13) markiert, dass das, was folgen wird, eine Reaktion auf das ist, was gerade geschehen ist (Bazzanella et al. 2007, 13-14), projiziert ebenfalls eine Digression von der vorherigen Aktivität (Mosegaard Hansen 1997, 173). Zugleich verändert die Lehrerin ihre Position: Sie steht auf und nimmt damit deutlich die Position der Unterrichtenden ein (Zeile 12). In ihrer Erklärung (Zeilen 13-22) liefert die Lehrerin keine direkte Übersetzung des Grußes, den sie und der Beobachter verwendet haben, sondern sie erklärt dessen Verwendungsweise. In dieser Erklärung wechselt sie immer wieder ins Deutsche. Die Wechsel ins Deutsche sind »insertional code-switches« (Auer 1998a, 26), klar identifizierbare Gesprächsabschnitte in einem anderen Code, die nicht dazu dienen, einen Wechsel in diesen anderen Code zu initiieren (Gafaranga 2007, 302). Mit Hilfe des ersten »insertional code-switches« in Zeile 13 wird das Explanandum, das von der Lehrerin als »trouble source« identifizierte *guten morgen*, hervorgehoben, dessen Funktionsweise dann erklärt wird: *quand=on dit en allemand guten MORgen ça veut dire qu'on est le maTIN?* (Zeile 13). Die Lehrerin schließt ihre Erläuterung mit einem »understanding check« (Koole 2010, 188) ab, *d'accord=eh* (Zeile 15). Sie erweitert im Folgenden ihre Erklärung, indem sie die Verwendungsweisen von Grußformeln im Deutschen mit der Verwendungsweise von Grußformeln im Französischen vergleicht und damit ihre Erklärung mit sprachlichem Vorwissen im Französischen verknüpft, das sie von den Kindern voraussetzen kann: *et puis le REste de la journÉE: i'y a bien, se distriBUE en plusieurs MOTS ausSI? comme EU:H comme quand en français on a le soir ou l'après-midi?* (Zeilen 16-19). Dann führt sie eine neue Grußformel ein, die bis jetzt noch nicht thematisiert wurde: *quand on croise quelqu'un le soir on dit guten Abend?* (Zeile 20). Auch diese Grußformel ist wieder qua Codeswitching von dem Explanans abgesetzt. Das Explanandum funktioniert hier gleichzeitig als Gegenstück zu dem thematisierten und problematisierten *Guten Morgen*.

Diese beiden Grußformeln, die hier als neu und bisher unbekannt präsentiert werden, kontrastiert sie wiederum mit einer Grußformel, von der sie behauptet, dass die Kinder sie kennen: *et puis autrement vous dites guten TAG. c'est CELui que vous connaissez.* (Zeilen 21-22). Diese Behauptung wird gestisch mit Hilfe des Zeigefingers untermau-

ert. Die Lehrerin kontextualisiert so die hier problematische Grußformel und verortet diese im deutschen und französischen sprachlichen Wissen der Kinder. Dann thematisiert sie den Gruß, welchen die Kinder nicht richtig verwendet haben, noch einmal. Sie markiert gleich zweifach, dass sie einen Schluss aus den vorangehenden Erläuterungen zieht, der sich auf das zu lernende Phänomen bezieht: *et ben voiLA: nouvEAU:?* (Zeile 23), zuerst mit einem »ben· d'evidence« (Mondada 2012, 25), dann einem *voilà*, das hier ebenfalls eine Schlussfolgerung markiert. Dann bezeichnet sie den Gruß als für die Kinder neu, was als Aufmerksamkeitsmarker, aber auch als Legitimation für den gestarteten Exkurs dient, annonciert ihn und realisiert ihn schließlich auf Deutsch: *le bonJOUR du maTIN? guten MORgen daniEL*. (Zeilen 24-25). Relevant ist, dass sie hier das Explanans und das Explanandum umdreht: Zu erklären ist jetzt, was das französische *bonjour du matin* im Deutschen heißt. Das danach gelieferte Explanans *guten morgen* hat eine dreifache Funktion. Als Wiederholung dient es einerseits der Festigung dessen, was die Lehrerin soeben erklärt hat. Es ist aber auch ein Muster, das die Kinder verwenden können, um den Gegengruß zu erwidern. Gleichzeitig funktioniert dieser intrasententielle Codeswitch als Übergang zur Verwendung des Deutschen als Kommunikationsmedium. Der vorgefertigte Gruß dient damit als Scharnier zwischen Erklärung und Grußsequenz, die es noch zu beenden gilt.

Damit ist der verbale Teil der »post first insert expansion« abgeschlossen. Die Lehrerin wiederholt nun noch einmal genau die gleiche Geste, die sie zuvor verwendet hat, um die gesamte Klasse zur Erwidern des Gegengrußes aufzufordern: Sie streckt die rechte Hand aus, um die Kinder zur Repetition der von ihr vorstrukturierten Antwort zu bewegen (Zeile 26, Abb. 8.16). Als nur Aline und Rashida auf diese Aufforderung reagieren (Zeilen 27-28), repetiert sie abermals ihre »cupping hand«-Geste (Zeile 29, Abb. 8.17), und erst jetzt repetieren alle Kinder den von ihr vorgegebenen Gruß (Zeile 30), womit die Grußsequenz endlich zum Abschluss kommt. Die Lehrerin, die vorher das Ausbleiben der Erwidern des Gegengrußes negativ bewertete, bewertet die Äußerung der Klasse nun positiv, und zwar auf Französisch mit einem in Form eines positiven Assessments verwendeten *voilà* (Zeile 31, Abb. 8.18), welches die Sequenz gleichzeitig auch abschließt. Dieses erneute Wechseln zurück ins Französische ist auf den ersten Blick erstaunlich. Doch hat *voilà* hier eine affiliative Funktion (Bruxelles & Traverso 2006, 83-84). Die Lehrerin markiert mit dem französischen Assessment, wie zufrieden sie damit ist, dass die Kinder die deutsche Begrüßung zustande gebracht haben. Der Sprachwechsel ist damit teilnehmerorientiert. Er funktioniert aber nicht als Codeswitch, der einen generellen, längeren Wechsel des Codes nach sich ziehen würde. Das zeigt die Lehrerin in ihrem nächsten Beitrag. Sie wechselt wieder zurück ins Deutsche; dieser Codewechsel zeigt, genauso wie der von ihr verwendete Diskursmarker *also* (Zeile 33), einen Themenwechsel an; gleichzeitig wird damit Deutsch als Kommunikationsmedium des Deutschunterrichts reetabliert.

In diesem Fragment unternimmt die Lehrperson den Versuch, die Klasse zu einer sprachlichen Handlung, dem Grüßen auf Deutsch, zu bewegen. Dies misslingt; die Lehrerin nimmt an, dass eine Wissenslücke besteht, die sie nun in einer ausgedehnten »insert expansion« behebt. Zur Bearbeitung der Wissenslücke greift sie auf Französisch zurück; diesem Wechsel ins Französische geht eine deutlich negative Beurteilung des Nichtwissens der Kinder voraus. Die Grußformeln selbst realisiert sie immer auf Deutsch. Die Realisierung der letzten Grußformel dient zudem als Scharnier zwischen der Erklärung und der Beendigung der vor der Explikation der Pragmatik des Grü-

bens initiierten Begrüßung. Das erfolgreiche Beenden der Grußsequenz auf Deutsch illustriert, dass die Kinder verstanden haben, was ihnen die Lehrerin in der »insert expansion« beibringen wollte – die Vermittlung hat den Praxistest bestanden, die Kinder haben etwas gelernt, denn wie sie zeigen, haben sie ihr interaktionales Handeln verändert (Melander & Sahlström 2009). Französisch wird hier also ebenfalls innerhalb einer deutlich abgesetzten »insert expansion« zur legitimen Sprache. Legitim ist Französisch jedoch für diese Lehrerin auch, wenn es darum geht, zu markieren, dass sie sich mit den üblicherweise französisch sprechenden Kindern affiliert. Doch dies wird nur mit Hilfe des Diskursmarkers *alors*, nicht in einem längeren Turn signalisiert.

8.7 Instruktionen auf Deutsch und deren multimodale Designs

Instruktionen zu erteilen ist eine häufige Handlung der Lehrperson im Klassenzimmer, doch Instruktionen sind *per se* problematische kommunikative Projekte. Sie umzusetzen scheint oft schwierig, und unser Alltagsverständnis macht uns glauben, dass daran die Instruktionen schuld seien, die uns nicht explizit genug formuliert scheinen, oder, wie Garfinkel dies schreibt:

Complaints will go to the manual's incompleteness, ambiguity, equivocality, errors, mistakes, gaps, omissions, the recalcitrant teacher, sloppy craft, metaphoric description, lies, and the rest of endless whatnot. (Garfinkel 2002, 205)

Dabei ist es so, dass Instruktionen, wie schon von Wittgenstein (1999, §143) diskutiert, generell vage sind und immer kontextuell umgesetzt werden müssen. Dies nennt Garfinkel deren *in vivo*-Eigenschaft, und er weist darauf hin, dass es gerade diese *in vivo*-Eigenschaften sind, die Instruktionen zum Problem werden lassen. Die Organisation von Instruktionen und die auf sie folgenden Handlungen interessiert zunehmend auch die Interaktionsforschung. Nicht erstaunlich ist, dass schon eine der frühesten Analysen des Zusammenhangs zwischen »Instruktion« und »instruierter Handlung« (Garfinkel 2002) aus dem Klassenzimmer stammt. Gene Lerner analysiert in dieser, wie eine Grundschullehrerin das Design ihrer Handlungsanweisungen den lokalen interaktionalen Gegebenheiten anpasst (Lerner 1995). Untersucht wurden seither unterschiedlichste Formate in unterschiedlichen Kontexten, so etwa im Operationsaal (Koschmann et al. 2011), im Flugkontrollturm (Arminen, Koskela & Palukka 2014), in der Autofahrschule (De Stefani & Gazin 2014) oder im Häkelunterricht (Lindwall & Ekström 2012; siehe auch Rellstab 2020). Wie de Stefani und Gazin in ihrem Überblick über die Forschung zu Instruktionen schreiben, werden Instruktionen, »prompts« oder Direktive, wie sie auch genannt werden, als Handlungen verstanden, die eine weitere Handlung projizieren. Instruktion und instruierte Handlung werden so im Prinzip als »adjacency pair« konzeptualisiert: »Although terminological differences are observable in the literature, most authors describe such sequences as composed of a ›first, that projects a complying ›second.« (De Stefani & Gazin 2014, 64). Schon Wittgenstein formulierte die Einsicht, dass allein die Anwendung »ein Kriterium des Verständnisses« der Instruktion sein könne (Wittgenstein 1999, §146).

Analysen von Instruktionen im Sinn von Anleitungen und Anweisungen – das englische »instruction« oder »instructional« wird in der Literatur zu Klassenzimmer-

interaktionen oftmals gleichbedeutend mit »Unterricht« oder »unterrichtsbezogen« verwendet (vgl. etwa Freebody & Freiberg 2000; Macbeth 2011) – im Fremdsprachenklassenzimmer fokussieren unterschiedliche Aspekte. Hellermann (2008, 58-62) etwa untersucht Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Zusammenspiels von Instruktionen, instruierten Handlungen und Verdeutlichungsprozessen in Klassen mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Hall und Smotrova (2013) analysieren die Funktionen von Selbstgesprächen während der Erteilung von Handlungsanweisungen (Hall & Smotrova 2013). Pochon-Berger (2011) untersucht den Zusammenhang zwischen schriftlicher Instruktion für Gruppenarbeiten, den Prozessen, die vor der Umsetzung der Instruktion durchgeführt werden, um die Gruppenarbeit zu organisieren, sowie der Umsetzung der Instruktion (Pochon-Berger 2011). Limberg (2017) analysiert komplexe Arbeitsaufträge im klassenöffentlichen Englischunterricht der Grundschule und zeigt unter anderem, welche Funktionen der Einsatz der deutschen Sprache zur Klärung komplexer Arbeitsaufträge haben kann. Im Zentrum der nun folgenden Analysen steht die Frage danach, welche Sprache verwendet wird, um die Instruktionen zu erteilen, und welches Legitimitätsprinzip dabei sichtbar wird.

8.7.1 Instruktionen auf Französisch, Instruktionen auf Deutsch

Instruktionen werden in den beobachteten Klassen sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch erteilt; dabei lässt sich ein ähnliches Muster beobachten wie in der Bearbeitung der Lernobjekte. Komplexere Instruktionen erteilen die Lehrpersonen häufig auf Französisch, routinisierte Instruktionen erfolgen auf Deutsch. Dabei ist es auch möglich, dass die Lehrpersonen durch Sprachalternation den Kindern indizieren, welche Instruktionen sie aufgrund bestimmter Routinen auf Deutsch verstehen sollten, wie dies in folgendem Beispiel sichtbar wird:

2M1-P257

```

1  Le4:      aujourd'hui on va reprendre u::n (0.9) une activité
           qu'on a: Commencé ensemble (.) vendredi?
           heute werden wir ein eine tätigkeit wieder aufnehmen
           die wir zusammen am freitag begonnen haben
2           et qu'vous allez FAIRE aujourd'hui |
                                           |((öffnet die arme))|
           (0.8) par GROUpe. (5.1)
           und die ihr heute in der gruppe machen werdet
3           ((geht zum fenster))
4           ((nimmt das lehrbuch))
5           ((öffnet li seite der wandtafel))
6           j'ai ah?
           ich habe
7           j'ai pas le bon côté.
           ich habe nicht die richtige seite
8           ((schließt li seite der wandtafel))
9           ((geht zur re seite der wandtafel))
10          j'ai laissé?
           ich habe gelassen
11          |une petite aide; |
           eine kleine hilfstellung
           |((beginnt die re seite der wandtafel zu öffnen))|
           ((öffnet die re seite der wandtafel ganz))
12          ici?
           hier
13          ((klopft auf die wandtafel))
14          vous vous souvenez?
           erinnert ihr euch
15          (hakt die wandtafel ein)

```

17 m=das ist IM buch auf seite DREIzehn?
 18 SSS: ((öffnen die pulte->))
 19 Le4: TIERRätsel.
 20 SSS: ((nehmen bücher hervor, schlagen bücher auf, 25.3 sec->))
 21 Le4: sch:::
 22 ((greift auf stas pult))
 23 alors allez=non t'vas pas tailler ton crayon parce que: euhm
 on n'aura pas besoin d'écrire?
 also geht nein du wirst deinen bleistift nicht spitzen weil eh
 wir werden nicht schreiben müssen
 24 on doit préparer des phrases dans sa tête.
 wir werden die sätze im kopf vorbereiten
 25 le principe (.) il suit la même règle du jeu: que vendredi?
 (1.0)
 das prinzip es folgt der gleichen spielregel wie freitag
 26 vous PRÉpare:z (0.7) des caractéristiques (.) en allemand (.)
 que vous allez donner à vos camarades?
 ihr bereitet die eigenschaften die ihr euren kameraden gebt
 auf deutsch vor
 27 et PUIS (.) c'est EUX qui vont deviner.
 und dann werden sie es sein die raten
 28 vous vs' souveneZ?
 erinnert ihr euch

Die Instruktion, die hier zu Beginn der Deutschlektion formuliert wird, ist in unterschiedliche Subprojekte gegliedert, die verschiedene kommunikative Funktionen erfüllen: Im ersten, verbalsprachlich realisierten Teilprojekt verbindet die Lehrerin die Ankündigung dessen, was in der kommenden Lektion ansteht, mit einer Reaktivierung der Erinnerung daran, was die Klasse in der letzten Lektion machte, und einer expliziten Instruktion dessen, was sie jetzt tun werden (Zeilen 1-2). Zur Reaktivierung der Erinnerung und zur Vorbereitung auf die Aufgabe präsentiert die Lehrerin ihnen, zweitens, eine Tabelle mit deklinierten Possessivpronomina, die schon am vorhergehenden Freitag an der Wandtafel stand und von der Klasse benutzt wurde. Die Präsentation der Tabelle verknüpft noch einmal das In-Erinnerung-Rufen der schon durchgeführten Aktivität mit der anstehenden Aufgabe. Die Lehrerin verweist darauf, dass sie eine kleine Hilfestellung, *une petite aide*, stehen gelassen habe (Zeilen 10-11), und lenkt dann den Fokus der Klasse auf das Hier und Jetzt durch die Verwendung des Demonstrativum *ici* und die multimodale Zeigegeste: Die Lehrerin klopft neben der Tabelle auf die Tafel (Zeile 14). Rückverweis und Reaktivierung der Erinnerung schließt sie mit der Frage ab, ob sich die Schülerinnen und Schüler erinnern: *vous vous souvenez?* (Zeile 15)

Im zweiten Subprojekt präzisiert die Lehrerin, worauf sich die Tabelle bezieht, und fordert die Kinder dazu auf, ihre Lehrbücher aus dem Pult zu nehmen und auf einer bestimmten Seite aufzuschlagen. Dieses Subprojekt realisiert sie auf Deutsch: *m=das ist IM buch auf seite DREIzehn?* (Zeile 17). In dieser Äußerung verknüpft sie *das*, die lokaldeiktisch identifizierte Tabelle an der Wandtafel, mit der Übung *IM buch auf seite DREIzehn*. Diese Äußerung fungiert gleichzeitig als Aufforderung an die Kinder, die Lehrbücher, die bisher noch im Pult waren, hervorzunehmen und an einer bestimmten Stelle aufzuschlagen: Die Kinder öffnen die Pulte, nehmen ihre Deutschbücher heraus und schlagen sie auf. Die weitere Präzisierung der Lehrerin, dass sich die Tabelle auf die Übung »Tierrätsel« bezieht, geschieht in Überlappung mit dem Öffnen der Pulte und dem Hervorkramen der Bücher. Die Formulierung dieser Äußerung auf Deutsch indiziert, dass die Lehrerin annimmt, dass die Kinder verstehen, was sie sagt; gleich oder ähnlich strukturierte Äußerungen formuliert die Lehrerin immer wieder.

Die Kinder zeigen, dass sie diese Äußerung verstehen und als Aufforderung interpretieren, ihre Bücher aus dem Pult zu holen und auf Seite Dreizehn aufzuschlagen.

Im dritten Subprojekt präzisiert sie den Ablauf der Übung: Es geht nicht darum, zu schreiben, sondern alles soll im Kopf geschehen. Die Kinder sollen sich Merkmale eines Tieres auf Deutsch ausdenken, ihren Kameradinnen und Kameraden präsentieren, und diese sollen raten, um welches Tier es sich handelt (Zeilen 24-28). Dieses gesamte Subprojekt wird wieder auf Französisch realisiert. Die Komplexität der Instruktion abschätzend, indiziert die Lehrperson damit, dass diese auf Französisch präsentiert werden soll, um das Verständnis nicht zu gefährden. Als unproblematisch, da routinisiert, wird nur der Hinweis auf die Seitenzahl, wo das Rätsel zu finden ist, betrachtet: Diesen realisiert die Lehrerin auf Deutsch.

8.7.2 Sprache und Stille, Raum, Gesten und Blicke als Ressourcen der Konstruktion einer Instruktion

Lehrpersonen versuchen jedoch bei Instruktionshandlungen, den Bereich dessen, was auf Deutsch legitimerweise formuliert werden kann, zu erweitern. Dabei setzen sie unterschiedliche semiotische Ressourcen ein, die das Verständnis sichern sollen. Im Folgenden wird das Turndesign einer längeren Instruktion analysiert. Die Instruktion stammt ebenfalls aus Klasse 3. Sie dient dazu, eine Hörverstehensübung zu organisieren, die in der Gruppe durchgeführt werden soll, bevor die Resultate der Übung im Plenum besprochen werden. Die Übung besteht darin, Sätze Figuren zuzuordnen, die in einer Hörgeschichte präsentiert werden. Insgesamt beinhaltet die Übung 29 Sätze. Diese Sätze verteilt die Lehrerin auf die fünf Pultgruppen. Damit wird das kommunikative Projekt der Organisation der Gruppenarbeit in unterschiedliche Subprojekte eingeteilt. Doch zuerst muss die Lehrerin die Übung einführen. Diese Einführung, die als erstes Subprojekt der Instruktion bezeichnet werden kann, wird lanciert, indem die Lehrerin mit einem *also* einen Übergang signalisiert, die Übung benennt und dann die im Buch abgedruckte Instruktion vorliest:

1M2P-290:

```
1 Le4:      also (.) übung B;(3.0)
2          <<f>;HÖ::R> noch einmal ZU?
3          (3.1) ..h nun LIE:S die sätze.
4          (3.6) zu wem PAssen die sätze.
```

Das langsame, die einzelnen Sätze durch Pausen voneinander trennende und die Verben qua Betonung hervorhebende Vorlesen der im Buch abgedruckten Anweisung sind ein Versuch der Lehrperson, die deutsche Instruktion verständlicher zu machen. Doch belässt sie es nicht bei dieser verbalen Anweisung. Bevor sie die Sätze verteilt, lässt sie die vier ersten Sätze der Übung im Plenum lösen, das heißt den Figuren der Hörgeschichte zuordnen. Dieses Zuordnen im Plenum illustriert, wie die Übung in der Gruppe durchgeführt werden soll; dies konstituiert das zweite Subprojekt der Instruktion.

Im Folgenden werden die weiteren Subprojekte nach diesem ersten Durchgang analysiert und interpretiert. Das erste Fragment setzt ein, nachdem Celestin die Lösung des vierten Satz präsentierte, was von der Lehrerin mit einem »sequence closing third«, das in Form einer Repetition der Antwort erfolgt, als richtig bewertet wird (Zeile 1). Die Lehrerin steht währenddessen vor der Klasse:

54 et puis aPRÈS (.) | on regarde vos RÉponses. |
 und dann schauen wir eure antworten an
 | ((hebt re hand, horizontale kreisbewegung,
 Abb. 8.24)) |
 55 ((geht nach vorne, 3.8 sec->))

Die Lehrerin setzt das Durchführen der Plenumsarbeit deutlich von der Zuteilung der Sätze ab. Den Übergang organisiert sie so, dass sie den zu erwartenden Ablauf unterbricht. Nach der Bewertung von Celestins Antwort, iVAN. (Zeile 1), liest sie nicht einfach den nächsten Satz vor, sondern pausiert, atmet dann hörbar ein und signalisiert gleichzeitig mit Hilfe einer emblematischen Geste (Fricke 2007, 153), dass die Kinder jetzt aufpassen sollen: Sie hebt den Zeigefinger (Zeile 2). Sie initiiert damit das dritte Subprojekt der Instruktion: Sie lenkt den Blick auf die gesamte Übung, verdeutlicht deren Umfang und problematisiert diesen Umfang. Dies beginnt damit, dass sie die Feststellung äußert, dass die Übung insgesamt 29 Sätze beinhalte: *es gibt NEUNundzwanzig Sätze*. (Zeile 3). Damit nimmt sie Übung b als ganze in den Blick. Der wiederholte Blickwechsel zwischen der Klasse und dem Buch, der nicht durch eine verbale Aktion begleitet wird, erfüllt unterschiedliche Funktionen (Zeilen 6-9). Er setzt die Kinder darüber in Kenntnis, dass die Übung im Buch zu finden ist; das Buch ist damit eine entscheidende semiotische Ressource, welche die Kinder nutzen sollen. Gleichzeitig gibt dieser Blickwechsel den Kindern Zeit, das Gehörte zu verarbeiten und möglicherweise auf diese Feststellung zu reagieren, sollten sich Probleme ergeben (Ingram & Elliott 2014). Rückfragen erfolgen keine, Indizierungen von Verstehensproblemen, etwa Stirnrunzeln oder Augenbrauenhochziehen, erfolgen ebenfalls nicht – oder dann nicht so, dass sie interaktiv relevant würden. Die Lehrerin selbst kommentiert dann ihre Feststellung, und zwar gleich zweimal. Zuerst realisiert sie einen »response cry«: *uh*. (Zeile 10). Die Lehrerin selbst ist sicherlich »thrice-removed from the crisis to which [it is] supposed to be a blurted response« (Goffman 1978, 805). Der »response cry« hier ist also keine unkontrollierte Reaktion auf ein Unglück, sondern eine negative Beurteilung der Tatsache, dass die Übung 29 Sätze umfasst, welche die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzunehmen vorgibt. Aus dem Plenum folgt kein zweites Assessment, keine Zustimmung, aber auch keine Ablehnung. In welcher Hinsicht die Bewertung der Tatsache, dass 29 Sätze vorliegen, problematisch ist, spezifiziert die Lehrerin anschließend in ihrem eigenen zweiten Assessment: *VIELE sätze*. Wieder gibt sie den Kindern die Möglichkeit zu reagieren, wieder erfolgt keine Reaktion (Zeile 11).

Das Problematisieren des Umfangs der Übung motiviert und legitimiert das nächste, vierte Subprojekt, das die Lehrerin lanciert, das im Prinzip zwei Funktionen gleichzeitig erfüllen muss. Sie teilt die Klasse in Gruppen auf und teilt den Gruppen gleichzeitig bestimmte Sätze zu. Dieses Subprojekt zerfällt seinerseits wiederum in fünf Subprojekte. Die Einteilung der Gruppen und Zuteilung der Sätze erfolgt unter Ausnutzung unterschiedlicher semiotischer Ressourcen, zu denen das Lehrbuch, der Körper der Lehrerin, die Blicke und deren Erwidern und die Pultanordnung im Klassenzimmer gehören. Ein wichtiger Aspekt des Designs der Instruktion besteht im Durchschreiten der Klasse in einer ganz spezifischen Weise: Die Lehrerin geht von Pultgruppe zu Pultgruppe (siehe Grafik 8.1)

Grafik 8.1

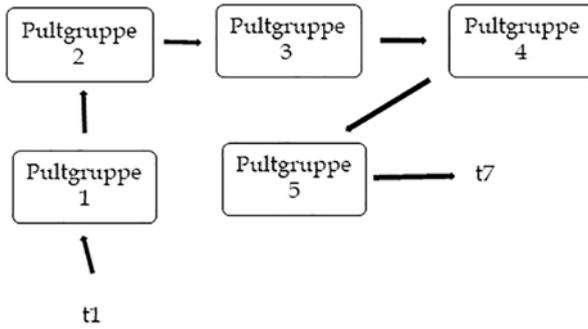


Abbildung 8.19



Abbildung 8.20



Abbildung 8.21



Abbildung 8.22



Abbildung 8.23



Abbildung 8.24



Die Einteilung der Klasse und damit Subprojekt 4-1 setzt mit der Realisierung des lokaldeiktischen Adverbs *HIER* (Zeile 13) und einer gleichzeitig realisierten raumpunktdeiktischen Zeigegeste (Fricke 2007, 59-60), welche auf Pultgruppe 1 verweist, sowie der Bewegung auf diese Pultgruppe zu, ein (Zeile 13, Abb. 8.19). Damit hat die Lehrerin einen engeren Kreis von Adressatinnen und Adressaten ausgesondert. Kean nimmt Blickkontakt mit ihr auf (Zeile 14). Die erste Gruppeneinteilung ist erst dann vollständig vollzogen, als die Lehrerin zur Pultgruppe 1 geht und diese durch eine weitere Zeigegeste aussondert (Zeile 15). Sobald dies geschehen ist, etabliert sich eine

neue Partizipationsstruktur: Die Lehrerin adressiert die Kinder der Pultgruppe 1, die übrigen Schülerinnen und Schüler werden zu Zuhörenden. Dieser Wechsel der Partizipationsstruktur wird durch die räumliche Position der Lehrperson nahe der Pultgruppe und ihren Blick, der zwischen den Kindern dieser Gruppe und dem Lehrbuch hin und her wandert, konstituiert. Diese Einteilung wird lautsprachlich noch einmal dadurch unterstrichen, dass die Lehrerin ihre TCU mit einem turninitialen, betonten IHR beginnt: *IHR arbeitet (.) mit satz FÜNF?* (Zeile 16). Nach einer relativ langen Pause, die der Lehrerin die Möglichkeit gibt, *ad hoc* zu entscheiden, wie viele Sätze diese Kinder hier lösen sollen, den Kindern dagegen Zeit gibt, zu reagieren, das Gehörte zu verarbeiten oder Rückfragen zu stellen (Ingram & Elliott 2014), inkrementiert sie ihre TCU mit einem »Add-on« (Couper-Kuhlen & Ono 2007): *bis (.) satz ELF.* (Zeile 17). Sie erweitert damit den Arbeitsumfang von einem auf sieben Sätze. Nach dieser Zuteilung der Sätze gibt die Lehrerin den Kindern wiederum Zeit, das Gehörte zu verarbeiten oder zu reagieren, was aber nicht geschieht (Zeile 18). Die einzige Reaktion der Gruppe ist Justines Blick zur Lehrerin (Zeile 19). Die Lehrerin wiederholt das Angebot zur Rückmeldung, denn sie formuliert einen »understanding check«, wie er am Ende von Instruktionssequenzen oft vorkommt: *gut?* (Zeile 20; Koole 2010, 188). Von den Kindern erfolgt wiederum keine Reaktion. Die Lehrerin wartet nicht weiter, sondern beendet die Instruktion dieser Gruppe und entfernt sich.

Subprojekt 4-2 lanciert sie, indem sie ihren Blick der Pultgruppe 2 zuwendet und dann nach hinten geht (Zeile 21). Während sie sich nach hinten begibt, sondert sie Pultgruppe 2 auch verbal aus, indem sie wieder das lokaldeiktische *HIER* (Zeile 22) realisiert, hier jedoch ohne Begleitung einer raumpunktdeiktischen Zeigegeste. Deren Funktion übernehmen hier Blickkontakt und Bewegungsbahn. So ist den Schülerinnen in Pultgruppe 2 klar, dass sie gemeint sind: Zuerst signalisiert Meifeng Zugänglichkeit, indem sie die Hand, welche auf ihrer Stirne liegt und ihre Augen verdeckt, von der Stirne nimmt, zur Lehrerin blickt und sich aufrichtet (Zeile 23, Abb. 8.20). Die Lehrerin wartet nicht ab, dass auch die anderen Schülerinnen Zugänglichkeit signalisieren, sondern teilt sogleich die Sätze zu. Die TCU strukturiert die Lehrerin ähnlich wie zuvor: *ihr arbeitet mit sei:t (1.1) satz <<ff> ZWÖLF?> (2.4) bis (.) satz; (0.9) FÜNFzehn.* (Zeilen 24, 28, 29). Auch hier ist die Nummer des ersten Satzes, den diese Gruppe lösen soll, prosodisch deutlich abgesetzt, und auch hier fügt die Lehrerin nach der Nennung der zu lösenden Sätze jeweils ausgedehnte Pausen ein. Auch hier beginnt die Lehrerin mit einer turninitialen Anrede der Gruppe, doch ist diese nicht, wie zuvor, betont. Das repetitive Format dieser TCU vereinfacht sowohl deren Produktion wie auch deren Rezeption. Die Repetition stiftet gleichzeitig auch Kohärenz zwischen dieser und der vorangehenden TCU (Tannen 1987). Doch unterscheidet sich das Design dieser TCU vom Design der vorangehenden TCU. Diese hier besteht nämlich nicht aus TCU plus »Add-on«. Die Information, dass die Schülerinnen und Schüler mehr als einen Satz bearbeiten müssen, wird hier schon in der ersten Einheit der TCU geliefert. Nach der Präposition *mit* fügt die Lehrperson zusätzlich die temporale Präposition *seit* ein. Die Präposition *seit* projiziert hier, dass Satz zwölf der erste in einer Reihe weiterer Sätze ist. Während die Lehrperson den Arbeitsauftrag konkretisiert, signalisieren auch Rashida und Astou kurz, dass sie zuhören (Zeilen 27-28). Sie richten die Blicke aber gleich wieder auf die Bücher und signalisieren damit, dass sie die Instruktion der Lehrperson im Lehrbuch mitverfolgen. Nach Abschluss der Instruktion gibt die

Lehrerin auch diesen Schülerinnen die Möglichkeit, zu reagieren. Als keine Reaktion erfolgt, wendet sie sich der nächsten Gruppe zu.

Auch die nächsten beiden Gruppeneinteilungen und Satzzuordnungen, Subprojekte 4-3 und 4-4, sind ähnlich strukturiert: Pultgruppe 3 wird wieder mit einer Bewegung hin zur Gruppe und dem lautsprachlichen *HIE:R* ausgesondert. Diese verbale Anzeige ist zumindest für Celestin und Massima überflüssig, denn sie signalisieren der Lehrerin zeitgleich Zugänglichkeit (Zeilen 32-33), blicken dann wieder in ihre Bücher. Das repetitive Format, welches die Lehrerin wählt, führt also dazu, dass die Kinder erwarten können, wann sie an der Reihe sein werden. Der Arbeitsauftrag ist intonatorisch eng mit dem vorangehenden *HIE:R* verbunden, weist aber ein kürzeres Format auf: *seit (.) satz (.) SECHzehn? (1.9) bis sa: satz EINundzwanzig.* (Zeilen 31, 35, Abb. 8.21). Genannt wird nur noch der Bereich der zu bearbeitenden Sätze, die direkte verbale Adressierung der Schülerinnen und Schüler fehlt genauso wie das Verb und die komitative Präposition. Doch auch hier fügt sie nach der Nennung der Nummern Pausen ein, und auch hier folgen keine Rückmeldungen seitens der angesprochenen Schülerinnen und Schüler.

Pultgruppe 4 wird ebenfalls durch Bewegung (Zeile 36), ein *HIER?* (Zeile 37) sowie den Blick der Lehrerin ausgesondert. Das Format der TCU der Arbeitsauftragserteilung ist wiederum ähnlich: *seit satz ZWELundzwanzig? bis (.) sa::tz- (1.6) FÜNfundzwanzig.* (Zeilen 39, 43, Abb. 8.22). Die Organisation der Pausen variiert in dieser TCU relativ stark. Nach der Nennung der ersten Nummer folgt keine Pause, und die lange Pause vor der Nennung der Nummer des letzten Satzes kann hier nicht als Pause analysiert werden, welche den Kindern die Möglichkeit gibt, das Gesagte zu verarbeiten. Sie ist vielmehr eine Pause, die aus der Suchanstrengung der Lehrerin resultiert: Sie blickt ins Lehrbuch. Dass hier keine Pausen nach den Nennungen der Satznummern folgen, ist das Resultat des Verhaltens von Stanislaw. Dieser signalisiert der Lehrerin nicht nur fortwährend Zugänglichkeit, sondern realisiert auch zwei nonverbale »claims of understanding« (Koole 2010; Sacks 1992b, 252-253, 425ff.) in Form von Kopfnicken, das erste nach der Nennung der ersten Satznummer (Zeile 41), das zweite nach der Nennung der zweiten Satznummer (Zeile 46). Diese »claims of understanding« machen das Abwarten auf eine Reaktion vonseiten der Kinder in Pultgruppe 4 überflüssig, und die Lehrerin wendet sich der letzten Pultgruppe zu.

Gestisch wird auch die letzte Gruppe wie die vorangehenden identifiziert (Zeile 47). Lautsprachlich unterscheidet sich diese Einteilung markant von den vorangehenden. Die Identifizierung erfolgt mit dem komplexeren *und HIER* (Zeile 48). Die Konjunktion verbindet diese Gruppeneinteilung explizit mit den vorangehenden, markiert aber gleichzeitig auch, dass es die letzte Gruppe sein wird. Was die Kinder tun sollen, verbalisiert die Lehrerin mit der Nominalphrase *die LETzte*. (Zeile 49, Abb. 8.23). Diese vage Angabe lässt sich auf der Basis dessen, was zuvor gesagt wurde, und unter Zuhilfenahme des Lehrbuches, in welchem die letzten Sätze deutlich von den vorangehenden Sätzen abgetrennt sind, verstehen. Während der Satzteilung blickt Jean-Davide die Lehrerin an, hebt dann kurz die Hand, als ob er sich melden möchte, senkt sie aber gleich wieder (Zeile 50). Die Lehrerin entfernt sich rückwärts von der Gruppe und richtet den Blick wieder ins Plenum (Zeilen 51-52).

Damit sind die Subprojekte der Gruppeneinteilung und Satzteilung abgeschlossen, nicht aber die Instruktion als Ganze. Interessanterweise fasst sie im 5. Subprojekt den Auftrag noch einmal kurz zusammen, und zwar auf Französisch: *vous allez prépa-*

rez ÇA? (Zeile 52). In dieser qua Codeswitch abgetrennten Zusammenfassung wird die Aufgabe nicht noch einmal spezifiziert, sondern nur noch durch das Demonstrativum *ça* bezeichnet. Die nächste TCU annouciert dann, was anschließend geschehen wird: *et puis APRÈS (.) on regarde vos RÉponses*. (Zeile 54, Abb. 8.24). Die Zusammenfassung dient damit nicht der Verständnissicherung, sondern informiert über den Ablauf der Durchführung der Übung, dass die Antworten im Anschluss überprüft werden, die Übung mit einer »sequence closing third« abgeschlossen wird. Dass dieser Teil wieder auf Französisch formuliert wird, ist weniger erstaunlich, wenn in Betracht gezogen wird, dass das Buch als semiotische Ressource hier wegfällt und die Kinder keine Möglichkeit haben, das, was die Lehrerin sagt, im Buch zu verifizieren. Damit kommt die Instruktion zu einem vorläufigen Ende, was die Lehrerin auch wieder mit einem Positionswechsel markiert: Sie dreht den Kindern den Rücken zu und geht nach vorne (Zeile 55).

Diese komplexe, bis auf das letzte Subprojekt auf Deutsch formulierte Instruktion umfasst damit insgesamt 5 Subprojekte, von denen Subprojekt 4 wiederum in 5 untergeordnete Projekte zerfällt: Einleitung, Illustration, Zuteilung der Sätze zu einzelnen Gruppen, Zusammenfassung und Ausblick. Das Lösen der ersten vier Sätze illustriert den Lernenden, wie die Übung durchgeführt werden soll. Doch auch auf der Ebene des Designs der einzelnen TCUs wird deutlich, wie sehr die Lehrperson darum bemüht ist, sich auf Deutsch verständlich zu machen: Sprechtempo, Betonung und Pausen setzt sie von Anfang an ein, um ihre Redebeiträge den den Lernenden unterstellten Kompetenzen anzupassen. Die Formate der einzelnen TCUs des deutschen Teils dieser Erteilung der Arbeitsaufträge sind einerseits durch die Bemühung geprägt, die Anweisungen möglichst verständlich zu formulieren. Der Einsatz und die Kombination dieser Ressourcen sollen dazu dienen, das Verstehen dieser Instruktion zu erleichtern. Die Lehrerin nutzt erstens die Intonation als Ressource: Jede monosyllabische Satznummer ist betont, in jeder polysyllabischen Satznummer liegt die Betonung auf der ersten Silbe. Die Anweisungen der Lehrerin sind von Pausen durchzogen. Diese Pausen, die für lehrkraftzentrierte Unterrichtssituationen nichts Außergewöhnliches sind (Ingram & Elliott 2014; Maroni 2011), weisen zwei unterschiedliche Funktionen auf. Die Pausen vor den Zahlenangaben sind formulierungstechnisch motiviert und können als »hesitation pauses« analysiert werden (Goodwin 1980, 68). Sie geben der Lehrerin Zeit, die Anzahl der Sätze, welche die Kinder lösen sollen, zu bestimmen. Die Pausen nach der Nennung der Nummern der Sätze, die die Kinder lösen sollen, sind auf die Rezeption bezogen. Diese Pausen sind alle relativ lange, und zwar länger als eine Sekunde, und sie fallen weg, sobald vonseiten der Schülerschaft Verstehen signalisiert wird. Dies zeigt sich in Pultgruppe 4, wo Stanislaw zweimal nach der Formulierung der Zahlenangabe per Kopfnicken einen »claim of understanding« realisiert. Die Funktion der Pausen nach der Zahlennennung liegt also darin, den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Zahlenangaben zu verarbeiten und der Lehrerin zu signalisieren, ob diese verstanden wurden oder nicht. Findet diese Rückmeldung nicht statt, so kann die Lehrerin zwar versuchen, mit Hilfe eines »understanding checks« (Koole 2010, 188) Informationen hinsichtlich des Verstehens zu erhalten. Dies tut sie bei der ersten Gruppe. Doch da darauf kein 2PP folgt, verfolgt sie dies nicht weiter und geht zur nächsten Gruppe. Dies zeigt sich auch anhand der Gesten und der Bewegungen durch den Raum, die, wie man mit Kendon schreiben könnte, eingesetzt werden, »to make something that is being said more precise or complete« (Kendon 2000, 51). Das

verbale und gestische Handeln wird mit einer Reihe weiterer semiotischer Ressourcen kombiniert: Ausgangs- und Zielpunkt ist die Übung im Buch, die Raumanordnung der Pulte wird wichtig, das repetitive Format, das die Lehrerin anwendet, stellt nicht nur Kohärenz zwischen den einzelnen Aufgabenzuteilungen her, sondern soll ebenfalls das Verstehen vereinfachen. Der Einsatz dieser Mittel ist immer relativ zur Reaktion der Kinder, welche der Lehrerin Zugänglichkeit signalisieren, gesetzt. Da die Schülerinnen und Schüler keine Rückfragen stellen, obwohl die Lehrerin ihnen Raum dazu gibt, weder gestisch noch mimisch signalisieren, dass sie nicht verstanden hätten, kann, ja muss die Lehrerin davon ausgehen, dass die Kinder ihre Instruktion verstanden haben und wissen, was sie tun müssen.

8.7.3 Multimodale Turndesigns zur Erweiterung der Legitimität des Deutschen: Sprachlehrkräfte als Profis der Multimodalität

Grundsätzlich ist Französisch im Deutschunterricht dieser Anfängerinnen und Anfänger keine illegitime Sprache; der Unterricht ist keineswegs immersiv, auch wenn dies der Lehrplan des Kantons Wallis eigentlich so vorsieht. Die Lehrkräfte orientieren sich am Verlauf der Interaktion und den darin sichtbar werdenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und entscheiden aufgrund der Interaktion und der zu bewältigenden kommunikativen Projekte situativ, wann die Bearbeitung eines Lernobjekts auf Französisch zu erfolgen hat und wann sie auf Deutsch erfolgen kann, wann eine Instruktion auf Französisch zu formulieren ist und wann Deutsch angemessen ist. Gleichzeitig orientieren sie sich auch an der normativen Vorgabe, dass Deutschlernende möglichst viel Input auf Deutsch erhalten sollten, um ihre Kompetenzen erweitern zu können. Den Konflikt zwischen diesen unterschiedlichen Vorgaben und Rahmungen lösen sie dadurch, dass sie bei der Verwendung von Deutsch zur Bearbeitung von Lernobjekten und beim Instruieren der Kinder bei höherer sprachlicher Komplexität auf eine Reihe multimodaler Ressourcen zurückgreifen, um sich verständlich machen zu können. Die Gesten werden, wie man mit Kendon schreiben könnte, eingesetzt, »to make something that is being said more precise or complete« (Kendon 2000, 51). Ins Französische wechseln sie in diesen Situationen dann, wenn ihnen keine Möglichkeiten zur Verfügung stehen, das Gesagte so zu präzisieren, etwa bei der Erklärung metasprachlicher, grammatischer Sachverhalte.

Legitim, so könnte man sagen, ist daher der Einsatz des Deutschen bei der Bewältigung dieser kommunikativen Projekte nur dann, wenn die Schülerinnen und Schüler eine reale Chance haben, das Gesagte zu verstehen. Besteht diese Chance nicht mehr, dann ist es legitim, Französisch zu verwenden. Legitim ist die Verwendung des Französischen auch, um innerhalb von Instruktionen und in der Bearbeitung von Lernobjekten affiliativ zu handeln. Die Legitimität der Verwendung der entsprechenden Sprache wird demnach unter Berücksichtigung des Interaktionsverlaufs, der Komplexität des kommunikativen Projekts und der Möglichkeit des Einsatzes multimodaler Ressourcen festgelegt. Durch den professionellen Einsatz von Multimodalität erweitern die Lehrkräfte also den Bereich der legitimen Anwendung des Deutschen. Doch ist dies nicht alles. Die Lehrpersonen betreiben, so ließe sich aus Goffman'scher Perspektive behaupten, in und durch den Wechsel der Sprachen und den Einsatz von Multimodalität auch *face-work*, in und durch welches sie zeigen, dass sie sich den Be-

dürfnissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler anpassen und gleichzeitig deren Lernerfolg vor Augen haben.

Professionelles Handeln der Lehrkräfte setzt damit den professionellen Einsatz von Sprachen, des Sprachenwechsels und der unterschiedlichen semiotischen Ressourcen, die zur Verfügung stehen, voraus. Dies gilt auch, weil der geschickte Einsatz von Gesten und Mimik zur Verdeutlichung des Gesagten den Lernenden vor Augen führt, wie über sprachliche Grenzen hinweg kommuniziert werden kann, wenn fraglich ist, wie gut das Gegenüber die verwendete Sprache versteht. Die Lehrpersonen fungieren als multimodale Modelle für die Schülerinnen und Schüler. Der vorbildliche Einsatz von Multimodalität durch Lehrpersonen wird so zu einem Beitrag zur Ausbildung einer Kompetenz, welche im Anschluss an den Lehrplan der französischsprachigen Schweiz und die Idee einer »symbolic competence« (Kramsch 2009) als mehrsprachige und multimodale Zeichenkompetenz definiert werden könnte. Doch kann auch der vorbildliche Einsatz von Multimodalität der Lehrpersonen misslingen, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird.

8.8 Sprachenregimes im Fremdsprachenklassenzimmer und ihre interaktiven Konsequenzen

Die Lehrpersonen setzen auch unter Berücksichtigung der Kompetenzen der Kinder fest, welche Sprache oder welche Sprachen für welches kommunikative Projekt legitim sind. Dies führt dann zu Problemen, wenn sich die Kinder dem von den Lehrkräften kontextuell etablierten Sprachregime unterwerfen, dieses Regime als »normal« und gegeben, als legitim akzeptieren, und Nachfragen auf Französisch oder Deutsch unterlassen. Im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen die Verstehensprobleme und deren interaktive Bearbeitungen in den verschiedenen Pultgruppen, die sich im Anschluss an die in Kapitel 8.7.2 analysierte Instruktion manifestieren. Außer in Pultgruppe 2 werden im Anschluss an die Instruktionerteilungen in allen Pultgruppen Verstehensunterschiede und -probleme manifest, die in als illegitim markierten Interaktionen in den Pultgruppen, nicht aber im Plenum bearbeitet werden. Die Lehrerin gewährt den Schülerinnen und Schülern keinen Freiraum, um in der Gruppe diskutieren zu können, wie der Auftrag zu verstehen ist; Markee (2005, 210) nennt solche Bedingungen »schizophren« (Markee 2005, 210), da sich Schülerinnen und Schüler gleichzeitig am Geschehen im Klassenzimmer und am Geschehen in der Pultgruppe orientieren müssen, darum wissend, dass sie jetzt eigentlich nicht miteinander interagieren dürften. Der Verständigungsprozess ist daher immer in Gefahr, durch die Lehrerin abgeblockt zu werden. In den Pultgruppen lassen sich drei verschiedene Resultate der Aushandlung des Verstehens unter diesen Bedingungen finden: Erstens: Aufgrund der gesprächsstrukturellen Situation bleibt die Bearbeitung der Verstehens-aushandlung aus. Zweitens: Eine der Schülerinnen, einer der Schüler setzt ein spezifisches Verständnis dessen, was die Lehrerin sagte, durch. Dies geschieht auch unter Ausnutzung der spezifischen »schizophrenen« Situation, in welcher sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Drittens: Unterschiedliche Interpretationen des Arbeitsauftrags bleiben bestehen, weil sich keine spezifische Interpretation des Arbeitsauftrags durchsetzen kann.

8.8.1 Individuelles Verstehen, durchgesetzt in der Gruppe

Die Ausgangssituation in Pultgruppe 5 unterscheidet sich von den Ausgangssituationen der anderen Gruppen darin, dass die Anweisungen der Lehrperson hier sehr kurz waren: *und hier (0.5) die LETzte*. Dies wird innerhalb der Gruppe thematisch. Zwei der Kinder dieser Pultgruppe signalisieren in der parallel zur Plenumsinteraktion laufenden Peer-Interaktion, dass sie nicht verstanden haben, was zu tun ist:

1M2G5-748

1 Le4: vous allez |préparer ça? |
 ihr werdet das vorbereiten

2 |((bleibt stehen, blick in die klasse,
 3 kreisbewegung mit re, offener hand))|

4 ((dreht sich zu pg 4, dann zu pg 2))

5 Ndr: |c'est quoi |on doit FAIRE.> |
 was ist es das wir tun müssen
 |((blickt auf aln pult))|

6 Le4: et puis aPRÈS (1.0) |on regarde vos RÉponses.|
 und dann schauen wir eure antworten an
 |((hebt re hand, horizontale
 kreisbewegung))|

7 Le4: ((geht nach vorne ->))

8 Aln: |<<pp> ouais dis-moi.> |
 ja sag mir
 |((wendet kopf leicht li, dann zurück))|

9 Ndr: <<pp> elle a |dit?> |
 sie hat gesagt
 |((beugt sich nach vorne, blickt zu jda))|

10 ((blickt zu aln))

11 Aln: <<zu ndr, p> m_hm?>

12 Le4: |vous pouvez |en discuter] |
 ihr könnt darüber diskutieren
 |((dreht sich zur klasse))|
 [entre vous.]
 miteinander

13 Ndr: |((zick zack bewegung re hand))|
 [<<pp, zu aln> t'as compris?>]
 hast du verstanden

14 Aln: [<p, zu jda> il faut faire quoi.>]
 was muss man machen

15 Ndr: |<<pp> j'ai pas compris.> |
 ich habe es nicht verstanden
 |((blickt zu aln, dann zu jda))|

16 Aln: <<pp> j'ai pas compris.>
 ich habe es nicht verstanden

17 Kor: [jusque?]
 bis

18 Aln: [|((blickt zu kor))]

19 Ndr: ((blickt zu kor))

20 Kor: juste [de]
 nur von

21 Le4: [|<<ff> Alors.>|]
 also
 |((bleibt stehen, legt buch auf tisch, blick ins
 plenum))|

22 Kor: de vingt-SIX [à vingt-neuf.]
 sechsundzwanzig bis neunundzwanzig

23 Le4: [|<<f> sch:::t. >] |
 |((re zeigefinger vor mund->))|

Kaum hat die Lehrerin ihre Anweisung beendet und sich zu Pultgruppe 4 gedreht, initiiert Nadira einen Reparaturprozess innerhalb der Gruppe: *c'est quoi on doit FAIRE*. (Zeile 5). Sie lanciert damit eine Frageserie (Schegloff 2007, 207). Die Adressaten ihrer Frage sind Aline und Jean-Davide, die ihr gegenüber sitzen. Nadira nimmt an, dass entweder Jean-Davide oder Aline ihre Frage beantworten können. Eine Antwort auf ihre Frage verzögert sich, denn die Lehrerin erteilt weitere Instruktionen. Sie steht zudem in Hörnähe der Gruppe. Sobald sich die Lehrerin in Bewegung gesetzt hat, bekräftigt Aline die Notwendigkeit der Frage Nadiras, denn sie fordert Jean-Davide ebenfalls dazu auf, ihr zu antworten: *ouais dis-moi*. (Zeile 8). Jean-Davide antwortet nicht, und Nadiras Frage bleibt vorerst unbeantwortet.

Nadira prüft dann die Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens der Instruktion: *elle a dit?* (Zeile 9). Mit dieser Frage adressiert sie zuerst nur Jean-Davide, schließt dann aber Aline in den Kreis der Adressierten ein, indem sie ihr den Blick zuwendet. Aline kann Nadira auf diese Frage eine positive Antwort liefern, *m_hm?* (Zeile 11), was Nadira ihrerseits dazu veranlasst, Alines epistemischen Status zu überprüfen: *t'as compris?* (Zeile 13). Im Kontext der vorangegangenen Interaktion ist diese Frage erstaunlich, hat Aline doch zuvor schon die Frage nach der Instruktion nicht beantwortet und an Jean-Davide weitergegeben. Ihr epistemischer Status hinsichtlich des Verstehens der Instruktion wird erst deutlich, als sie die Frage, die Nadira stellte, reformuliert: *il faut faire quoi*. (Zeile 14). Jetzt liefert Nadira Aline eine Begründung dafür, weshalb sie die Frage überhaupt stellt: *j'ai pas compris*. (Zeile 15). Aline kopiert Nadira, kategorisiert sich selbst ebenfalls als nichtwissend: *j'ai pas compris*. (Zeile 16). Weder Aline noch Nadira verstanden den Arbeitsauftrag. Jean-Davides epistemischer Status ist unklar, da er die Fragen der beiden Mädchen unbeantwortet lässt. Dennoch scheinen die beiden davon auszugehen, dass er die Lehrerin verstanden hat.

Die Antwort auf ihre Fragen erhalten die Mädchen nicht von Jean-Davide, sondern von Korshed. Diese meldet sich ungefragt während einer Sprechpause der Lehrerin und reklamiert einen epistemischen Status, den ihr keines der anderen Mitglieder der Gruppe bis jetzt zugeschrieben hat (Zeile 17). Dadurch ändert sich auch die Partizipationsstruktur: Nadira wie Aline blicken zu Korshed. Nach einer Selbstreparatur nennt Korshed ihnen die Sätze, die sie ihres Erachtens bearbeiten müssen: *de vingt-SIX à vingt-neuf*. (Zeile 22). Weiter aushandeln oder gar in Frage stellen können die Kinder in dieser Gruppe Korsheds Antwort nicht, weil die Lehrerin gleichzeitig mit Korsheds Nennung des letzten Satzes die Klasse dazu auffordert, still zu sein (Zeile 23). Korshed hat es damit geschafft, ihr Verstehen der Instruktion so zu platzieren, dass dieses nicht mehr diskutiert wird.

Auch im Fragment, das aus Pultgruppe 4 stammt, zeigt sich, wie die Lernenden Wissensasymmetrien in der Peergroup-Interaktion parallel zur Plenumsinteraktion bearbeiten und als illegitim markieren und wie diese Aushandlung durch die Intervention der Lehrerin gestoppt wird. In Pultgruppe 4 wird das Verstehen der Instruktion durch einen Beitrag von Ming thematisch:

1M2G4-840

- 1 Le4: |und HIER | (0.5) [|die letzte. |]
|((geht zu pultgruppe 5))|
- 2 Min: |((bleibt stehen))|
|((nimmt finger vom buch,
dreht sich zu sta))|
- 3 |<<pp> c'est les DEUX.> |
|*das sind die zwei* |
|((blickt zu rosa, dann auf pult))|
- 4 Ros: vingt-DEUX vingt-neuf;
zweiundzwanzig neunundzwanzig
- 5 Min: ((blickt zu ros))
- 6 [hein?
- 7 Le4: [|((geht rückwärts->))
- 8 Ros: ((blickt zu le4->))
- 9 Sta: |<<p> vingt-DEUX.> |
zweiundzwanzig
|((blickt zu ros, streckt re hand aus, daumen erhoben))|
|((blickt zu sta))|
- 10 Ros: <<p> et [vingt-et-un.]
und einundzwanzig
- 11 <<p> et [vingt-et-un.]
und einundzwanzig
- 12 Sta: [|<<p> vingt-deux>|]
zweiundzwanzig
|((hebt, senkt hand mit erhobenem daumen, blick zu
ros))|
- 13 [|<<cresc> vingt-TROIS] vingt-quatre et vingt-CINQ.>|
dreiundzwanzig vierundzwanzig und fünfundzwanzig
|((zählt mit re hand ab)|
- 14 Min: [|((blickt zu sta)]
- 15 Le4: [vous allez |préparer ÇA?] |
ihr werdet das vorbereiten
|((bleibt stehen, blick in die klasse,
kreisbewegung mit re, offener hand))|
- 16 ((dreht sich zu pg 4, dann zu pg 2))
- 17 Sta: ((blickt zu le4)
- 18 Le4: |et puis [aPRÉS? (1.0) |]
und dann
|((dreht sich nach re))|
- 19 Sta: [|((blickt auf pult))]
- 20 Le4: |on regarde vos RÉponses. |
schauen wir eure anworten an
|((hebt re hand, horizontale kreisbewegung, Abb. 8.24))|
- 21 Sta: okay.
- 22 Le4: ((geht nach vorne ->))
- 23 Ros: eh bon t'as dit |QUOI?|= |
gut was hast du gesagt
|((blickt zu sta))|
- 24 Sta: |=sie [spricht (0.6)]
|((blickt auf pult))->
- 25 Le4: [|vous pouvez | |en discuter entre vous. |]
ihr könnt darüber miteinander diskutieren
|((dreht sich zur klasse))|
|((zick zack bewegung mit re
hand))|
- 26 Ros: [mais mais elle a DIT neunundzwanzig.]
aber aber sie hat neunundzwanzig gesagt
- 27 Le4: [|((geht nach re))]
- 28 Sta: ((blickt zu ros))
- 29 elle a dit |DE | [vingt-deux]
sie hat gesagt von zweiundzwanzig
|((zeigt im buch))|
|À vingt-cinq. |
bis fünfundzwanzig
|((blickt zu ros))|
- 30 Le4: [|<<ff> Alors.>|]
also
|((bleibt stehen,
legt buch auf pult, blick ins plenum))|
- 31 |<<ff> sch:::t>
|((re zeigefinger vor mund->))

Sobald sich die Lehrerin entfernt hat, dreht sich Ming zu Stanislaw, verändert damit die Partizipationsstruktur. Auf Französisch behauptet er: *c'est les DEUX*. (Zeile 3). Er demonstriert so sein Verständnis der Instruktion, gleichzeitig aber auch seinen epistemischen Vorrang, das heißt, sein Recht zu wissen, dieses Wissen zu verteidigen und damit auch seine relative epistemische Autorität unter diesen Kindern: Er sagt ihnen, wie sie die Instruktion verstehen sollen, und demonstriert damit auch seine Deutschkenntnisse.

Rosa stellt sich nun in Relation zu Mings Behauptung, eine kommunikative Aufgabe, die, wie Raymond und Heritage zeigen, nicht einfach ist, da sie sich zu Mings Aussage und dessen Anspruch auf epistemische Autorität verhalten muss (siehe Heritage & Raymond 2005, 22). Rosa bestätigt Mings Behauptung teilweise; auf struktureller Ebene kooperiert sie mit ihm. Doch greift sie Mings epistemische Autorität an und zeigt, dass sie unabhängig von ihm verstanden hat, was die Lehrerin sagte. Denn sie präzisiert seine Aussage, indem sie die von Ming nicht genannten Satznummern nennt: *vingt-DEUX vingt-neuf*; (Zeile 4). Ming adressiert Rosa nun direkt mit einem »open class repair initiator«: *hein?* (Zeile 6). Aber Rosa geht nicht auf ihn ein. Dies ist insofern nicht erstaunlich, weil Ming Reparatur initiiert, während die Lehrerin sich der Gruppe nähert, und Rosa zeigt, dass sie dies sieht, indem sie den Kopf in Richtung Lehrerin dreht (Zeile 8).

Doch dann mischt sich Stanislaw ein. Will er epistemische Autorität beanspruchen, so muss er seinen Anspruch in Relation zu den beanspruchten Wissenszugängen seiner Peers formulieren. Diesen Anspruch formuliert er forciert multimodal. Rosa anblickend, realisiert er eine Teilrepetition dessen, was sie schon gesagt hat, und wiederholt die erste Zahl, die sie nannte, begleitet von einer Zählgeste: *vingt-DEUX*. (Zeile 9). Die Zählgeste projiziert eine Auflistung. Rosa, die die Lehrerin beobachtete, blickt nun zu Stanislaw und zeigt, dass sie seinen Turn als Reparatur hört. Sie setzt einen Korrekturprozess in Gang, indem sie Stanislaws Turn expandiert: *et vingt-et-un* (Zeile 11). Dieses Inkrement dient nicht nur dazu, neue Informationen zu liefern, es stellt auch ihre eigene epistemische Autorität nicht eigentlich in Frage, sondern korrigiert und disqualifiziert Mings Aussage. Rosa richtet also ihre Aussagen jetzt an Stanislaw aus und annulliert damit das positive Assessment, das sie Ming gegeben hat. Rosas Ergänzung verschwindet im Overlap mit Stanislaws Turn. Sobald Rosa Stanislaw mit ihrem Blick Zugänglichkeit indiziert, repetiert er, was er zuvor sagte, verstärkt aber seine Zählgeste, indem er seine rechte Hand auf und ab bewegt. Diese Wiederholung realisiert er erst, nachdem die Lehrerin ihnen den Rücken zugekehrt hat, er also relativ sicher sein kann, dass sie nicht intervenieren wird. Er zählt alle zu lösenden Sätze auf, begleitet seine Aufzählung mit Zählgesten und hebt gleichzeitig seine Stimme, womit er seiner Behauptung Nachdruck verleiht. Während das Design des Turns von Stanislaw Ausdruck seiner Autoritätsbehauptung ist, indiziert die Platzierung der Aufzählung, wie wichtig ihm diese Behauptung ist: Stanislaw zählt weiter, obwohl die Lehrerin die Klasse adressiert und weitere Erklärungen gegeben hat, und er zählt weiter, nachdem die Lehrerin pausiert (Zeilen 12-13). Damit verletzt er geltende Klassenzimmerregeln, indiziert aber gleichzeitig auch, dass sein eigener Turn wichtiger ist als der Turn der Lehrerin und er das Risiko eingeht, aufgrund dieser nicht legitimierten Handlung gescholten zu werden. Weder Ming noch Rosa fordern Stanislaw heraus, was auch nicht erstaunlich ist, denn die Lehrerin fokussiert nun ihre Pultgruppe.

Nachdem die Lehrerin sich von der Gruppe entfernt, initiiert Rosa Reparatur: *t'as dit QUOI?* (Zeile 23). Diese Reperaturinitiierung ist hinsichtlich epistemischer Autorität neutral. Rosa greift Stanislaw nicht an, sondern präsentiert sich als jemanden, der nicht gehört hat, was er sagte. Doch mit der Frage eröffnet sie erneut die Diskussion über den von der Lehrerin erteilten Arbeitsauftrag. Stanislaw geht zuerst gar nicht auf Rosa ein, sondern liest die Frage laut vor, die seines Erachtens die erste ist, die sie bearbeiten müssen; den weiteren Instruktionen der Lehrperson schenkt er keine Beachtung. Da greift Rosa nun Stanislaw direkt an und formuliert einen Einwand: *mais mais elle a DIT neunundzwanzig.* (Zeile 26). Das turninitiale repetierte *mais* unterstreicht dabei die Wichtigkeit des Einwands, der Rekurs auf die Lehrerin als Autoritätstopp und das Zitat unterstreichen dabei Rosas Anspruch auf epistemische Autorität. Diesen Einwand akzeptiert Stanislaw nicht; das Design seines Turns demjenigen des Turns von Rosa anpassend und dabei Rosas Autoritätstopp repetierend, korrigiert er sie, die Präpositionen, die sie nicht nannte, betonend, und stellt dabei ihr Missverstehen des Auftrags der Lehrerin aus und gleichzeitig ihre Deutschkompetenz in Frage: *elle a dit DE vingt-deux Á vingt-cinq.* (Zeile 29). Auch hier ist die Positionierung des Turns wieder relevant. Stanislaw formuliert seinen Turn, während die Lehrerin den Übergang zu einem neuen kommunikativen Projekt projiziert: *alors* (Zeile 30), und er formuliert den Turn zu Ende, obwohl die Lehrerin kurz darauf die Klasse ermahnt, ruhig zu sein (Zeile 31). Stanislaws Deutung des Auftrags der Lehrerin wird auch hier nicht weiter diskutiert, und was er sagte, wird später auch so ausgeführt. Er schafft es damit, sich selbst als denjenigen zu präsentieren, der epistemische Autorität und gleichzeitig auch die Verantwortung dafür, dass die Gruppe ihre Arbeit richtig macht, übernimmt.

In den Pultgruppen 4 und 5 entstehen Diskussionen über das richtige Verstehen der Instruktion. Die Schülerinnen und Schüler indizieren, wem sie zutrauen, die Lehrerin verstanden zu haben (Pultgruppe 5), und sie behaupten epistemische Autorität, indem sie Kompetenz in Deutsch behaupten und zeigen (Pultgruppe 4). Die Kinder indizieren durch Flüstern und durch das Platzieren ihrer Beiträge in Momenten, in welchen die Lehrerin sie nicht sehen und hören kann, dass diese Verstehens- und Autoritätsaushandlungsprozesse illegitim sind. Die Lehrerin sieht und hört diese Handlungen dennoch und markiert sie als illegitim. Die Deutungsmuster zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülern divergieren also nicht. Die Notwendigkeit, die Verstehensprobleme zu klären, setzen die Kinder aber über die Norm, während Plenumsinteraktionen nicht in den Gruppen zu diskutieren. Illegitimität wird jedoch auch, wie Stanislaw zeigt, zur interaktiven Ressource: Wer es wagt, sich den expliziten Vorgaben der Lehrerin zu widersetzen, kann in der Gruppeninteraktion gewinnen und sein oder ihr Verständnis der Aufgabe durchsetzen.

8.8.2 Nicht-bearbeitetes Nichtverstehen

In Pultgruppe 3 kommt keine Aushandlung des Verstehens in Gang. Carla aus Pultgruppe 3 behauptet, nichts verstanden zu haben; ihr Nichtverstehen wird aufgrund des Beachtens der Intervention der Lehrerin nicht bearbeitet:

1M2G3-834

1 Le4: ((geht nach re->))
 2 Caa: <<pp, zu mel> j'ai rien compris.
 ich habe nichts verstanden
 3 |on dois [faire]||[quoi.>] |
 was müssen wir machen
 |((blickt zu msa))|
 |((blickt zu mel))|
 4 Cls: [sie ist][fallen.]
 5 Mel: [(dis-moi)]
 sag mir
 6 Le4: [|<<f> Alors.>|]
 7 |((bleibt stehen, legt buch auf tisch, blick
 ins plenum))|
 8 Bap: <<p> si tu veux.>
 wenn du willst
 9 Le4: |<<f> sch:::t.>
 |((hebt re zeigefinger vor mund ->))
 10 Cls: <<pp> tais tais toi.>
 schweig
 11 (2.9)
 12 Caa: <<pp, zu msa> celestin?
 13 prof pour allemand.>
 deutschlehrer

Carla formuliert ihre Feststellung, dass sie nichts verstanden hat, während die Lehrerin von der Mitte der Stirnseite des Raums zum Tisch am Fenster geht. Es ist nicht erstaunlich, dass sie dies auf Französisch tut (Pochon-Berger 2011). Die Sprache der Bearbeitung von Verstehensproblemen ist in der Peergroup das Kommunikationsmedium der Schule, Französisch. Während Carla ihre Frage formuliert, wendet sie sich zuerst an Massima, dann an Melanie, die mit Celestin interagiert (Zeile 3). Doch weder Massima noch Melanie reagieren. Bevor Carla diese Situation reparieren kann, fordert die Lehrerin die Klasse zur Ruhe auf und markiert damit die Pultgruppeninteraktionen als illegitim: *sch:::t*. (Zeile 9). Diese Aufforderung wird von Celestin in einem Akt des »subteaching« (Tholander & Aronsson 2003) wiederholt und damit in ihrer Wichtigkeit unterstrichen: *tais tais toi*. (Zeile 10). Carla selbst verfolgt ihr Reparaturprojekt danach nicht weiter, markiert aber deutlich, dass sie Celestins Aufforderung, still zu sein, missbilligt: Sie kategorisiert ihn ironisch als Deutschlehrer (Zeilen 12-13). Carlas Verstehensproblem bleibt unbehoben.

In den Frage-Antwort-Sequenzen in Pultgruppe 1 werden Wissenslücken, die hinsichtlich der Instruktion bestehen, ebenfalls nicht geschlossen. Die Kinder wissen am Ende der Episode zwar, wer was wie verstanden hat, ihr Verstehensproblem hinsichtlich der Instruktion bleibt aber bestehen, denn der Prozess kommt auch hier nicht zum Abschluss. Das Fragment setzt ein, während die Lehrerin nach vorne geht:

36 Le4: tu as un conseil?
hast du einen ratschlag
37 Eml: |leuh non non= |
nein nein
|(schüttelt den kopf)|
38 Le4: =stratégique?
strategischen
39 Eml: ((schüttelt den kopf))
40 Le4: non?
nein
41 alors tu tais?
also bist du still
42 Eml: ((nickt leicht))

Emilio formuliert seine Frage wörtlich hinter dem Rücken der Lehrerin. Die Ausgestaltung seiner Frage zeigt, dass er die Aufgabenstellung grundsätzlich verstanden hat, er aber nicht weiß, wie viele der Sätze sie lösen sollen: *doit-on faire tout l'MONde*; (Zeile 2). Sein Verstehensproblem ist nicht ein globales, sondern nur ein lokales. Die Frage adressiert auch nur den Pultnachbarn Kean. Emilio geht offensichtlich von der Annahme aus, dass Kean die Aufgabe verstanden haben könnte, geht von einer Asymmetrie zwischen seinem epistemischen Status und demjenigen von Kean aus (Heritage 2012b, 2013). John und Justine, die ebenfalls in der Pultgruppe sitzen, werden von ihm als Mit-hörende, nicht aber als Adressierte konzeptualisiert: Sie sind für ihn keine möglichen Antwortgebende. Kean reagiert nicht sogleich, da die Lehrerin sich jetzt wieder der Klasse zugewendet hat (Zeile 3). Auch er orientiert sich also sichtbar an den Handlungen der Lehrerin und konzeptualisiert damit seine Interaktion mit Emilio als illegitim, denn sobald die Lehrerin wieder die Position wechselt und der Klasse kurz den Rücken zudreht, initiiert er Reparatur: *quoi?* (Zeile 5). Wie sich nach Emilios Reparatur qua Repetition zeigt, *doit-on faire tout l'monde*; (Zeile 6), ist Kean tatsächlich in der Lage, diese Frage zu beantworten: *ben non. non.* (Zeilen 7-8). Mit dieser Antwort behauptet er auch, über einen Wissensvorsprung zu verfügen. Nun wendet sich auch Justine Kean zu: *j'ai RIEN compris.* (Zeile 9). Kean signalisiert Justine keine Zuhörerschaft, sondern expandiert seinen vorherigen Turn und beseitigt in Overlap mit Justine Emilios Wissenslücke: *Cl:NQ et O:NZE*; (Zeile 10). Die Situation in dem Moment hier ist folgende: Emilio weiß, was Kean verstanden hat, und Kean weiß, was Emilio verstanden hat. Justine hat ihr globales Verstehensproblem ebenfalls bekannt gegeben, und auch diese Wissenslücke könnte nun bearbeitet werden. Doch noch bevor Kean seinen Turn beendet hat, fordert die Lehrerin die Kinder dazu auf, still zu sein (Zeile 12).

Zwischen Kean und Emilio besteht im Moment keine Einigkeit hinsichtlich der Korrektheit des Wissens, über welches Kean verfügt. Denn Emilio lanciert eine »non-minimal post expansion«: *pas CINQ et DOUZE.* (Zeile 14). Mit seiner Rückfrage stellt er zwar Keans epistemischen Status in Frage, und er re-positioniert sich selbst jetzt als jemanden, der zumindest eine Vermutung hinsichtlich des korrekten Verständnisses der Instruktion hat. Doch ist das Turndesign seiner Frage so, dass sie eine negative Antwort präferiert (Raymond 2003, 943). Insofern gibt die Frage Kean die Gelegenheit, seine Wissensposition zu bestätigen. Dass Emilio keinen Anspruch auf Autorität erhebt, indiziert er gleich anschließend: *ch'pas.* (Zeile 15). Kean wiederholt seine Antwort noch einmal, wobei er Emilio deutlich korrigiert: *cinq et ONZE.* (Zeile 16), und affirmiert damit auch noch einmal seinen eigenen Status als Wissender.

John, der sich bisher nicht gemeldet hat, zeigt nun ebenfalls, dass er die Aufgabenstellung nicht verstanden hat. Er adressiert Kean und fragt: *do' faire QUOI;* (Zeile 17). Bevor Kean antworten kann, stellt Emilio Keans Status erneut in Frage. Er lanciert

eine weitere »non-minimal post-expansion« mit der Frage *t'es SÛ:R.* (Zeile 19). Darauf erhält er keine Antwort. Die Partizipationsstruktur hat sich schon wieder geändert, Kean hat sich John zuwendet. Doch auch John erhält keine typenkonforme Antwort. Kean signalisiert ihm gestisch Nichtwissen, indem er mit den Schultern zuckt (Zeile 20), blickt dann nach vorne zur Lehrerin, um dieser Zugänglichkeit zu signalisieren (Zeilen 21). Damit ist die Sequenz zwischen John und Kean abgeschlossen. John versucht, doch noch eine Antwort zu erhalten. Er wendet sich an Emilio und fragt: *quelqu'un a compris?* (Zeile 23). Doch erhält er auch von Emilio keine Antwort. Johns Verstehensproblem wird nicht gelöst. Das ist hier aus gesprächsstrukturellen Gründen nicht erstaunlich, denn er stellt seine Frage, während die Lehrerin erklärt, dass sie die Hörgeschichte noch einmal hören werden (Zeilen 22, 24).

Kean und Emilio verhandeln in den Lücken der Instruktion der Lehrerin ihre Divergenzen weiter. Diesmal ist es nicht Emilio, der Kean eine Frage stellt, sondern Kean, der Emilio fragt, was er denn nun zu tun gedenke: *tu veux faire quoi.* (Zeile 27). Diese Frage, die auf die Durchführung der Aufgabe zielt, setzt voraus, dass Emilio einen Plan und daher den Arbeitsauftrag verstanden hat. Gleichzeitig unterstellt sie Emilio, dass er sich nicht an einem »on«, einem »uns«, orientiert, das aufgrund der sichtbar gewordenen Divergenzen offensichtlich nicht zustande gekommen ist, sondern dass er allein zu handeln gedenkt. Emilio gibt seine Intentionen nicht preis: *que tu veux.* (Zeile 29). Er weist Keans Frage schroff zurück und verunmöglicht es damit Kean, eine erneute Korrektur anzubringen. Gleichzeitig verhindert er damit ebenfalls, dass alle ihre zukünftigen Handlungen koordinieren können.

Ab diesem Zeitpunkt gibt es keine Möglichkeit mehr, Wissensdivergenzen zu bearbeiten, denn die Lehrerin, die beobachtet hat, dass Kean und Emilio miteinander sprechen, ruft Emilio auf (Zeile 30). Jetzt hätte Emilio die Möglichkeit, die Wissensdivergenzen der Gruppe zu thematisieren und zu klären. Doch das Frageformat der Lehrerin verringert die Möglichkeit der öffentlichen Thematisierung der gruppeninternen Probleme, denn sie fragt nicht danach, ob Emilio Probleme habe; sie fragt: *tu peux nous aider?* (Zeile 32). Diese Frage ist problematisch. Die präferierte Antwort, ein Ja, rückt Emilio in eine Position, welche mit der Position der Lehrperson als Autorität im Klassenzimmer konkurriert und damit potentiellerweise eine Gesichtsbedrohung der Lehrperson darstellt. Antwortet Emilio dagegen mit einem Nein, dann bedroht er sein eigenes Gesicht. Emilio schweigt. Doch die Lehrerin hakt nach und spezifiziert ihre Frage: *c'est important ce que tu dis peut-être pour aider les AUTres?* (Zeile 34). Emilio signalisiert, dass er die Frage nicht versteht (Zeile 36), und die Lehrerin reformuliert, *tu as un conseil?* (Zeile 36), Emilio verneint wieder: *eh non non=* (Zeile 37), auch nach der Inkrementierung der Lehrerin =*stratégique?* (Zeilen 38-39). Die Lehrerin zieht nach einer Rückversicherung den Schluss: *alors tu tais?* (Zeile 41), ein Schluss, der von Emilio bestätigt wird (Zeile 42), bestätigt werden muss, denn hier werden Klassenzimmernormen aktiviert, die allen Kindern klar sein müssen: Sprechen in der Pultgruppe während des frontalen Unterrichtens ist nicht gestattet.

In Pultgruppe 3 kommt der Prozess der Verstehensbearbeitung nicht in Gang; in Pultgruppe 1 wird er durch die Demonstration der Lehrerin, dass Interaktionen in den Pultgruppen im Moment nicht legitim sind, unterbunden. In Pultgruppe 1 ist Kean der einzige, der behauptet, die Instruktion der Lehrerin verstanden zu haben. Doch er ist nicht in der Lage, dieses Verstehen als korrektes Verstehen durchzusetzen – ihm fehlt der Beweis. So ist es für Emilio einfach, Keans epistemischen Status zu unterminie-

ren. Emilio behauptet zuerst, unwissend im Hinblick auf den Umfang der Arbeit, die sie zu erledigen haben, zu sein. Doch adaptiert er in der Interaktion mit Kean einen epistemischen Status, der darüber hinausgeht. Emilio zeigt, dass er eine Vorstellung davon hat, was zu tun ist. Diese Vorstellung stellt er aber nicht zur Debatte, womit die Konstitution von Intersubjektivität hinsichtlich des Umfangs der Aufgabe misslingt. Justines und Johns globale Verstehensprobleme aber, und das ist wohl das Auffälligste, werden in der Gruppe überhaupt nicht bearbeitet. Am Ende dieser Reparatursequenzen sind zwei Kinder vollkommen unwissend und zwei haben unterschiedliche Vorstellungen davon, was sie nun machen sollen. Als Ausgangslage für eine Gruppenarbeit ist dies sicherlich suboptimal.

8.8.3 Sprachregimes und das Blockieren der Aushandlungen des Verstehens

Das Verstehen von Instruktionen kann, wie Ludwig Wittgenstein auch anhand der Diskussion einer Lehrer-Schüler-Instruktion gezeigt hat, auf verschiedene Weisen misslingen (Wittgenstein 1999, PU §143). Hier zeigen erst die Analysen der Reparatursequenzen in den Pultgruppen, welche Verstehensprobleme die Kinder haben und welche Ressourcen sie einsetzen, um diese zu bearbeiten. Einige der Kinder haben alles verstanden, einige haben nichts verstanden, andere geben an, nicht verstanden zu haben, welche Sätze sie bearbeiten müssen. Für das Nichtverstehen ist nicht nur das multimodale, deutsche Handeln der Lehrerin verantwortlich zu machen. Grundlegend ist, dass der in anderen Situationen üblicherweise zur Anwendung kommende Mechanismus der Reparatur nicht funktioniert: Die Kinder bearbeiten ihre Verstehensprobleme in den Pultgruppen. Die in den Gruppen in Gang gesetzten Frage- und Antwortsequenzen oder »epistemic engines« (Heritage 2012a) führen, wie die Analysen zeigen, in einigen Fällen dazu, dass Wissenslücken geschlossen und »imbalances of knowledge« ausbalanciert werden (Heritage 2012a, 34). Die Reparatursequenzen führen aber nicht in jedem Fall zu einem adäquaten Verstehen der Instruktion der Lehrperson. Es ist vielmehr so, dass am Ende diejenige Version des Verstehens bestehen bleibt, die sich unter Ausbeutung der Situation durchsetzen konnte. In der Situation, in welcher sich die Schülerinnen und Schüler befinden, können sie keine ausführliche Debatte darüber führen, welches Verstehen korrekt ist. Alle die hier analysierten Interaktionen sind inoffiziell und damit im Prinzip illegitim. Dies wird von den Kindern markiert, dies wird von der Lehrerin verbalisiert und in der Interaktion mit Emilio demonstriert. Gleichzeitig zeigen die Kinder alle ebenfalls an, dass sie die Verwendung des Deutschen als Sprache zur Erteilung der Instruktion akzeptieren und nicht in Frage stellen: Keines der Kinder weist öffentlich und im Plenum darauf hin, dass es die Instruktion nicht verstanden hat. Unter diesen Kindern ist es zudem so, dass der epistemische Status der anderen als Wissende nicht einfach akzeptiert wird, dass dem Gegenüber nicht einfach Rechte hinsichtlich der Wissensdomäne eingeräumt werden, wie dies in anderen Kontexten der Fall ist (Heritage 2013, 376-378). Das Wissen des Gegenübers wird angezweifelt und unterminiert oder das eigene Verstehen ganz einfach durchgesetzt. Niemand hat sich notiert, was die Lehrerin gesagt hat, ein Arbeitsblatt, auf welchem festgehalten wäre, was zu tun ist, steht ebenfalls nicht zur Verfügung. Damit kann Korrektheit nur behauptet, nicht aber bewiesen werden.

Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen, wie hier ein spezifisches, Verständigung verhinderndes Sprachregime interaktiv und kontextuell konstruiert wird. Denn dass das Instruieren hier zum Problem wird, ist nicht einfach darauf zurückzuführen, dass die deutschen Instruktionen zu komplex wären und dass die Lehrerin hier zwischen Französisch und Deutsch switchen müsste. Es ist vielmehr so, dass die Möglichkeiten zur Reparatur, welche die Lehrerin während der Plenumsinteraktion anbietet, von den Kindern nicht wahrgenommen werden und die Lehrerin die Reparaturen während der inoffiziellen Pultgruppeninteraktionen mit dem Durchsetzen der Orientierung der Klasse an dem, was sie sagt, gewissermaßen ausschaltet. Dieses Beispiel illustriert damit *in nuce*, wie und dass Machtasymmetrien und Legitimität der Sprache interaktiv zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern konstruiert werden können: Die Lehrerin gibt den Kindern die Sprache vor, bietet aber den Kindern genügend Möglichkeiten zur Revision der aktuell geltenden legitimen Sprache. Die Schülerinnen und Schüler nehmen diese Möglichkeiten nicht wahr, sondern sind so aktiv an der Konstruktion eines kontextuell geltenden Sprachregimes beteiligt, das ihnen die Möglichkeit zu verstehen nimmt.

8.9 Deutsch und Französisch in den Pultgruppeninteraktionen

In der Plenumsituation kann die Lehrkraft den Gebrauch einer bestimmten Sprache einfordern. Im folgenden Fragment initiiert Le4 Korrektur, nachdem Astou eine Antwort auf Französisch gegeben hat. Die Lehrperson fordert hier Astou dazu auf, Deutsch zu verwenden, initiiert damit aber nicht nur Korrektur, sondern verweist das von Astou verwendete sprachliche Element gleichzeitig auch als nicht zur deutschen Sprache gehörend.

1M1P-3524

```

1 Le4: WAS macht tassilo (.) in diesem puppentheater-museum.
2 er?
3 [...]
4 Le4: |ouais? |
      |ja
      |((zeigt auf ast))|
5 Ast: |regarder? |
      |schauen
      |((senkt die hand))|
6 Le4: ja auf deutsch bitte?
```

Im Plenum ist es die Lehrperson, die darüber entscheidet, wann Deutsch gesprochen werden soll, was zur deutschen Sprache gehört, was korrektes Deutsch ist und was nicht. Zwar kann die Lehrperson ebenfalls vorschreiben, welche Sprache während Gruppenarbeiten verwendet werden soll, doch hat sie darüber nicht in dem Maße Kontrolle, wie sie dies während des Plenarunterrichts hat. Die Durchsetzung der Verwendung von Deutsch ist unmöglich. Die normative Orientierung daran, was als »Deutsch« gilt, wird zwar auch in den Gruppen rekonstruiert und konsolidiert. Doch sind für die Kinder die Grenzen dessen, was sie als Deutsch betrachten, weitaus durchlässiger, als dies in Plenarsituationen der Fall ist. Deutsch wird durchlässig fürs Französisch und umgekehrt, und damit »polylingual languaging« (Jørgensen 2008) möglich.

8.9.1 Die Wahl der nicht legitimen Sprache als Ressource im subversiven Sprachenspiel

Sprachwahl wird nicht nur gemäß der durch die Aufgabe festgelegten Normen reproduziert und, je nachdem, sanktioniert. Sprachwahl wird in Gruppenarbeiten auch als Ressource in Sprachspielen eingesetzt, in welchen zugleich Sprachnormen und Praktiken verändert werden. Das ist in folgendem Fragment aus Klasse 1 der Fall. Die Gruppe, bestehend aus Carey, Manuela, Florian und Mathilda, bearbeitet mit Hilfe des sogenannten Papageispiels Fragen hinsichtlich der Platzierung von Möbeln in Räumen. Die Räume sind auf Fotos abgebildet, die an das Whiteboard projiziert werden. Die Fragen, die sie einander stellen sollen, stehen auf einem Blatt Papier. Bis jetzt stellte Carey Manuela, die ihm gegenüber sitzt, Fragen, und diese antwortete Mathilda, die Manuela schräg gegenüber sitzt, wiederholte anschließend die Antwort. Florian, der neben Manuela sitzt, stellte die nächste Frage, Mathilda antwortete und Manuela war wiederum Mathildas Papagei.

Nach einem ersten Durchgang wollen die Mädchen Fragen stellen. Da sich die Jungen weigern, die Reihenfolge und damit die Rollen zu tauschen, holen die Mädchen den Lehrer. Das Fragment setzt ein, als der Lehrer den von den Mädchen gewünschten Rollenwechsel gutheißt:

2PIG3-2443

1 Lel: on va chanGER les groupes.
wir werden die gruppen ändern

2 Flo: |A:H [ouais=c'est BON?] |
ja das ist gut
|((blickt zu lel, dann auf pult))|

3 Lel: [|CHANger les groupes.] |
die gruppen ändern
|((setzt sich in bewegung, entfernt sich))|

4 Mat: MAIS |on prend? |
aber wir nehmen
|((erhebt sich von ihrem stuhl))|

5 |<<all> MOI j'veux pos'=.> |
6 =wo HANGT |das BILde. |
|((blickt zu flo))|

7 Flo: |j'sais PAS? |
ich weiß nicht
|((blickt geradeaus))|

8 (0.6)

9 Car: hihe[hehe[hehe]][hehe
[he]]

10 Flo: [(grinst)]

11 Mat: [|il sait PAS.] |
er weiß nicht
|((blickt nach rechts))|

12 Flo: [(blickt nach re, zurück nach vorne)]

13 [en-]

14 Car: [..h chai PAS?]
weiß nicht

15 Mat: [(wendet sich flo zu)]

16 Flo: en franÇAIS s'il vous PLAÎ:T?
auf französisch wenn ich sie bitten darf
[hehe]

17 [hihi]

18 Car: [hihi][hihihi] .h

19 Flo: [(blickt zu car)]

20 Mat: [|HÄNGT das ||BILD.] |
|((blick auf blatt))|((blick zu flo))|

21 Mae: [das bild ist [NI:CHT] wand.]

22 Flo: [nous SOMMES] les plus âgés.
wir sind die älteren

23 Mat: |oKÉ. |
|((blickt auf arbeitsblatt))|

24 Car: hehe?

25 Mat: [wo [|kocht deine muᵀTTER?|]
 |((blickt zu flo)) |
 26 Flo: [|((blickt zu mat->))
 27 Lel: [|((klatscht zweimal in die hände))]
 28 stop.
 29 merci?

Der Lehrer befiehlt, dass die Schülerinnen und Schüler die Rollen wechseln, auf Französisch. Florian signalisiert Gehorsam und Zustimmung: *A:H ouais=c'est BON?* (Zeile 2). Das Rollenmanagement ist damit noch nicht abgeschlossen, denn noch ist nicht klar, ob Mathilda oder Manuela die erste Frage stellen wird. Mathilda signalisiert, dass sie beginnen will, noch bevor sie dies verbalisiert: Sie erhebt sich von ihrem Stuhl und wirft den Blick auf das Aufgabenblatt. Erst dann kündigt sie an, und zwar sehr schnell <<all> *MOI j'veux pos'=.>* (Zeile 5). Um sich die Rolle der Fragestellerin zu sichern, realisiert sie einen »rush trough« (Schegloff 1982, 76-77) und stellt sogleich ihre Frage auf Deutsch an Florian: *=wo HANGT das BILde.* (Zeile 6).

Florian, der dem Lehrer zuvor Willfährigkeit signalisiert hatte, spielt nicht mit: *j'sais pas* (Zeile 7). Mit diesem »claim of insufficient knowledge« widersetzt er sich Mathilda und unterbricht den Ablauf der Übung in mehrfacher Hinsicht. Der Wechsel zurück ins Französisch markiert die Suspendierung der Durchführung der Übung. Strukturell ist die Antwort zwar möglich, im Kontext der Übung aber nicht angemessen. Denn die von Mathilda formulierte Frage setzt das Wissen darum, wo das Bild hängt, gar nicht voraus, sondern ist eine Aufforderung dafür, auf der auf das Whiteboard projizierten Fotografie das Bild und dessen Position im Raum zu suchen. Die Weigerung, dieser Aufforderung nachzukommen, realisiert Florian auch gestisch. Er müsste, um das Whiteboard sehen zu können, seinen Kopf oder Oberkörper nach rechts wenden, er blickt jedoch starr geradeaus in Mathildas Richtung. Mathilda reagiert auf diese unpassende Antwort vorerst nicht. Sie schweigt (Zeile 8). Carey dagegen reagiert mit einem Lachen auf Florians Handlung (Zeile 9) und zeigt, dass er dies lustig findet: Sein Lachen indiziert auch ein »convergent alignment« (Du Bois & Kärkkäinen 2012, 440) mit Florian, das von diesem erwidert wird: Auch Florian lächelt (Zeile 10), bringt damit sein Wohlwollen Carey gegenüber zum Ausdruck (Haakana 2010), bestätigt dessen »convergent alignment« und stützt gleichzeitig Careys *face*. So etablieren Carey und Florian erneut eine Fraktion gegen die beiden Mädchen. Mathilda ist hilflos; sie hat keine Möglichkeit, Florians Antwort zu sanktionieren. Diese Hilflosigkeit manifestiert sich in der Repetition der Antwort Florians: *il sait pas.* (Zeile 11). So suspendiert auch sie die Durchführung der Übung, spricht sie doch Französisch, wendet sich dabei nach rechts, wo Manuela sitzt, und nicht zu Florian, der ihr gegenüber sitzt.

Florian baut seinen Widerstand gegen die Durchführung der Übung weiter aus. Nach einem kurzen Blick nach rechts, wo der Lehrer steht, beginnt er mit der Konstruktion eines neuen Turns: *en-* (Zeile 13), hält dann inne, da Mathilda noch keine Zugänglichkeit signalisiert: Noch blickt sie nach rechts. Sobald Mathilda Florian wieder Zugänglichkeit signalisiert, lanciert Florian einen weiteren Angriff auf die Durchführung der Übung. Er fordert Mathilda explizit und auf Französisch dazu auf, Französisch zu sprechen: *en franÇAIS s'il vous PLAÎ:T?* (Zeile 16). Damit kategorisiert er sich selbst als Französischsprecher, der kein Deutsch versteht. Diese Selbstkategorisierung kollidiert mit der Identität, die er jetzt einnehmen sollte; die Aufforderung insgesamt kollidiert mit der Intention der Übung, und käme Mathilda seiner Aufforderung nach, ihn französisch anzusprechen, dann würde sie die Durchführung der Übung nicht nur suspen-

dieren, sondern ganz aufgeben. Florians Aufforderung ist daher in einem umfassenden Sinn subversiv. Mit der metasprachlichen Aufforderung widersetzt er sich nicht mehr einfach nur Mathilda als Fragestellerin. Er stellt vielmehr die gesamte Durchführung der Übung in Frage und widersetzt sich der normativen Kraft des Befehls der Lehrperson. Florian kontextualisiert diese Subversion als Spiel. Er adressiert Mathilda in 2. Person plural und verwendet damit einen Höflichkeitsmarker, der der Interaktion hier nicht angemessen ist. Er markiert diese Aufforderung zudem als »laughable« (Glenn 1989; Zeile 16). Mathilda, die hier adressiert ist, spielt nicht mit, Carey aber schon. Er zeigt wieder konvergierendes »Alignment« mit Florian, indem er die Aufforderung Florians, Französisch zu sprechen, mit einem Kichern (Zeile 17) quittiert.

Mathilda versucht zu reparieren: Sie will die Übung durchführen. Sie repetiert ihre Frage auf Deutsch nach einmal, zuerst auf ihr Blatt blickend, dann Florian anschauend: *HÄNGT das BILD.* (Zeile 20). Doch auch Manuela, die sich bis jetzt nicht beteiligt hat, hält sich nicht mehr an die Vorgaben der Übung und versucht, einen Witz zu machen: In Overlap mit Mathilda formuliert sie eine Antwort auf Mathildas Frage, die den offensichtlichen Sachverhalt, dass das Bild an der Wand hängt, negiert: *das bild ist NI:CHT wand.* (Zeile 21). Diese Antwort wird weder von Mathilda noch den beiden Jungen als offizieller Beitrag oder als Witz ratifiziert. Florian gibt die Orientierung an der Übung jetzt nämlich gänzlich auf, blickt zu Carey und behauptet in Overlap mit Manuela: *nous SOMMES les plus âgés.* (Zeile 22). Dieser Senioritätsanspruch stiftet Solidarität zwischen den Jungen und teilt die Gruppe wieder in zwei Lager: Carey und Florian einerseits und Mathilda und Manuela andererseits, die Jungen als die Älteren, die Mädchen als die Jüngeren. Diese Hierarchisierung qua Kategorisierung kann damit auch als Begründung dafür interpretiert werden, weshalb er Mathildas Versuche, ihn zum Beantworten ihrer Frage zu bewegen, torpediert. Als Jüngere ist sie nicht berechtigt, dem Älteren Weisungen zu erteilen. Die von Mathilda initiierte Fragesequenz bleibt unvollständig, die Antwort bleibt aus: Mathilda schließt die unvollständig gebliebene Sequenz mit dem »transitional sequence closing token« *oKÉ* (Zeile 23) ab und stellt eine neue Frage: *wo kocht deine muTTER?* (Zeile 25). Mit der Formulierung ihrer neuen Frage erreicht sie, dass Florian sich wieder an ihr orientiert (Zeile 26). Doch diese Sequenz wird durch den Lehrer unterbrochen, der die Gruppen durch Klatschen und verbal dazu auffordert, die Gruppenarbeit zu beenden.

Dieses Fragment hier illustriert, wie Lernende im Fremdsprachenunterricht mit Codes spielen und Klassenzimmernormen unterminieren. Die im Kontext der Übung einzig legitime Sprache, das Deutsche, wird von Florian nicht verwendet, und zwar nicht einfach deshalb, weil er dies nicht könnte. Die von Florian angenommene Identität als, erstens, Unkundiger, und zweitens als des Deutschen nicht mächtigen Französischsprecher verhindert vielmehr erfolgreich, dass Mathilda die Rechte wahrnehmen kann, die ihr als Fragestellerin vom Lehrer zugeteilt wurden. Mathilda fehlen in diesem Kontext die Mittel und die Macht, um Florian zum Mitmachen zu bewegen. Florians Sprachspiel wird damit subversiv, denn es verhindert die von der Lehrperson geforderte Durchführung der Aufgabe.

8.9.2 Bilinguales Languageing

Im nächsten Fragment, das aus Klasse 2 stammt, wird die Verwendung von Deutsch zur Durchführung der von der Lehrperson vorgeschriebenen Übung ebenfalls eingefordert, und zwar erfolgreich. Was dann entsteht, ist polylingual. Nachdem die Kinder einander Fragen zu Anfangszeiten von Sendungen in einem fiktiven Fernsehprogramm gestellt haben, um so Uhrzeiten auf Deutsch einzuüben, stellen sie einander im zweiten Teil der Gruppenarbeit Fragen nach ihren Lieblingssendungen, und zwar nach dem Muster: »Was siehst du gern?« und »Aber was siehst du am liebsten?« Im folgenden Fragment arbeiten Miara und Levi zusammen. Das Fragment setzt ein, nachdem die beiden von der Lehrerin, die im Klassenzimmer patrouilliert, dazu aufgefordert wurden, den zweiten Teil der Übung in Angriff zu nehmen; die Lehrerin hat sich wieder entfernt:

2Mo14IM372

```

1 Mia: |non c'est | je Commence;
      |nein es ist |ich beginne
      |((schiebt levs arm weg))|
2 |j'ai DIT. |
      |ich habe es gesagt
      |((blickt nach vorne))|
3 ((blickt zu lev))
4 WAS SIEHST du gern.
5 Lev: vingt-quatre heures CHRONo.
      vierundzwanzig stunden
6 Mia: hm.
7 ((schlägt mit re hand auf levs li oberarm))
8 Mia: .hh mai::s he he .h en alleMA::ND.
      aber auf deutsch
9 _hm ...h
10 ((ergreift mit re hand aufnahmegerät, legt es auf ihr
11 buch, legt re zeigefinger an ihren mund))
12 Lev: |ah ich sehe FERN (.) |euh|vingt-quatre heures chrono; |
13 | vierundzwanzig stunden
      |((blickt zur wandtafel))| |((beugt sich über aufnahmegerät))|
14 |((blickt zu mia))
15 Mia: |m_he tse. |
      |((senkt den kopf))|
16 |.hh euh was siebst euh was ist du am lieberst lieb,|
      |((hebt kopf, blickt zur wandtafel))|
17 |liebsten. |
      |((beugt sich zu lev))|

```

Nach einigem Hin und Her formuliert Miara explizit, wie die Rollenverteilung zu Beginn der Übung sein soll, *c'est je Commence* (Zeile 1), und erläutert in einer metakommunikativen Begründung, weshalb die von ihr vorgegebene Rollenverteilung angemessen ist: *j'ai DIT*. (Zeile 2). Gleichzeitig signalisiert sie mit ihrem Blick, dass sie gleich mit Fragen beginnen wird, denn ihren Blick richtet sie während der Formulierung der Begründung schon wieder auf die Wandtafel, wo die Fragen, die sie einander stellen sollen, aufgeschrieben sind. Miara formuliert die Frage: *WAS SIEHST du gern.*, (Zeile 4) und Levi beantwortet sie: *vingt-quatre heures CHRONo*. (Zeile 5). Diese Antwort wird von Miara als problematisch interpretiert. Sie initiiert eine komplexe Reparaturinitiierung. Zuerst lacht sie kurz auf (Zeile 6), versetzt Levi dann mit ihrer rechten Hand einen leichten Schlag auf den Oberarm (Zeile 7). Mit dem kurzen Auflachen zeigt sie, dass sie diese Antwort lustig findet. Mit dem Schlag auf den Oberarm weist sie die Antwort zurück. Für Lachen und Schlag liefert sie, wiederum lachend, eine Begründung: *hh. mai::s he he .h en alleMA::ND* (Zeile 8). Die Antwort ist inakzeptabel, weil sie nicht auf Deutsch formuliert wurde. Diese normative Begründung formuliert sie auf

Französisch. Miara demonstriert damit eine ganz bestimmte Vorstellung davon, wie die Sprachverteilung während der Durchführung der Übung aussehen muss: Französisch ist das Kommunikationsmedium, welches zum Management der Übung eingesetzt wird. Die Durchführung der Übung muss auf Deutsch erfolgen. Miara unternimmt mit einer weiteren nonverbalen Aktion den Versuch, Levi zu einem ernsthaften, normobservativen Durchführen der Übung zu bringen. Sie legt das Aufnahmegerät auf das Buch, über welches sich die beiden Kinder beugen. Danach begibt sie sich in eine wartende Haltung. Sie legt den rechten Zeigefinger an ihren Mund legt und starrt Levi an (Zeilen 10-11).

Der von Miara monierte Fehler wird nun repariert. Levi reagiert auf Miaras Korrekturinitiierung und die damit verknüpfte Rekonstruktion der Normen der Übung mit einem Erkenntnisprozessmarker: *ah* (Zeile 12). Dieses *ah* dient hier nicht nur dem Ausdruck von Überraschung, sondern kann auch als subtiles *face-work* verstanden werden, denn mit dem Ausdruck von Überraschung kategorisiert Levi die von ihm zuvor auf Französisch formulierte Antwort als *faux pas*: Er stellt sein Fehlverhalten als un-intendiert dar, das sicherlich nicht vorgekommen wäre, wenn er gewusst hätte, welche Normen im Moment in Kraft sind (Goffman 1967, 14). Seinen Blick auf die Wandtafel richtend, reformuliert er seine Antwort: *ich sehe FERN (.) euh vingt-quatre heures chrono*. (Zeile 12). Während Levi den ersten Teil der TCU formuliert, blickt er zur Wandtafel. Besondere Wichtigkeit misst Levi indessen seiner Formulierung des Titels der Sendung zu. Während er diesen formuliert, beugt er sich nämlich über das Aufnahmegerät, das diesen Titel hören soll. Er formuliert diesen Titel auf Französisch. Miara, die zuvor die Verwendung von Deutsch eingefordert hatte, interpretiert dies nicht als Verstoß gegen die etablierte Norm. Sie akzeptiert Levis Turn als Antwort auf Deutsch und formuliert die von der Übung ebenfalls vorgegebene Anschlussfrage.

In diesem Fragment organisieren die Kinder den Ablauf der Übung auf Französisch. Die Durchführung der Übung soll auf Deutsch erfolgen, die Verwendung von Deutsch wird von Miara auch normativ eingefordert, als Levi eine Antwort gibt, die sie als »nicht-deutsch« interpretiert. Levi korrigiert sich und liefert eine Antwort, die polylingual ist. Diese Antwort wird von Miara akzeptiert. Was als angemessener deutscher Beitrag gilt, wird also lokal ausgehandelt. Nur den französischen Titel der Sendung zu nennen, die man gerne sieht, gilt nicht als deutscher Beitrag. Den Namen der Sendung auf Französisch in eine ansonsten deutsche Äußerung einzubetten, ist hingegen vollkommen legitim. Levis Beitrag ist ein Beispiel für »Languaging«, oder, wie man mit Kramsch argumentieren könnte, ein Beispiel dessen, was als eigene Praxis des Umgangs mit »imposed systems«, Ressourcen wie Grammatik oder Vokabular (Kramsch 2009, 238), bezeichnet werden könnte. Die Kinder kreieren hier ihr eigenes System dessen, was richtig und was falsch ist. Das tun sie hier aber nicht etwa aus Inkompetenz, weil sie nicht erkennen würden, dass die Antwort falsch ist. Das tun sie nicht einfach aus Freude am Umgang mit Sprache, sondern in der und zur Erledigung des von der Lehrerin gegebenen Auftrags. Eine eigenständige Praxis des Umgangs mit Sprache schließt die Orientierung an institutionellen Normen also nicht aus.

8.9.3 Deutsch als Kommunikationsmedium in der Peergroup

Deutsch wird von den Lernenden nicht nur verwendet, um Übungen durchzuführen, sondern auch als Kommunikationsmedium in der Peergroup eingesetzt, wie sich in folgendem Fragment aus Klasse 3, Pultgruppe 3 zeigt. In dieser Pultgruppe sitzen fünf Kinder: Celestin, Melanie, Massima, Carla und Baptiste. Die Gruppe ist damit beschäftigt, den vier Kindern, deren Porträts sie zuvor gehört haben, Sätze zuzuordnen. Das Fragment setzt ein, nachdem die Gruppe die Porträts noch einmal gehört hat und darüber debattiert, wer welchen Satz in der anschließenden Plenumsrunde präsentieren wird:

1M2G3-1062

```

1  Msa:      |ouais moi          ||j'dis alors      ||le SEI:ZE?      |
           |ja ich            |ich sage also    |die siebzehn    |
           |((blickt ins buch))|
                                           |(blickt zu cls))|
                                           |((blickt ins buch))|
2
3  Cls:      [azEB? ]
           |[hé pff.]
           |((schwingt re hand in die luft, Abb. 8.25))|
4  DEUTSCH.
5  (1.6)
6  Cls:      ((zeigt mit re hand auf msa))
7  Mel:      |pf.
           |((zeigt mit li zeigefinger auf cls))|
8  Caa:      <<zu cls> c'est Aze:b.>
           |das ist azeb
9  <<zu msa> le premier.]
           |der erste
10 Cls:      [|<<zu caa> Aze:b;>|
           |((nickt leicht)) |
11 Caa:      ((blickt zu cls))
12 Bap:      |IST A:zeb DAS.
           |((blickt zu caa->))
13 Caa:      <<zu mas> [BO:N.>
           |gut
14 Cls:      [((blickt zu msa))]
15 Caa:      ((blickt zu bap))
16 Bap:      [ist nicht ]|<<t> C'EST azE:B.>
           |das ist azeb
           |((zieht mundwinkel nach unten))|
17 Msa:      [<<zu cls> euhm?>]
18 Cls:      [<<zu msa> mm?> ]
19 Msa:      SIEBSund[zwanzi:G? ]
20 Caa:      [|<<zu bap> jaja|(.)[ja.| ]
           |((bewegt re hand auf und ab, Abb.
           |8.26))|
21 Bap:      [|<<t> azE:B> ]
22 Msa:      [ivAN.]
23 Mel:      non.
           |nein
24 SIEBzehn.
25 Bap:      ((schüttelt den kopf))
26 Cls:      [<<ff, zu mel> SIEB->]
27 Caa:      [|louI:? ]
           |ja
           |((beugt sich nach vorne, hände offen))|
28 Msa:      ah ouais.
           |ja
29 Caa:      [|((dreht sich zu msa))]
30 Msa:      [siebzehn; ]
31 Bap:      ((blickt zu mel->))
32 Msa:      sieb[ZEHN?]
33 Mel:      [sieb ]Z[EHN;]
34 Cls:      [a:h.]
35 [|((hebt re hand mit dem stift))]
36 Msa:      [Azeb. ]
37 Bap:      ((blickt auf pult->))

```

Abbildung 8.25



Abbildung 8.26



Anders als in Kontexten, wo Französisch als Kommunikationsmedium zum Management der Aufgabe eingesetzt wird, wird hier die Verwendung des Französischen in dieser Funktion sanktioniert. Das Fragment setzt ein, als Massima den ersten Satz für sich beansprucht: *ouais moi j'dis alors le SEI:ZE?* (Zeile 1). Sie organisiert prospektiv die Präsentation der Sätze ihrer Gruppe. Massima spricht dabei nur für sich, doch wählt sie diesen Satz nicht aus, ohne dass sie dabei mögliche Reaktionen ihrer Pultkameradinnen und -kameraden im Blick hätte: Während der Formulierung dieses Satzes blickt sie kurz zu Celestin. Doch ihr Turn ist damit noch nicht beendet, sie fügt eine freie Konstituente (Couper-Kuhlen & Ono 2007, 525) an, in welcher sie die Lösung des von ihr gewählten Satzes präsentiert: *azeb?* (Zeile 2). Mit ihrer Intonation projiziert sie, dass sie ihren Turn noch nicht zu Ende formuliert hat. Doch gleichzeitig mit der Realisierung dieses Inkrements wird sie von Celestin unterbrochen: *hé pff.* (Zeile 3, Abb. 8.25). Mit der Interjektion *hé* zieht er die Aufmerksamkeit Massimas auf sich, mit der Interjektion *pff* dagegen drückt er Geringschätzung dessen aus, was Massima gerade gesagt hat (Drescher 2003, 134). Seine negative Bewertung des Turns von Massima wird ebenfalls durch seine Geste zum Ausdruck gebracht, welche das Ausmaß dieser Geringschätzung und die Rückweisung dessen anzeigt, was Celestin geringschätzt. Erst jetzt spezifiziert Celestin das Objekt seiner Geringschätzung *ex negativo*: *DEUTSCH.* (Zeile 4). Celestin konzeptualisiert damit Massimas prinzipiell nicht bemerkenswerte Verwendung des Französischen zur Organisation des Ablaufs der Präsentation als illegitim. Dass diese relativ heftige Zurückweisung der Verwendung des Französischen und der Befehl, Deutsch zu verwenden, einerseits für Massima, aber auch für die anderen erstaunlich ist, zeigt die ausgedehnte darauf folgende Pause (Zeile 5). Sie ist ein Indiz dafür, dass etwas Problematisches vorliegt (Jefferson 1989; Roberts, Francis, & Morgan 2006). Celestin wiederholt seine Geringschätzung sowie seine Aufforderung, deutsch zu sprechen, nach dieser Pause noch einmal gestisch: Er streckt ihr seinen Zeigefinger entgegen, eine Geste, die laut Calbris (1990, 128) oder Kendon (2004, 200) als Aufforderung dienen kann (Zeile 6).

Celestin gelingt es hier nicht, Deutsch als Kommunikationsmedium zu etablieren. Zwar ist es nicht Massima, die Celestins Aufforderung zurückweist. Doch Melanie kommentiert Celestins Handlungen mit Hilfe eines sprachlichen und gestischen »format tyings« (Goodwin 1990, 177). Sie repetiert Celestins bewertende Interjektion *pff* sowie seine Handbewegung: Sie zeigt mit ausgestrecktem Zeigefinger auf ihn (Zeile 7). Auch Carla weist Celestins Aufforderung, Deutsch zu sprechen, zurück. Ihr »Other-retrieval« dessen, was in der Überlappung der Turns von Celestin und Massima

untergegangen ist, ist Französisch und explizit an Celestin adressiert: *c'est Aze:b*. (Zeile 8). Sie unterstreicht diese Zurückweisung deutlich mit ihrer Verwendung des Französischen. Das Inkrement *le premier* richtet sie dagegen an Massima. Dieser inkrementelle Teil ihres Turns weist damit die Funktion einer Hilfestellung auf, welche sie Massima zugutekommen lassen will, die ja eben, wie sie *annonciert* hat, den ersten Satz, den sie präsentieren sollen, sagen will.

Doch Celestin interveniert wieder. In *Overlap* öffnet er Carla nach: *Aze:b*. (Zeile 10). Diese Wiederholung dessen, was Carla sagte, imitiert positive Bewertungen von Schülerantworten durch Lehrpersonen in Form von *Repetitionen*, die sequentiell als minimale »post-expansions« formuliert werden (Duff 2000, 125ff.). Doch hier kann dies nicht als positives Assessment von Carlas Beitrag gelesen werden, denn erstens ist schon längst etabliert, dass es sich bei Satz 16 um *Azeb* handelt, und zweitens hat Carla dadurch, dass sie Französisch gesprochen hat, gegen die Norm verstoßen, die Celestin zu etablieren versuchte.

Nun ergreift Baptiste Celestins Partei. Er korrigiert Carlas Sprachwahl durch eine Reformulierung ihrer Antwort auf Deutsch, in welcher die Korrektur durch die Betonung deutlich hervorgehoben ist: *IST A:zeb DAS*. (Zeile 12). Allerdings hat er in diesem Moment Carlas Aufmerksamkeit noch nicht, die ihrerseits die Sequenz mit Massima zu Ende führt: *BO:n* (Zeile 13). Als sie sich Baptiste zugewendet hat, gibt er eine Begründung für seine Korrektur von Carla: *ist nicht <<t> C'EST Aze:b.>* (Zeile 16). Baptiste stellt den Fehler Carlas aus, indem er sie ebenfalls nachhört: Er wiederholt, was Carla gesagt hat. Durch den *Codeswitch* hebt sich das Zitat markant vom Kontext ab. Die negative Einstellung Baptistes zu dem Zitierten manifestiert sich vor allem in seiner Intonation. Er senkt die Stimme relativ zum Kontext erheblich (Couper-Kuhlen 1996). Er verstärkt diesen Ausdruck negativer Einstellung mit seiner Mimik: Er zieht seine Mundwinkel deutlich nach unten (Calbris 2011, 204).

Hier zerfällt die Gruppe kurzzeitig in zwei Teilgruppen. Während Baptiste seine Begründung formuliert und dabei zu Carla blickt, signalisiert Massima mit einem *Verzögerungsmarker*, *ehm?*, dass sie den Turn wieder ergreifen möchte (Zeile 17). Sie blickt dabei zu Celestin, welcher sie gleichzeitig mit einem bestätigenden *mm?* (Zeile 18) dazu ermuntert, fortzufahren. In beiden Teilgruppen weitet sich jetzt der Gebrauch des Deutschen aus. Noch in *Overlap* mit Baptiste, der Carla noch einmal nachhört, *azE:B* (Zeile 21), realisiert Carla jetzt multiple »response tokens« als Antwort auf Baptistes Kritik auf Deutsch. Zuerst realisiert sie ein zweifaches *jaja* mit steigend-fallender Intonation, mit dem sie anzeigt, dass sie längst verstanden hat, was Baptiste sagen will, und dass er nun damit aufhören soll, sie zu kritisieren (Golato & Fagyal 2008). Dann realisiert sie ein weiteres, leicht abgesetztes *ja*, mit welchem sie noch einmal bestätigt, dass sie Baptiste verstanden hat (Zeile 20). Dieses letzte »acknowledgement token« begleitet sie mit einem Heben und Senken der rechten Hand, die sie gegen Baptiste richtet (Abb. 8.26). Mit dieser »Blabla-Geste« (Zima 2014, 11) zeigt sie Baptiste noch einmal, dass er aufhören soll, sie zu korrigieren. Gleichzeitig beinhaltet diese Geste auch ein negatives Assessment von Baptistes Korrektur und dem damit verbundenen Akt des »Subteaching« (Tholander & Aronsson 2003), welcher Carla in die Position der zu korrigierenden Schülerin rückte. Sie hält sich dabei aber an die von Baptiste geforderte Sprachnorm: Sie spricht Deutsch. Baptiste seinerseits reagiert nur mit einer Geste auf Carlas Aufforderung: Er schüttelt den Kopf (Zeile 25), realisiert damit ein negatives Assessment ihres negativen Assessments und initiiert damit

eine weitere Widerspruchssequenz. Carla weist nun ihrerseits dieses negative Assessments zurück, und zwar durch eine verbale Bekräftigung ihres negativen Assessment Baptistes mit einem Französischen *oui*? sowie einer »Open-Hand-Supine«-Bewegung, welche sie einsetzt, um Baptiste mit Nachdruck ihre Version des Assessments anzubieten (Zeile 27; Kendon 2004, 264). Mit ihrer Reformulierung des zuvor schon dreimal formulierten *ja* auf Französisch setzt sie die von Baptiste formulierte Norm außer Kraft und wechselt damit auf eine Interaktionsebene, auf welcher sie sich nicht mehr als Deutschlernende, sondern als Französischsprachige begegnen. Dieses *oui*? funktioniert auch als »pre-closing« (Alfonzetti 1998, 189), das die Beendigung der Widerspruchsequenzen projiziert, die sie mit ihrer nächsten Handlung initiiert: Sie wendet sich nach links, von Baptiste ab und den anderen zu, welche dabei sind, die Übung durchzuführen. Damit ist das Schisma (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974, 713; Goodwin 1987, 126) zwischen den hier Interagierenden aufgehoben.

In der Teilgruppe, die aus Celestin, Massima und Melanie besteht, wird Deutsch gesprochen. Anders als zuvor nennt Massima jetzt die Zahl des Satzes, den sie zuordnen will, auf Deutsch, sich an der von Celestin geforderten Norm orientierend: *SIEBSundzwanzig?* (Zeile 19) *ivAN* (Zeile 22). Massima wird von Melanie korrigiert. Als Assessment der Äußerung Massimas verwendet Melanie den französischen negativen Responsiv *non* (Zeile 23). Sie liefert aber auch gleich die korrekte Form der Zahl auf Deutsch: *SIEBzehn* (Zeile 24). Melanie reinterpretiert hier die von Baptiste und Celestin geforderte Norm um: Deutsch wird zur Realisierung dessen verwendet, was zur Übung gehört, das heißt, zur Konstruktion der Antwortsätze, Französisch wird dagegen als Kommunikationsmedium verwendet, wenn über die Übung selbst gesprochen wird. Celestin initiiert sogleich Reparatur. Dies tut er auf Deutsch, indem er die erste Silbe wiederholt: *SIEB-* (Zeile 26). Damit findet er eine Form der Reparaturinitiation, welche der von ihm vertretenen Norm, Deutsch als Kommunikationsmedium zu verwenden, entspricht. Doch Massima orientiert sich an der von Melanie etablierten funktionellen Unterscheidung der Codes. Ihren »claim of understanding« realisiert sie mit einem Erkenntnisprozessmarker *ah* plus dem französischen Responsiv *ouais* (Zeile 28). Ihr »display of hearing and understanding« (Svennevig 2004) realisiert sie wiederum auf Deutsch, *siebZEH:N*, bevor sie dann, die Korrektur von Melanie übernehmend, die Konstruktion ihres Turns wiederholt und den Satz der Figur zuordnet, die sie für die richtige hält: *Azeb* (Zeilen 32, 36). Diese Antwort wird von Melanie als falsch evaluiert:

1M2G3-1100

```

38 Mel:      non.
              nein
39 Cls:      |EINund[zwanzig?>] |
              |((vier beats mit dem stift))|
40 Mel:      [SECHSzehn] azEB,
41          .h euh [sieb [zehn ivAN,] ]
42 Bap:      [((blickt zu mel->))]
43 Cls:      [|list Azeb.] |
              |((drei beats mit dem stift, senkt re hand))|
44 Mel:      [euh ] A:CHTzehn;
45 Bap:      [((blickt auf pult->))]
46 Msa:      |AYse? |
              |((blickt zu mel))|
              ((blickt auf pult))
47
48 Mel:      AYse?
49          euhm-
```

```

50 Msa:      |NEUN[zeh:n;]
             |((blickt auf pult->))
51 Mel:      [NEUNz jehn;=
52 Msa:      =lu[CA? ]
53 Mel:      [lu ]CA?
54 Cls:      lu CA?=
55 Bap:      [((blickt zu mel, blickt auf pult))
56 Mel:      [=ZW[ANzi:g; ]
57 Caa:      [((richtet sich auf, beugt sich nach vorne, blick zu mel))]
58 Msa:      [ZWANzehn;]
59 Mel:      [luCA? ]
60 Caa:      [|aufs:]
             |((Abb. 8.27))|
61 Msa:      |<<f> ZWANzig?> |
             |((blickt zu mel))|
62 Caa:      FRANzöS[ISCH, ]
63 Msa:      [|luCA?
             |((blickt auf blatt))|
64 Cls:      [LUca?
65 Mel:      [EIN
             ]undzwan[zig,
66 Msa:      [((kurzer blick zu caa, blick zu mel))]
67 Caa:      [|he_he_he.|
             |((blick zu
             mas, kopf gegen pult, Abb. 8.28))|
68 Mel:      [Azeb.
69 Msa:      [Azeb.
70 Cls:      [Azeb.
71 Msa:      [((dreht sich zu caa))]
72 Caa:      [((hebt kopf hoch)) ]

```

Abbildung 8.27



Abbildung 8.28



Die von Melanie und Massima etablierte Codeverteilung wird in der Gruppe im Fortgang der Übung beibehalten; zugleich entwickeln die Interagierenden ein kompetitives Interaktionsformat. Gleich nach Melanies negativem Assessment liefert Celestin seine Version der Korrektur: Er nennt die Nummer eines Satzes, EINundzwanzIG? (Zeile 39), unterstreicht dabei jede Silbe mit einem »beat« (McNeill 1992, 76) mit dem Stift, den er in der Hand hält. Noch bevor er seine TCU beenden und zeigen kann, dass die Nennung des Satzes 21 im Zusammenhang mit der Antwort Massimas steht, ist Azeb. (Zeile 43), realisiert Melanie in Overlap mit dem ersten Teil von Celestins Turn ihre Version der Korrektur. Sie geht dabei vor die bis jetzt als richtig etablierte Antwort zurück und beginnt mit der Nennung der Antworten wieder bei Satz 16: SECHSzehn azEB, .h euh SIEBzehn ivAN, (Zeilen 40, 41). Sie arbeitet die Fragesätze listenförmig ab und gibt so das Format für diese Abarbeitung vor. Es besteht aus der Nennung der Nummer des Satzes sowie der Nennung des Namens der Figur, über die der Satz etwas aussagen soll. Eine Kopula, wie sie Celestin in seiner Antwort verwendet, fehlt in Melanies TCUs. Die Projektion der Liste und das zweiteilige Muster und die damit einhergehende Vorhersehbarkeit der Turnkonstruktion werden im Folgenden von den Interagierenden

ausgenutzt, um gegenseitig um die Vervollständigung der jeweils begonnenen TCU zu konkurrieren. Dieses Konkurrieren setzt ein, nachdem Melanie den ersten Teil der erwartbaren TCU konstruiert hat: euh A:CHTzehn; (Zeile 44). Melanies erster Teil der TCU ist weniger flüssig konstruiert als die TCUs zuvor. Der Verzögerungsmarker vor der Konstruktion und die Längung der ersten Silbe von »achtzehn« projizieren ein verlangsamtes Konstruieren der Antwort. Noch bevor Melanie ihre eigene TCU vervollständigen kann, kooptiert (Lerner 1996a, 1996b) Massima den zweiten Teil der TCU: AYse? (Zeile 46). Die steigende Intonation markiert hier diese Antwort nur bedingt als »candidate answer«; sie ist vielmehr ein Indiz vonseiten Massimas, dass die Liste noch nicht vollständig ist. Denn Massima wartet die Antwort von Melanie nicht ab, sondern senkt den Blick nach ihrem Beitrag. Melanie repetiert nun Massimas Antwort und bestätigt damit deren Richtigkeit. Die Intonation, aber auch der »delay marker« signalisieren, dass sie fortfahren will: AYse? euhm- (Zeilen 48-49). Doch Massima kommt ihr zuvor und formuliert den ersten Teil der nächsten erwartbaren TCU: NEUNzehn (Zeile 50). Melanie, die mit ihrem späten Einsatz versucht, den zweiten Teil der TCU zumindest gleichzeitig mit Massima abzuschließen, um so eine kollaborative Turnkonstruktion zu erreichen (Lerner 1996b, 245-249), kommt jetzt hörbar zu spät: Sie beendet den ersten Teil ihrer TCU deutlich nach Massima, womit ihre TCU als Repetition von Massima hörbar wird (Zeile 51). Dies ist auch beim zweiten Teil der TCU so. Massima konstruiert den ersten Teil: LUca? (Zeile 52), Melanie setzt wieder etwas später ein und vollendet die Nennung des Namens wiederum deutlich nach Massima (Zeile 53). Doch konkurrieren die Kinder nicht einfach darum, wer die Übung schneller beendet hat. Sie konkurrieren zwar um Beginn und Vollendung der jeweiligen TCU, doch wird dieses Konkurrieren suspendiert, sobald die TCU vollendet ist, und zwar so lange, bis das letzte Mitglied der Gruppe den zweiten Teil der TCU realisiert hat. So beginnt Melanie mit der Konstruktion des fünften Antwortsatzes, =ZWANzi:g (Zeile 56) erst, nachdem auch Celestin den zweiten Teil des vierten Antwortsatzes realisiert hat: luCA= (Zeilen 54). Sie beginnt diese Konstruktion in »latch-position« und verhindert so, dass Massima als erste mit der Formulierung der TCU beginnt. Doch gelingt es Massima, den ersten Teil ihrer TCU zeitgleich mit Melanie zu beenden und damit als kollaborative, koproduzierte, ja chorale Turnkomponente darzustellen: ZWANzehn (Zeile 58) (Lerner 2002). Melanie kommt ihr dagegen bei der Konstruktion des zweiten Teils, der Antwort, zuvor: luCA? (Zeile 59). Denn Massima korrigiert sich zuerst selbst (Zeile 61), bevor sie in Zeile 63 die Antwort ebenfalls liefern kann: luCA?

Carla nimmt an der gemeinsamen Auflistung nicht teil, mischt sich aber in die Durchführung der Übung ein. Sie verwendet dabei Deutsch anders, als sich dies innerhalb dieser Teilgruppe etablierte. Zeitgleich mit Melanies Produktion der ersten Komponente des TCU, in welcher Satz 20 thematisiert wird (Zeile 56), bereitet Carla ihre Intervention vor: Sie richtet sich zuerst leicht auf und beugt sich dann nach vorne. Den Blick richtet sie dabei nach links in Richtung Melanie und der beiden anderen, welche die Übungssätze abarbeiten (Zeile 57). In Overlap mit Melanies Realisierung des zweiten Teils des Antwortsatzes formuliert Carla die erste Komponente ihres Turns: *aufs*: (Zeile 60), und nach Massimas Selbstkorrektur formuliert sie den zweiten Teil: *FRANzöSISCH* (Zeile 62). Damit fordert sie erstens eine Revision der gegenwärtigen Praxis der Sprachverwendung, welche im Anschluss an Celestin und Baptistes Aufforderung der Verwendung von Deutsch etabliert wurde, und damit eine Rückkehr zur Sprachpraxis, die sie zuvor versuchsweise etabliert hatte, die aber am Widerstand Celestins

und Baptistes gescheitert war. Zweitens ist ihre Intervention ein Störmanöver, welches die von Celestin, Melanie und Massima etablierte Organisationsform der Durchführung der Übung aus dem Tritt bringen soll. Doch paradoxerweise hält sie sich in der Realisierung dieses Störmanövers an die von Celestin und Baptiste geforderte Sprachpraxis: Sie formuliert ihre metakommunikative Aufforderung auf Deutsch und geht damit über die Sprachpraxis, wie sie von Massima, Celestin und Melanie in der Durchführung der Übung praktiziert wird, hinaus. Es gelingt ihr, die Organisation des Ablaufs kurzfristig zu stören. Melanie wartet nach Carlas Intervention nämlich Celestins Repetition des zweiten Teils der TCU nicht ab, sondern beginnt gleich mit der Formulierung der Antwort des nächsten Satzes, was zum Overlap mit Celestin führt (Zeilen 64-65). Massima lässt sich kurz von der Orientierung auf die Durchführung der Übung ablenken: Sie blickt zu Carla, bevor sie sich wieder Melanie zuwendet. Dabei verpasst sie es, den ersten Teil des Antwortsatzes zu formulieren (Zeile 66). Massima schenkt Carlas Beitrag jedoch keine weitere Beachtung mehr, sondern koproduziert mit Melanie den zweiten Teil des letzten Satzes: *Azeb* (Zeile 68). Diese chorale Koproduktion erlaubt es ihr, den von ihr produzierten Fehler zu verstecken, modifiziert sie doch ihre Antwort nach der ersten Silbe von *Ayse* zu *Azeb*: *Ayzeb* (Zeile 69). Ins Gelächter von Carla, mit welcher sie ihre zuvor realisierte Aufforderung, französisch zu sprechen, als Witz kontextualisiert (Zeile 67), stimmen die anderen nicht nur nicht ein.

Anstelle eines Lachens realisieren Melanie, Massima und Celestin jeweils den zweiten Teil des Antwortsatzes und machen damit deutlich, dass sie nicht mitlachen wollen (Jefferson 1979, 86-87). Carlas Witz misslingt, und sie selbst wendet sich nun der Übung der Gruppe zu und initiiert deren Terminierung.

Diese Beendigung der Übung vollzieht sich wieder auf Deutsch – und Englisch. Carla realisiert mit ihrem *oKÉ* (Zeile 73) ein »possible pre-closing« (Sacks & Schegloff 1973) und baut diese Vorbeendigungsphase weiter aus, indem sie ein »compound« aus positivem Bescheid und positivem Assessment realisiert, das die Richtigkeit der von Melanie, Celestin und Massima kokonstruierten und vervollständigten Liste bestätigt: *ja GUT* (Zeile 75). Diese zweiteilige TCU koproduziert sie mit Celestin (Zeile 76): Sie beenden den Turn gleichzeitig (Lerner 2002). Damit wird die Vorbeendigungsphase ausgebaut; Carla ermöglicht dies, sich in die Gruppe von Melanie, Celestin und Massima zu integrieren, was ihr zuvor verwehrt wurde. Interessanterweise übernimmt sie hier mit Celestin auch die diskursive Rolle des »Subteacher« (Tholander & Aronsson 2003), der die Leistungen der anderen bewertet. Diese Rolle passt, *notabene*, gut zu dem Status, den sie zuvor als Beobachtende eingenommen hat. Die Kinder expandieren jetzt die Vorbeendigungsphase durch modifiziertes Wiederholen des zuvor von Celestin und Carla produzierten »compound«. Diesen Wiederholungen inhäriert ein sprachspielerisches Element, wie man mit Jakobson argumentieren könnte (1970).

1M2G3-1134

```

73 Caa:      [oKÉ.                ]
74 Cls:      [((blickt zu caa))]
75           [ja GUT. ]
76 Caa:      [|ja GUT.] |
              |((nickt, hebt und senkt re hand, blickt zu cls))|
77 Bap:      ((blickt zu caa, dann zu mel))
78 Cls:      |<<f> JA:;> |
              |((klopft zweimal mit stift auf seine brust))|
79 Mel:      |ja GUT; |
              |((nickt zweimal))|
80 Cls:      sehr <<f> GU:T,>

```

81 Mel: isch RI:schtig hehe,
 82 Bap: ((blickt auf pult->))
 83 Caa: |<<all> mainten' on doit [faire quoi?]|
 was müssen wir jetzt machen
 |((beugt sich nach vorne)) |
 84 Mel: [isch- |
 85 Msa: me [too.]
 86 Mel: [alle] rischtig.

Doch sind es nicht einfache Wiederholungen, sondern vielmehr Steigerungen, wobei diese auch durch nicht-lautsprachliche Mittel realisiert werden. Celestin steigert den positiven Bescheid in seiner Wiederholung des Responsivs durch die Erhöhung der Lautstärke, Längung des zweiten Vokals und das Klopfen mit dem Stift auf die Brust: JA; (Zeile 78). Melanie verstärkt diese positive Bewertung der Leistung in ihrer Wiederholung des *ja GUT?* durch zusätzliches zweimaliges Nicken mit dem Kopf (Zeile 79), und Celestin steigert wiederum das positive Assessment mit Hilfe des Intensitätspartikels, durch die Steigerung der Lautstärke und die Längung der Silbe des Adjektivs: *sehr* <<f> GU:T; (Zeile 80). Mit Hilfe der multimodalen Mittel gelingt es ihnen, trotz eines sehr begrenzten deutschen Vokabulars nicht nur »second assessments« (Pomerantz 1984), sondern auch »third« und »fourth assessments« zu realisieren, die allesamt Steigerungen enthalten, ohne die Verwendung von Deutsch als Kommunikationsmedium aufgeben zu müssen. Deutsch ist auch für Melanies Selbstassessment Kommunikationsmedium. In Zeile 81 formuliert sie auf Deutsch ein einfaches Assessment, das sie gleichzeitig als Witz kontextualisiert und damit dem Selbstlob die Spitze nimmt, *isch RI:schtig hehe*, das sie aber in Zeilen 84 und 86 dann zu einem *isch-ALLE rischtig* steigert. Massima, welche von sich das Gleiche behauptet, realisiert dagegen diese Behauptung auf Englisch: *me too* (Zeile 85). Für Carla dagegen ist zu diesem Zeitpunkt die Bewertungssequenz und damit auch die Übung insgesamt abgeschlossen, und sie erwartet etwas Neues. Dies markiert sie auch dadurch, dass sie wieder Französisch spricht (Zeile 83).

In dieser Gruppe konstituieren sich zwei Verwendungsweisen von Deutsch, welche weit über die normativen Vorgaben der Lehrperson hinausgehen. Die Lehrperson fordert von den Kindern nicht, dass sie zur Durchführung der Hörverstehensübung Deutsch verwenden sollen. Doch das tun sie nach Celestins Intervention, der Deutsch zur legitimen Sprache erklärt; das Management der Übung bleibt dabei vorerst auf Französisch. Doch weitet ausgerechnet Carla, die an der Durchführung der Übung nur als Zuschauende und Zuhörende teilnimmt, die Verwendungsweise von Deutsch in ihrem Versuch, die Übung zu stören, aus. Sie formuliert ihren Störversuch auf Deutsch. Auch das finale Assessment der Übung leitet sie auf Deutsch ein und liefert den anderen damit sprachliche Ressourcen, die diese aufnehmen und in einem Spiel lexikalisch und multimodal weiterentwickeln. Dies zeigt, erstens, dass selbst Lernende, die nur über ein beschränktes Repertoire in der L2 verfügen, diese L2 als Kommunikationsmedium einsetzen können, dass sie, zweitens, dabei nicht nur auf ein beschränktes Repertoire an lexikalischen und grammatischen Ressourcen zurückgreifen, sondern multimodale Ressourcen einsetzen, um Bedeutungsvariationen erzielen zu können. Drittens zeigt sich in diesem Fragment, dass Kinder in Peer-Interaktionen im Deutschunterricht ihre je eigenen Normen der Sprachverwendung postulieren, gemeinsam etablieren, erweitern und auch wieder aufgeben können. Der Befehl, Deutsch zu verwenden, wird von unterschiedlichen Mitgliedern der Gruppe unterschiedlich interpretiert. Es gibt eine Minimalvariante, welche diese Norm nur

auf die Durchführung der Übung beschränkt, und eine umfassendere Variante, die Deutsch als generelles Kommunikationsmedium versteht. Schon hier zeigt sich aber auch, dass Deutsch und Französisch nicht die einzigen Sprachen sind, die verwendet werden, denn es wird ebenfalls Englisch verwendet. Dessen Verhältnis zu Deutsch und Französisch wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

8.10 Deutsch und Französisch im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht: Didaktisch im Plenum, spielerisch in der Gruppe

Die untersuchten Klassenzimmer sind nicht immersiv organisiert. Doch obschon die meisten Kinder der untersuchten Klassen nur über elementare Deutschkenntnisse verfügen, obwohl keine der Lehrpersonen Deutsch als L1 spricht, wird Deutsch auch in den analysierten Klassen als »Kommunikationsmedium« (Gafaranga 2007) verwendet, und zwar nicht nur im Plenum, wo die Wahl des jeweiligen Codes von der Lehrperson sanktioniert werden kann, sondern auch in Peer-Interaktionen. Das ist nur auf den ersten Blick erstaunlich. Denn wie die Immersionsforschung gezeigt hat, liegt es durchaus im Rahmen des Möglichen, selbst Kinder, die über geringe bis gar keine L2-Kenntnisse verfügen, immersiv zu unterrichten (Vesterbacka 1991; Kanagy 1999; Södergård 2001; Carless 2004). In den thematisierten Kommunikationsprojekten des Plenums wird Deutsch von der Lehrperson eingesetzt, wenn mit Beispielen gearbeitet werden kann. Deutsch wird verwendet, um grammatische Regeln zu illustrieren, aber auch, um Instruktionen zu erteilen. Die Lehrpersonen zeigen dabei, dass ihr Sprachhandeln didaktisch motiviert ist und sie intendieren, »die Kinder der Zielsprache auszusetzen« (État du Valais 2003, 8). Um Verständigung zu sichern, greifen die Lehrpersonen dabei auf multimodale Ressourcen zurück, die sie genauso einsetzen, wie dies der Genfer Lehrplan vorsieht, wenn er schreibt, dass bei Kommunikationsproblemen auf alle Ressourcen zurückgegriffen werden soll, »il s'agit de gestes, mimiques, paraphrases, emprunts à la L1« (DIP 2000, Section rouge, 2). Dabei weiten die Lehrpersonen den Legitimitätsbereich der Verwendung des Deutschen aus. Diese Verwendung des Deutschen kann, selbst wenn sie multimodal »augmentiert« ist, aber problematisch werden. Wie die Analyse zeigt, ist dabei weniger der Umstand problematisch, dass die L2 verwendet wird, sondern vielmehr, dass die Möglichkeiten zur Reparatur und damit auch einer der Mechanismen, der Lernobjekte konstituiert, von den Schülerinnen und Schülern nicht ergriffen werden, wenn die Lehrerin dazu die Möglichkeit anbietet. Methodisch-didaktisch müssten die Lehrpersonen in solchen Kontexten Verständigung nicht nur mit Hilfe multimodaler Mittel zu sichern versuchen, sondern auch durch die Implementierung spezifischer Reparaturmechanismen, etwa durch die Legitimierung der Diskussion des Verstehens in den Pultgruppen. Französisch hat in diesen Klassenzimmern immer noch einen wichtigen Status und wird eingesetzt, wenn komplexere Sachverhalte erläutert werden oder grammatische und pragmatische Regeln des Deutschen erklärt werden müssen, oder aber, wenn es darum geht, die Klasse zu managen: Werden die Kinder getadelt, dann geschieht dies auf Französisch.

Die Verwendung von zwei Sprachen gibt den Lehrpersonen die Möglichkeit, Sprachalternationen als Kontextualisierungshinweise einzusetzen, und diese spielen in der Tat eine wichtige Rolle. Sie werden funktionell teilweise so eingesetzt, wie dies aus nicht institutionellen bi- oder multilingualen Settings bekannt ist: Sie markieren

den Wechsel des kommunikativen Projekts, sie markieren spezifische Aspekte der diskursiven Identitäten der Beteiligten, sie heben spezifische Bestandteile eines Turns hervor und verleihen diesen spezifische Funktionen. Auch diese Funktionen werden im Plenum methodisch-didaktisch instrumentalisiert. Der Wechsel vom Französischen ins Deutsche ist eine wichtige, wenn auch nicht die einzige Ressource, um den Beginn des Deutschunterrichts zu markieren. Nebensequenzen, in welchen Lernobjekte bearbeitet werden, werden mit Hilfe eines Codeswitches markiert, Beispiele, die erinnert werden sollen, werden qua »insertional Codeswitches« von ihrem Kontext abgehoben. Wären diese Lernkontexte nicht bilingual, wäre die Verwendung des Französischen illegitim, dann würden diese Möglichkeiten der Sprachpraxis fehlen.

Im Plenum werden die Sprachen Deutsch und Französisch aber relativ sauberlich getrennt. Bilinguales »Languaging«, in welchem die Ressourcen Deutsch und Französisch gleichzeitig eingesetzt würden, lässt sich in den Äußerungen der Lehrpersonen in den analysierten Fragmenten nicht feststellen, und auch die Antworten der Kinder im Plenum orientieren sich sichtlich an der Ideologie, dass die Sprachen getrennt werden müssen. In den Peer-Gruppen verwenden sie Deutsch einerseits expeditiv: Sie erledigen auf Deutsch, was sie auf Deutsch erledigen müssen. Doch schon in diesem Umgang mit Deutsch kann ein spezifischer Umgang mit der L2 gefunden werden, der an den von Kramsch (2009, 238) sogenannten »oppositional place« gemahnt, »where the learner creates meaning on the margins or in the interstices of official meanings«. Das Kommunikationsmedium ist während Pultgruppeninteraktionen meistens Französisch. Doch muss dies nicht immer der Fall sein: Die Schülerinnen und Schüler können den Verwendungsbereich von Deutsch ausweiten und Deutsch zumindest zeitweise zum Kommunikationsmedium erheben, in welchem sie ihre Interaktion realisieren. Diese Ausweitung des Verwendungsbereichs ist sprachspielerischer Natur und zeigt, dass die Kinder Freude an der Verwendung der deutschen Sprache haben. Doch auch Codeswitching ins Französisch wird spielerisch verwendet. Wie in dem diskutierten Fragment sichtbar wird, hat die Verwendung des Französischen in der Durchführung der Aufgabe eine subversive Funktion, da sie die Durchführung der Übung verhindert. Diese Funktion wird geschickt eingesetzt, was zeigt, dass die Kinder sehr wohl um die Macht von Sprachen wissen. Gleichzeitig ist für Kinder der Übergang von einer zur anderen Sprache fließender als für die Lehrpersonen. Was als Deutsch gilt, wird kontextuell ausgehandelt, und so kann es denn sein, dass eine Äußerung, die zumindest statistisch zur Hälfte aus französischem Wortmaterial besteht, als deutsche Äußerung durchgeht. Die Kinder illustrieren mit dieser Praxis eigentlich nichts anderes, als was Derrida (2011) meint, wenn er behauptet, dass Sprachen nicht abzählbar seien, weil die Einheit der Sprache niemals bestimmt sei. Für diese Kinder ist in dem Moment »das Eine der Sprache im strengen oder weiteren Sinne« (Derrida 2011, 166) irrelevant.

Die Kinder spielen mit den Sprachen nur in der Peergroup. Im Plenum kommt bilinguales Sprachspiel in den hier diskutierten Fragmenten nicht vor; es lässt sich auch sonst in den erhobenen Daten nicht feststellen. Der ludische Umgang mit beiden Sprachen und die daraus resultierende Sprachmischung haben im Plenum offensichtlich keinen Raum. Das ist bedauerlich, denn die Ressourcen und das Wissen darum, wie man mit Sprachen spielen kann, sind unter den Kindern vorhanden. Diese Ressourcen als legitime Ressourcen auch im Plenum einzusetzen, wäre vielleicht ein auch ein Schritt in Richtung eines Fremdsprachenunterrichts für das 21. Jahrhundert, das sich in der westlichen Welt so multilingual und kulturell divers präsentiert wie kaum ein anderes zuvor.

9. Englisch und andere Sprachen im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht

Die Bedingungen, unter welchen Kinder und Lehrpersonen in diesen Klassenzimmern interagieren, scheinen geradezu ideal, um Lernumgebungen zu schaffen, in welchen die Fremdsprache Deutsch unter Verwendung einer Vielzahl verschiedener Sprachen und Varietäten erworben wird. Denn erstens verfügen die Kinder dieser Klassen über unterschiedliche sprachliche Repertoires, auf welche die Lehrpersonen zurückgreifen könnten, um mehrsprachig zu arbeiten. Zweitens werden *language awareness*-Ansätze, die für die Integration von Familiensprachen in den Regelunterricht plädieren, in der Schweiz schon lange propagiert (siehe etwa CIIP 2008, 6). Der Einsatz unterschiedlicher Sprachen und Varietäten zur Lösung unterschiedlicher kommunikativer Aufgaben auch im Plenarunterricht wie auch in den Gruppeninteraktionen wäre daher erwartbar.

Die gefilmten Klassenzimmer sind tatsächlich multikompetente *communities of practice* auch im Sinne von Vivien Cook, die den Terminus definiert als »the knowledge of more than one language in the same mind or the same community« (2003; siehe auch Cook 2016) und damit unterstreicht, dass Sprachenlernende keineswegs defizitäre Sprecherinnen und Sprecher sind. Als multikompetente Sprecherinnen und Sprecher können sie sich zwar nicht in den Plenumsinteraktionen, aber in Peer-group-Interaktionen zeigen, weil sich im Plenum die Schülerinnen und Schüler an relativ strikten Normen orientieren und neben Standarddeutsch und Französisch keine weiteren Sprachen und Varietäten als legitim gelten. Während Gruppenarbeiten wird ihre Multikompetenz evident; hier zeigen sie, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen kontextsensitiv einsetzen, um kommunikative Probleme zu lösen, um ihr Gesicht zu wahren oder gar Pluspunkte sammeln zu können. Die Sprachen, die sie dann einsetzen, sind aber nicht ihre Familiensprachen; ist ist Englisch.

9.1 Language Awareness-Ansätze in Schweizer Schulen

Die Schweizer Bildungspolitik hat in den beiden letzten Jahrzehnten Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt zu wichtigen Themenfeldern erklärt und Ansätze entwickelt, die sich unter den Termini *éveil au langage* (EDK 1998) oder *éveil aux langues* subsumieren lassen. Diese Ansätze, die in der Deutschschweiz auch unter dem Akronym ELBE (*éveil aux langues – language awareness – Begegnung mit Sprachen*) zusammengefasst und in der Romandie als EOLE (*Education et l'ouverture aux langues à l'école*) konkretisiert

werden (Perregaux 2005; Di Pietro 2007), sind im Anschluss an britische schulpädagogische und didaktische Konzeptionen der frühen 1980er Jahre entwickelt worden. Diese versuchten, die durch den Bullock Report (Department of Education and Science 1975) aufgedeckten sprachlichen Schwächen der Schülerinnen und Schüler Großbritanniens mit Hilfe des »Language Awareness«-Ansatzes zu beheben (Perregaux 2005; Schader 2007).

Eine der Grundideen des *éveil aux langues* ist es, Schulkinder so oft wie möglich gleichzeitig in mehreren Sprachen, die sie und ihre Schulkameraden und -kameradinnen sprechen, arbeiten zu lassen. Dies kann in größeren, auch fächerübergreifenden Schulprojekten geschehen (Birkenmeier, Glesser & Amman 2011; Balsiger 2012), das kann während des Regelunterrichts in unterschiedlichen Fächern (Buletti & Venturilli 1998), das kann aber auch sehr situativ geschehen, wenn ein spezifisches Problem, beispielsweise »Genus in der Schulsprache«, thematisiert wird (Di Pietro 2007, 32). Diese methodisch-didaktischen Szenarien sollen das »Bewusstsein und Interesse« für die eigenen und für andere Sprachen wecken, Kinder zum »Erlernen von Fremd- und Schulsprachen« motivieren und sie zu »selbstgesteuertem Arbeiten beim sprachlichen Lernen« befähigen. Mit Hilfe »vergleichender Reflexionen über Sprache(n) und Sprachenlernen« sollen »metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten« der Kinder gefördert werden (Saudan 2005, 9). Darüber hinaus soll mit solchen Szenarien ebenfalls ein Beitrag »zur Entwicklung einer offenen Haltung und zum Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Sprachen und ihren Sprechern« geleistet werden (EDK 1998). In didaktischen Ansätzen, die *éveil aux langues* umsetzen, soll also nicht nur das Sprach- und Sprachenbewusstsein geschärft, sondern in und durch die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen multiperspektivisches Handeln und Denken gefördert werden. Mit *éveil aux langues* wird, so Christiane Perregaux, gleichzeitig auch das interkulturelle Lernen ins Zentrum des Unterrichts rücken:

Les approches interculturelles trouvent ici leurs vraies dimensions, elles quittent la marginalité dans laquelle elles se trouvent souvent maintenues pour se placer au centre du processus d'apprentissage, reconnaissant les ressources diverses des élèves. (Perregaux 2005, 16)¹

Erste Umsetzungen des *éveil aux langues* fanden in der Schweiz im Rahmen des europäischen Projekts EVLANG (Candelier 2003) und im Rahmen eines kleineren Projekts in der Romandie gegen Ende der 1990er Jahre statt (Perregaux 2005, 19-20). Zur selben Zeit wurden bildungspolitische Vorgaben erlassen, mit denen *éveil aux langues* zum festen Bestandteil des didaktischen Handelns der Lehrpersonen hätte werden sollen. Im 1998 publizierten Gesamtsprachenkonzept der EDK, der für die interkantonale Koordination in der Schweiz zuständigen Behörde, lautet eine der verbindlichen Zielsetzungen für die Kantone: »Die Kantone respektieren und fördern die in ihrer Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen und integrieren sie in die Stundentafeln/ Lehrpläne.« (EDK 1998) Die EDK schlug im selben Konzept ebenfalls vor, migrantisch markierte Kinder in ihren jeweiligen Familiensprachen zu unterrichten und plädier-

¹ Interkulturelle Ansätze finden hier ihre wahren Dimensionen; sie verlassen die Marginalität, in der sie oft gehalten werden, und rücken in den Mittelpunkt des Lernprozesses; so werden die vielfältigen Ressourcen der Schüler anerkannt.

te dafür, eine integrierte Pädagogik zu entwickeln, so dass die Familiensprachen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in den Unterricht integriert und dort genutzt würden. Diese Zielsetzung formulierte die EDK unter Verweis auf *éveil au langage*, zu dem sie schrieb: »Dieser Ansatz gehört in die Lehrpläne der Primarschule (oder gar des Kindergartens), am besten in transdisziplinärer und transcurricularer Weise.« (EDK 1998)

Seitdem wird *éveil aux langues* in fast jeder öffentlichen Stellungnahme zum Sprachunterricht und in jedem Lehrplan erwähnt. Die konkrete Umsetzung lässt aber bis heute auf sich warten. Zwar nimmt die 2003 publizierte *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* das Anliegen des *éveil aux langues* ebenfalls auf. Doch was im Gesamtsprachenkonzept noch als Forderung formuliert wurde, wird hier zum Vorschlag abgeschwächt:

Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée. Dans le même esprit, des modules de type *éveil aux langues* sont également proposés. (CIIP 2003)²

Ähnlich vage formuliert die EDK in einem Strategiepapier zum Sprachenunterricht in der Schweiz die Bedeutung des *éveil aux langues*. Familiensprachen sollen »im Regelunterricht über Ansätze wie »Begegnung mit Sprachen/Eveil aux langues, valorisiert« werden (EDK 2004). Wie dieses Ziel in den Lehrplan integriert werden könnte, welche Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung der konkrete Schulalltag bietet, ob und wie Lehrmittel, die sich zur Umsetzung sprachreflexiven Arbeitens in der Schule eignen würden, entwickelt werden müssten, darüber sagt der Arbeitsplan aber nichts (Saudan 2005, 11). Dass dies kein einfaches Unterfangen sein dürfte, liegt auf der Hand. Zwar bestehen heute, wie das Netzwerk SIMS für die Schweiz zeigt, durchaus didaktische Ansätze, mit deren Hilfe die Mehrsprachigkeiten der Kinder in durch Diversität geprägten Schulen für den Schulalltag fruchtbar gemacht werden können. Ob und wie diese Ansätze in den Schulzimmern in der Schweiz auch im Alltag verwendet werden, ist jedoch unklar. In den *plans d'études*, die für die gefilmten Klassen relevant sind, wird als eines der Ziele des Deutschunterrichts das Fördern einer offenen Einstellung und Haltung anderen Kulturen und Sprachen gegenüber formuliert (État du Valais 2003, 4). Auch hier wird wieder auf die Wichtigkeit der Ansätze des *éveil aux langues* verwiesen (DIP 2000, Section rouge, 2). Verbindlich festgeschrieben sind diese Ansätze in den Lehrplänen aber nicht. *Ex negativo* lässt sich dies so formulieren, dass *éveil aux langues* nicht Bestandteil des obligatorischen Curriculums geworden ist; nichtsdestotrotz bestehen aber schon lange rechtliche Vorgaben, die es ermöglichen würden, *éveil aux langues* in den schulischen Alltag zu integrieren. *De jure* dürften also im Deutsch L2-Unterricht sowohl im Wallis wie auch in Genf neben Deutsch und Französisch auch die Familiensprachen der Kinder integriert werden.

2 »Die Unterrichtsmaterialien enthalten Elemente, die es ermöglichen, Brücken zu anderen Sprachen zu schlagen und die Basis für eine integrierte Didaktik zu schaffen. Im gleichen Sinne werden auch Module für das Sprachbewusstsein vorgeschlagen.«

9.2 Englisch als Lieblingssprache, Englisch als Wunschsprache

Zwar wird Englisch in den Fragebögen insgesamt nicht am häufigsten als Lieblingssprache genannt, sondern liegt hinter Französisch und Portugiesisch an dritter Stelle (siehe dazu Tabelle 8.1). Doch alle elf Kinder, die Portugiesisch als Lieblingssprache wählen, sprechen Portugiesisch als Familiensprache. Analog gilt, dass alle diejenigen, die Französisch wählen, Französisch auch als L1 sprechen. Englisch ist unter den Kindern also die beliebteste L2. Gleichzeitig ist Englisch diejenige Sprache, welche die Kinder am häufigsten nennen, wenn sie gefragt werden, welche Sprache sie gerne lernen würden oder, wie sie teilweise selbst präzisieren, gerne besser sprechen würden. Dieses Resultat ist, wie die Residuale der Chi-Quadrat-Tests zeigen, statistisch nicht zufällig (siehe dazu die Tabellen 8.2-8.7 in Kapitel 8).

Englisch ist für die Kinder, wie sie selbst angeben, aus unterschiedlichen Gründen wichtig. Wichtig sind ästhetische Gründe: »c'est trop cool« (John); »l'anglais est stylé« (Astou); »parce que sa aller tres jolie« (Fabiola); »je trouve que c'est très jolie« (Sandy). Wichtig sind emotionale Gründe: »j'aime bien écouter des personnes qui parle l'anglais« (Maura); »parce que j'aime bien cet lange« (Marianne); »j'adore l'anglais« (Justine). Beide Gründe werden auch gemeinsam angeführt, »j'aime bien la lange elle est jolie« (Romana). Andere betonen die Wichtigkeit des Englischen: »c'est une langue importante que j'aime beaucoup« (Ilona). Ein weiteres oft genanntes Argument ist die kommunikative Reichweite von Englisch: »parce que s'est un l'angue que tout le monde parle et j'aime bien« (Nadira); »c'est une langue connu dans tout le monde et elle à parler partout« (Stella); »parce que beaucoup de gens sur le monde parlent Anglais« (Celestin); »parce que c'est une langue connue et dans beaucoup de pays cette langue se pratique« (Julia); »parce que c'est une langue très parlée« (Emilio); »parce que l'Anglais est une langue qui permet de se comprendre avec les autres gens des autres pays« (Julien). Basile schreibt sogar: »c'est une langue universel«. Englisch erhöht aber auch die Mobilität. Manuela schreibt: »parce que quand je serai grande j'aimerai voyager dans des pays étrangers« (Manuela). Ähnlich argumentieren auch Rashida, »parce que quand je vais dans ce pays je pourrai comprendre ce qu'il disent« (Rashida), und Melina, »parce que c'est très pratique quand on va dans des pays qu'on connait pas«.

Doch nicht für alle ist Englisch deswegen wichtig, weil Englisch eine große kommunikative Reichweite hat. Stanislaw formuliert die Wichtigkeit von Englisch sehr viel allgemeiner. Er schreibt: »les moyens de communications son très important« (Stanislaw). Englisch ist für ihn nur eine unter vielen weiteren Sprachen, die er gerne lernen würde. Er nennt Latein, Griechisch, Norwegisch, Spanisch, Russisch und signalisiert mit Auslassungspunkten, dass weitere genannt werden könnten. Eline reflektiert nicht nur darüber, dass die Sprache sehr nützlich sei, sondern weist ebenfalls darauf hin, dass sie alle dem Englischen ausgesetzt sind, ohne dass sie es wirklich beherrschen: »car cést très utile et puis nous disons souvent des mots anglai sans savoir leur (sens)«. Andere haben den ökonomischen Wert des Englischen im Blick oder verbinden das Lernen des Englischen mit zukünftigen Berufswünschen. Für Carey ist es so, dass Englisch nützlich sein kann: »parce que cette langue peu être très utile en certains cas« (Carey). Sébastienne schreibt, dass sie gerne Englisch lernen würde, »parce que c'est important pour le travail«, Miara schreibt: »car je trouve que c'est une jolie langue et que j'en aurais beson par l'avenir«, Baptiste ist noch konkreter: »pour être traducteur je voudrais parles anglais pour traduire russe-anglais«.

Einige führen auch Gründe an, die direkt mit ihrer Partizipation an der Popkultur und ihrem Medienkonsum zusammenhängen. Thea will Englisch lernen, »parce que je ne comprend jamais les musique et aussi c'est l'une des langues la plus parlé dans le monde« (Thea); Massima schreibt: »pour comprendre les chansons« (Massima). Lola argumentiert ähnlich, aber auf das Fernsehen bezogen: »Pour mieux comprendre ce qu'il dise à la tèle pi c'est des langues très jolies« (Lola). Andere Schülerinnen und Schüler führen an, dass sich Englisch einfach lernen ließe, oder sie weisen darauf hin, dass sie schon Englisch gelernt hätten: Terry schreibt: »l'anglais c'est la langue la plus facile a apprendre«, und ähnlich argumentiert auch Ante und meint: »parce que j'adore cette langue et pour moi elle est facile à apprendre«. Auch Albano argumentiert ähnlich, wenn er schreibt: »parce que une langue universele et puis parce que elle belle et facile«.

Wie die Antworten zeigen, ist die Weltsprache, das »globalizing English« (Philipson 1998), für viele der Kinder Bestandteil ihres Alltags. Sie sind mit »Englishes from below«, wie man in Nachfolge von Preisler (1999) und Pennycook (2008) sagen könnte, konfrontiert. Das zeigt sich in ihren Antworten auf die Frage, welche Musik sie gerne hören. Mehr als die Hälfte der Kinder beantwortet die Frage mit Hip-Hop, Rap, Rock oder Pop. Gleichzeitig sind aber, wie sich anhand der Fragebogenerhebung zeigt, nicht wenige Kinder schon mit »English from above« konfrontiert, obschon Englisch erst in der siebten Klasse Unterrichtsgegenstand wird. Ein Kind aus Klasse 1 und nicht weniger als acht Kinder aus Klasse 2 lernen in ihrer Freizeit Englisch im Privatunterricht. Einige besuchen diesen Unterricht schon seit drei Jahren. Englisch wird in allen drei Klassenzimmern teilweise als Bestandteil eines alltäglichen Languaging verwendet, und zwar nicht nur von denjenigen, welche Privatunterricht in Englisch erhalten. Englisch taucht aber vor allem während der Gruppenarbeiten auf. Im Plenumsunterricht ist auch die Verwendung des Englischen selten.

9.3 Mehrsprachigkeit im Plenum: Selten, illegitim, irrelevant

In meinen Daten sind in Plenumsinteraktionen vor allem Standarddeutsch und Französisch hörbar, andere Sprachen und Varietäten dagegen kaum – mit einigen wenigen Ausnahmen. Eine dieser Ausnahmen wird von dem Schüler, der sie realisiert, gleich selbst als illegitim markiert. Dies geschieht während einer Hörverstehensübung in Klasse 3. Die Klasse hört Porträts, die Lehrerin lässt anschließend die Schülerinnen und Schüler raten, »wer spricht«:

1m2G4-473

```

1 Le4:      WER spricht.
2           we WER spricht;
3           (2.9)
4 Eml:      [((hebt li hand halb)) ]
5 Kor:      [((hebt li ellbogen halb)) ]
6 Eml:      [((bewegt li hand auf brusthöhe auf und ab)]
7 Le4:      ((schaut zu eml, öffnet, schließt re hand, nimmt sie zurück))
8 Eml:      [|Ä ching? | ]
              ein kind
              |((legt li hand auf pult))|
9 Ndr:      [((stellt re ellbogen auf pult))]
10 Eml:      euh euh ein MÄdchen?
11 Le4:      ein MÄdchen.
12 LÄ |tu peux être SÜR. |
              da kannst du sicher sein
              |((zeichnet mit re hand eine horizontale linie))|

```

13 d'aCCORD?
einverstanden

14 HAbitez-vous à donner des éléments de réponse
gewöhnt euch an antwortelemente zu geben
 dont vous êtes SÛRS.
deren ihr euch sicher seid

15 et ce que vous savez PAS?
und was ihr nicht wisst

16 .h on peut |l'essayER? |
man kann es versuchen
 |((bewegt re hand nach rechts))|

17 MAIS (.) on a pas demandÉ: forcément des dÉTAILS;
aber man hat nicht unbedingt nach details gefragt

18 (.)

19 d'aCCORD?
einverstanden

20 c'est à vous (.) contourNER |un 'tit peu. |
es ist an euch ein wenig zu umgehen
 |((wellenbewegung mit re hand))|

21 |ein MÄdchen. |
 |((geht rückwärts zum cd-player))|

In diesem Fragment verwendet Emilio einen Dialektausdruck und markiert die Verwendung des Dialekts selbst als Fehler. Auf die Frage der Lehrerin, wer spricht, signalisiert einzig Emilio, dass er die Antwort weiß, markiert aber gleichzeitig Unsicherheit: Er streckt seine Hand nur halb auf und bewegt sie anschließend auf und ab (Zeilen 4, 6). Die Lehrerin übergibt ihm den Turn (Zeile 7), und Emilio beantwortet die Frage mit einer Kategorisierung der Sprechenden, die auf ihr Alter referiert. Dazu verwendet er einen schweizerdeutschen Dialekt, eine Varietät des Deutschen, die er mit seiner Mutter und mit seinen Verwandten mütterlicherseits verwendet: *Ä ching?* (Zeile 8). Diese Kategorisierung ist im Prinzip richtig: Die gesuchte Sprecherin ist ein Kind. Er korrigiert sich aber gleich selbst in zweifacher Hinsicht: Erstens wechselt er die Varietät, zweitens referiert er nun auf das Geschlecht der Sprecherin, identifiziert sie, wenn auch »try-marked« (Psathas 1995, 31), als *ein MÄdchen* (Zeile 10). Damit schließt er selbst das dialektale Lexem als illegitim aus dem offiziellen Klassenzimmerdiskurs aus und kategorisiert dessen Verwendung als »Ausrutscher« im Sinne Goffmans (1981, 209), als Wort, das er aufgrund von Unachtsamkeit realisierte, was sogleich korrigiert wird. Er zeigt damit zweitens, dass er in der Lage ist, die dialektale Varietät von der Standardvarietät zu unterscheiden. Drittens präzisiert er seine vorherige Kategorisierung.

Die Lehrerin ratifiziert Emilios Korrektur, ein *MÄdchen*. (Zeile 11), schließt aber die Sequenz noch nicht ab. Sie liefert in einer langen, auf Französisch formulierten »post-expansion« (Schegloff 2007, 148ff.; Sidnell 2010) eine Erklärung dafür, weshalb der Rekurs aufs Geschlecht hier richtig und sinnvoll ist (Zeilen 12-21), bevor sie die Sequenz abschließt. Die Lehrerin thematisiert hier also nur den inhaltlichen Teil der Antwort Emilios. Sie könnte ebenfalls die Tatsache thematisieren, dass Emilio zuerst eine Antwort in einem schweizerdeutschen Dialekt gab und dies ebenfalls als »élément de réponse dont vous êtes sûrs« ausweisen. Doch dieser Hinweis auf eine mögliche Strategie, die multikompetenten, plurilingualen Kindern zur Verfügung steht, bleibt aus.

Auch im nächsten Fragment, das aus Klasse 1 stammt, bleibt die Thematisierung des flüchtigen Hörbarwerdens einer Familiensprache im Plenum aus. Die Klasse übt und repetiert hier eine Konstruktion, die im Kapitels 5 »Kinder aus aller Welt« des Lehrbuchs *Tamburin* eingeführt wird. Es handelt sich um die Konstruktion *kommen aus + [Ländername]*. In diesem Kontext stellt Lehrer 1 der Schülerin Céline eine Frage; Céline sitzt mit Fabiola, Lola, Julia und Robert in Pultgruppe 1; Robert sitzt zwischen Fabiola und Céline, nicht an seinem Pult.

2PIG2-341

1 Lel: wo'ER kommst du cÉLINE.
 2 Lin: [(hebt re hand)]
 3 Jua: [(hebt re hand)]
 4 Mea: [(hebt re hand)]
 5 Rob: [<<p> ich komme->]
 6 Mat: [<<p> ich komme aus->]
 7 Cel: ich [KOMme?]
 8 Lin: [(hebt li hand)]
 9 Jua: ((schüttelt re hand))
 10 <<p> aus->
 11 Cel: h. euh-
 12 Jua: [[<<p> AUS.]
 | ((senkt re hand)) |
 13 Lin: [((senkt li hand))]
 14 Mel: [<<p> A:US.]
 15 Hec: [((hebt re hand))]
 16 Rob: | <p> switzer[la]nd.> |]
 | ((dreht kopf zu cel)) |
 17 Cel: [_hm.]
 18 Jua: [<<p> aus->]
 19 Lia: [((hebt re hand))]
 20 Rob: ((dreht kopf nach vorne))
 21 Lia: | <p> arrê[tez |] de souffle[:R?> |]
 hört auf vorzusagen
 | ((dreht sich nach li)) |
 22 Rob: [| <<pp> iTAlia.>] |
 | ((dreht kopf zu cel)) |
 23 Lol: [| <<pp> ich komme.> |]
 | ((hebt li hand)) |
 24 Cel: [iTAlia.]
 25 Rob: [((kopf nach vorne))]
 26 Kno: [((hebt re hand))]
 27 Lin: [((hebt re hand))]
 28 Jua: <<p> ich KOMme [aus italien.>]
 29 Kno: [((senkt die hand))]
 30 Hec: [((senkt die hand))]
 31 Lel: ((cupping re hand ans re ohr))
 32 NICHT |gehört. |
 | ((senkt re hand)) |
 33 Mae: |.hhh hhh. |
 | ((schüttelt li hand)) |
 34 Rob: <<p> ich komme i in.>
 35 Cel: ich KOMme (.) IN (.) hm.
 36 Jua: ((hebt re hand))
 37 Lel: [|m[::]] |] ich komme [↑IN?]
 | ((dreht kopf nach li)) |
 38 Mae: [((hebt, schüttelt li hand))]
 39 Hec: [((hebt re hand))]
 40 Mat: [((hebt li hand))]
 41 Jul: [((hebt re hand))]
 42 SSS: [AUS.]
 43 Mli: [((hebt re hand))]
 44 Lia: [((senkt re hand))]
 45 Jua: AUS.
 46 Cyr: AUS.
 47 Hec: [((senkt re hand))]
 48 Mli: [((senkt re hand))]
 49 Lel: ich [KOMme] [[aus] (.) | iTAlia. |]
 | ((berührt
 whiteboard mit stift)) |
 50 Kno: [((hebt, senkt re hand))]
 51 Jua: [((senkt hand))]
 52 Lol: [|aus (.) italia. |]
 | ((hebt re, senkt sie)) |
 53 Mat: [((senkt li hand))]
 54 Lel: <<zu lol> woHER [kommst DU?>]
 55 Jul: [((senkt re hand))]
 56 Lol: ich [KOMme] aus iTAlia.
 57 Jua: [((hebt re hand))]
 58 Lel: jA?
 59 woHER kommt cÉLINE?

Als Kommunikationsmedium dieser Frage-Antwort-Sequenzen wird hier durch den Lehrer Deutsch vorgegeben. Die erste Sequenz setzt mit der Frage des Lehrers an Céline ein: *wo'er KOMMST du céline*. (Zeile 1). Obwohl diese Frage eine einzige Person adressiert, bieten andere, nicht-adressierte Schülerinnen und Schüler ebenfalls darum, die Antwort geben zu können: Sie strecken ihre Hände hoch (Zeilen 2-4). Célines Antwort bleibt vorerst aus, und eine Wortsuchsequenz (Slotte-Lüttge 2007, 14) folgt: Robert interpretiert Célines Schweigen als Hinweis darauf, dass ihr das Wortmaterial fehlt, um die Antwort zu konstruieren, und er hilft ihr, seine Hilfeleistung als inoffiziell markierend: Er dreht sich zu ihr und realisiert den ersten Teil der Antwort, das Personalpronomen und das *verbum finitum*, im Flüsterton: *<<p> ich komme->* (Zeile 5). Er gibt ihr damit einen Teil der Antwort vor, überlässt ihr aber die Möglichkeit der Formulierung ihrer »Herkunft«. Auch Mathilda, die nicht in derselben Pultgruppe sitzt, deren Stimme aber ebenfalls hörbar ist, formuliert den ersten Teil einer möglichen Antwort: *<<p> ich komme aus->* (Zeile 6). Sie erweitert die Konstruktion um die Präposition, die nach dem *verbum finitum* erwartbar ist. Céline orientiert sich nicht an Mathilda, sondern repetiert Roberts Konstruktion. Inoffiziell ist sie zwar nur Animatorin, offiziell aber ist sie Urheberin und Autorin der Antwort (Goffman 1981, 167). Sie markiert ihren Beitrag als unvollständig und beendet ihre Konstruktion mit steigender Intonation: *ich KOMme?* (Zeile 7). Dann pausiert sie.

Julia, die ebenfalls in ihrer Pultgruppe sitzt, interpretiert dies als weiteren Hinweis auf fehlendes lexikalisches Wissen. Zuerst versucht sie zwar, Célines Problem zu nutzen und die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu lenken: Sie schüttelt die Hand, die sie hochhält (Zeile 9). Doch gleich flüstert sie Céline die fehlende Präposition zu (Zeile 10). Céline übernimmt diese Präposition nicht, sondern signalisiert mit ihrem Verzögerungssignal *h. euh-* (Zeile 11), dass sie ihre Konstruktionstätigkeit nur unterbrochen hat. Julia interpretiert das Verzögerungssignal Célines als Reparaturinitiator und wiederholt die Präposition mit Nachdruck: *<<p> AUS.>* (Zeile 12). Sie zeigt gleichzeitig, dass sie davon ausgeht, dass Céline die Antwort formulieren wird: Sie senkt ihre Hand. Auch Melissa, die zwei Pultgruppen weiter weg sitzt, interpretiert Célines Schweigen als Hinweis auf ein Konstruktionsproblem: Auch sie nennt die fehlende Präposition, und zwar einerseits im Flüsterton, aber gleichzeitig so laut, dass Céline sie verstehe müsste: *A:US*. (Zeile 14). Doch Céline bleibt still.

Jetzt setzt ein inoffizielles polylinguales Languageing ein. Robert, der wieder helfend eingreift, identifiziert Célines Schweigen als Hinweis auf ein Wortfindungsproblem, das sich nicht auf die Präposition, sondern auf das Lexem des Landes bezieht, und bietet ihr eine mögliche Antwort an: *<<p> switzerland.>* (Zeile 16). Dieses englische Wort, nicht als englisch markiert, weist Céline, noch bevor Robert seine Antwort zu Ende konstruiert hat, zurück: *_hm*. (Zeile 17). Eine Begründung für diese Zurückweisung führt sie nicht an. Robert bietet Céline eine weitere Antwortmöglichkeit an: *<<pp> iTAlia.>* (Zeile 22). Dieses italienische Wort übernimmt Céline und gibt offiziell Antwort: *iTAlia*. (Zeile 24). Robert bietet ihr also eine Ressource, um ihre Aufgabe zu lösen; dabei differenzieren weder Robert noch Céline zwischen Deutsch und Italienisch. Diese Antwort, mit welcher sie sich als Mitglied der Personengruppe, die nicht aus der Schweiz, sondern aus Italien stammen, kategorisiert, präsentiert sie als deutsche Antwort. Sie markiert sie ebenfalls nicht etwa als noch zu bewertende Antwort.

Doch bleibt das Assessment des Lehrers aus. Diese Verzögerung wird von Kuno, Linda und Lola als Hinweis auf ein Problem gehört, das in Célines Antwort liegt, was ihnen

die Möglichkeit eröffnen könnte, selbst die richtige Antwort zu geben: Sie heben die Hände (Zeilen 26-27). Julia versucht noch einmal, Céline zu helfen, und flüstert ihr einen kompletten Antwortsatz vor: <<p> *ich KOMme aus italien.*> (Zeile 28). Dieser inoffizielle Turn enthält gleich zwei Fremdkorrekturen: Die Präposition, die Céline bisher nicht übernommen hat, ist integriert, und der von Robert auf Italienisch formulierte und von Céline so übernommene Namen Italiens ist auf Deutsch realisiert. Letztere Korrektur adressiert die Verwendung des italienischen Worts und kennzeichnet diese als falsch. Julia trennt damit die Sprachen wieder, die von Robert und Céline vermischt wurden.

Die von Céline präsentierte Lösung wird jetzt im Plenum bearbeitet. Der Lehrer realisiert einen »visual repair initiator« mit Hilfe einer »cupping hand«-Geste (Zeile 31), deren Bedeutung er lautsprachlich präzisiert: *NICHT gehört.* (Zeile 32). Damit markiert er Célines Turn zwar als problematisch, adressiert ihn aber nicht als fehlerhaft, stellt ihre Äußerung nur als akustisch problematisch dar (Mortensen 2012, 47; Svennevig 2008). Robert interpretiert diese Reparaturinitiierung als Hinweis darauf, dass der Lehrer ein spezifisches Element nicht gehört hatte. Er hilft Céline wieder, indem er ihr das fehlende Element, die Präposition, die vom Plenum längst, wenn auch inoffiziell, thematisiert wurde, vorsagt. Doch die Präposition, die er ihr liefert, ist nicht diejenige, welche schon geboten wurde: *ich komme i in.* (Zeile 34). Céline nimmt diese Konstruktion auf, stoppt aber erneut, bevor sie eine vollständige TCU konstruiert: *ich KOMme in (.) hm-* (Zeile 35). Lehrer 1 initiiert im nächsten zweigliedrigen Turn wieder Reparatur, markiert nun Célines Äußerung als syntaktisch fehlerhaft: *m:: ich komme ↗IN?* (Zeile 37). Die mit Fragenintonation realisierte Repetition und die qua Betonung besonders hervorgehobene Präposition stellen den Fehler in Célines Turn deutlich aus und fordern zur Korrektur auf. Der Lehrer richtet sich jetzt auch nicht mehr an Céline, sondern projiziert qua Blick eine fremdinitiierte, chorale Fremdkorrektur, die auch erfolgt: *AUS.* (Zeile 42, 45, 46). Jetzt formuliert der Lehrer den ganzen Satz: *ich KOMme aus (.) italien.* (Zeile 49). Mit diesem Satz präsentiert er der Klasse die von ihm erwartete, korrekte Antwort und macht sie gleichzeitig auf dem Whiteboard sichtbar. In ihr ist nicht nur die von der Klasse gelieferte korrekte Präposition enthalten, sondern auch der deutsche Name Italiens. Dass Céline hier den italienischen Namen von Italien verwendet hat, thematisiert er nicht mehr eigens.

Auch in der nachfolgenden Sequenz bleibt diese Thematisierung aus. Der Lehrer lanciert diese Sequenz gleich nach Beendigung der vorherigen. Er repetiert die zuvor gestellte Frage noch einmal, adressiert dabei Lola: *woHER kommst DU?* (Zeile 54). Lola formuliert ihre Antwort ohne Verzögerung und flüssig. Doch auch sie verwendet den italienischen Namen ihres »Herkunftslandes«: *ich KOMme aus iTAlia.* (Zeile 56). Diese Antwort bewertet der Lehrer kurz und knapp als richtig, *ja?* (Zeile 58). Der italienische Name wird hier zum Bestandteil eines korrekten deutschen Satzes und bleibt unthematisiert. Der Lehrer initiiert nämlich sogleich eine neue Frage-Antwort-Sequenz.

Dieses Fragment repräsentiert einen der seltenen Interaktionsverläufe, in welchen die Familiensprache Italienisch im Plenum hörbar wird. Italienisch wird zuerst in der inoffiziellen Peer-Interaktion zwischen Julia, Robert und Céline verwendet. Es ist Robert, der Italienisch in die Interaktion importiert, Céline verwendet Italienisch zur Formulierung ihrer Antwort und wird von Julia korrigiert. Céline verfügt über recht gute Italienischkenntnisse, da sie mit ihrem Vater, mit den Verwandten der Seite des Vaters und mit einigen ihrer Freunde Italienisch spricht und auch Unterricht in Italienisch besucht. Robert dagegen spricht Italienisch nicht als Familiensprache und hat auch sonst

nie angegeben, Italienisch zu sprechen. Doch hier benutzt er es, um Céline zu helfen. Julia spricht ebenfalls mehrere Sprachen, doch in dieser Interaktion ist sie es, die den italienischen Namen als nicht angebracht interpretiert. Ihr Einfordern der Unterscheidung verschiedener Sprachen kontrastiert hier mit der Praxis des Lehrer, der Lolas Konstruktion als adäquate Antwort stehen lässt. Dieses Nichtkorrigieren ist auf den ersten Blick erstaunlich, handelt es sich hier doch um einen Kontext, in welchem der Fokus auch auf die Form der realisierten Äußerungen gerichtet ist. Doch erstens ist der Kontext hier kein reiner »form and accuracy context« (Seedhouse 2004, 102); es werden auch inhaltliche Aspekte thematisiert. Der Fokus der Lehrperson ist auch nicht primär auf die Namen der Länder gerichtet, sondern auf die Verwendung der korrekten Präposition und, was in dem Ausschnitt nicht sichtbar wird, dem korrekten Kasus. Der Lehrer lässt es aber zu, dass die Kinder auf ihre vielfältigen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, um die Länder zu benennen, und schaltet so ja auch eine potentielle Gesichtsbetrohung für den Schüler, die Schülerin aus – korrigiert zu werden affiziert das *face* (Seedhouse 2004, 175-176). Daher ist es durchaus verständlich, dass der Lehrer hier die Korrektur unterlässt und damit der italienische Name als legitim markiert wird.

Aus einer Perspektive, welche die Wichtigkeit des Sprachvergleichs betont, wäre es jedoch wünschenswert, dass er die mehrsprachige Praxis und damit die Zuhilfenahme des Italienischen hier thematisiert und positiv evaluiert. Die Verwendung unterschiedlicher Varietäten und Sprachen böte die Gelegenheit, um spontan Sprachen und Varietäten zu vergleichen und damit die metasprachlichen Kompetenzen der Kinder zu stärken. Das Nichtthematisieren der verschiedenen Sprachen und Varietäten im Plenum führt dazu, dass die mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hier irrelevant bleiben. Ein Arbeiten im Sinn eines *éveil aux langues* setzt nicht unbedingt aufwändige didaktische Szenarien voraus. Was das Arbeiten im Sinne des *éveil aux langues* aber voraussetzt, ist ein Wissen um und eine Sensibilität für die vielfältigen Repertoires der Kinder sowie die Anstrengung, im Fremdsprachenklassenzimmer den monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) nicht unter der Hand als bilingualen Habitus zu reproduzieren.

9.4 Englisch in den Peergroups: Multikompetenz *in action*

Die Mehrsprachigkeit der Kinder wird vor allem während Gruppeninteraktionen sichtbar. Doch setzen die Kinder hier nicht etwa ihre Familiensprachen ein, sondern neben Deutsch und Französisch Englisch. Zwar ist Englisch nur für eines der an der Untersuchung beteiligten Kinder Familiensprache, und in der Schule wird Englisch erst ab der siebten Klasse unterrichtet. Doch ist Englisch für die Kinder hier, wie sich schon aufgrund der Antworten auf den Fragebögen zeigt, sehr wichtig. Sie setzen Englisch teilweise in französischen Sprachkontexten ein, was nie als illegitim markiert wird; sie verwenden Englisch teilweise anstelle von Deutsch, was als illegitim markiert wird, nicht zwangsläufig aber dazu führt, dass diejenigen, die diesen Verstoß begehen, gleichzeitig ihr Ansehen beschädigen.

9.4.1 Mehrsprachiges Aufgabenmanagement

Im ersten Fragment wird Englisch zum Management der Interaktion während der Durchführung einer Gruppenarbeit verwendet. Die Gruppe spielt das Papageienspiel: Schülerin A stellt Schüler B eine Frage; dieser antwortet. Schülerin C wiederholt Schüler Bs Antwort und passt dabei Pronomen und Verben so an, dass sie eine Aussage über Schüler B ist. Jetzt stellt Schülerin D Schüler E eine Frage, und Schülerin C wiederholt wiederum die Antwort von Schüler C. Eine Sequenz umfasst also drei Turns. Das Management der Aufgabe erfolgt im Prinzip auf Französisch:

2P16-2145

```

1 Mli:      schmal.
2          VAS-y.
3          los
4 Drg:      wie SIND deine AAre.
4 Cyr:      meine HAAre sind (0.8) châtain clair he he.
              hell braun

5          sind BLOND;
6 Cld:      euh seine (.) haare (.) sind [blond.      ]
7 Cyr:      |((dreht kopf nach links))|
8 Cyr:      |let's GO.                                |
              |((dreht kopf noch weiter nach li))|
9 Lia:      |hast du einen BRÜder oder eine||SCHWESTer.      |
              |((blick auf blatt))                ||((blick zu drg))|
10 Drg:     ja ich habe zwei (.) SCHWESTern und einen BRÜder.

```

Melina, die den Papagei der Gruppe spielt, repetiert Dragans Antwort und fordert Dragan dann dazu auf, seine Frage zu stellen: VAS-y. (Zeile 2). Dies geschieht hier auf Französisch. Dann stellt Dragan Cyrill die Frage nach seiner Haarfarbe, und nachdem die Frage-Antwort-Sequenz abgeschlossen ist, markiert Cyrill den Abschluss der vorherigen Sequenz und den Übergang zur nächsten Sequenz mit einer englischen Aufforderung: *let's GO*. (Zeile 8). Dieser Codeswitch ist damit vergleichbar mit Codeswitches, die Alfonzetti (1998, 188) in Alltagsinteraktionen unter Bilingualen beobachtet. Doch findet er hier isoliert statt und zwar in einem Kontext, welcher vorwiegend bilingual deutsch-französisch ist, und in welchem die Funktionen der Sprachen relativ strikt getrennt sind: Deutsch wird verwendet, um die vom Lehrer aufgegebenen Aufgabe zu erledigen, Französisch wird verwendet, um die Aufgabe zu managen. Die englische Äußerung übernimmt hier eine Funktion, die üblicherweise französischen Äußerungen zukommt. Doch Englisch hebt sich hier deutlich von der vorangehenden Äußerung ab, was der Aufforderung selbst eine gewisse Dringlichkeit verschafft. Cyrill kann mit dem Switch ins Englische aber auch zeigen, dass er diese Sprache beherrscht; im Übergang von einer Sequenz zur nächsten kann er sich damit als kompetenter Englischsprecher zeigen. Er setzt sich damit auch von den anderen Schülerinnen und Schülern, die jetzt gerade nicht Englisch sprechen, ab. Diese Verwendung des Englischen wird nicht moniert; Verwendung des Englischen und Konstruktion der Identität als Englischsprachiger scheinen erlaubt und legitim.

Im folgenden Fragment wird Englisch im Kontext der Reparatur eines Interaktionsproblems verwendet. Das Fragment zeigt einen Ausschnitt aus einer Interaktion, in welcher fünf Kinder der Klasse 3 in der Pultgruppe 4 Tierrätsel lösen (vgl. Tamburin LB, 13). Das Rätsel ist so organisiert, dass ein Kind einige Eigenschaften eines Tiers aufzählt. Die anderen müssen herausfinden, welches Tier gemeint ist. Das Fragment setzt ein, als Korshed ein Rätsel formuliert:

Abb. 9.1



2M1G1-23

1 Kor: seine hörNER [ist euh] LANG?=
 2 Ros: [(blickt zu sta)]
 3 Sta: =HEIN?
 4 Ros: |QU[OI? |]
 was
 |((beugt sich nach rechts))|
 5 Sta: [|WHAT?] |
 |((beugt sich nach rechts, Abb. 9.1))|
 6 Kor: [_he?]
 7 Mel: [|on] comprend RIEN. |
 man versteht nichts
 |((beugt sich nach vorne, legt re hand auf den tisch))|
 8 Kor: sein eum HÖRner?
 9 enfin.
 kurz gesagt

Französisch wird zum Management der Aufgabe eingesetzt, die Verwendung des Deutschen ist auf den Vollzug der Aufgabe beschränkt. Allerdings ist hier Englisch in den Gebrauch des Französischen eingebettet. Korshed formuliert einen ersten Teil des Rätsels: *seiNE hörNER ist euh LANG?=(* Zeile 1). Doch diese Äußerung wird zur Problemquelle. In »latch-position« mit Korshed realisiert Stanislaw eine erste Reparaturinitiierung mit Hilfe des »open class repair initiators« (Drew 1997) *HEIN?* (Zeile 3). Rosa formuliert im Anschluss an Stanislaw ebenfalls eine Reparaturinitiierung mit Hilfe eines »open class repair initiators«: *QUOI?* (Zeile 4, Abb. 9.1). Diese Wiederholung der Reparaturinitiierung zeigt Korshed, dass Stanislaw nicht der einzige ist, für den ihr Beitrag problematisch ist, sondern dass Rosa Stanislaws Einschätzung teilt. Die Wiederholung des Reparaturinitiators ermöglicht damit, ähnlich wie ein zweites oder drittes Assessment (Goodwin 2008, 2006), die Bildung von Allianz. Diese Allianzbildung wird von Stanislaw weiter ausgebaut: Kaum hat Rosa begonnen, ihre Reparaturinitiierung zu konstruieren, stimmt er in diese ein und realisiert choral mit ihr einen weiteren »open class repair initiator«, jetzt auf Englisch: *WHAT?* (Zeile 5, Abb. 9.1). Diese auf Englisch realisierte Reparaturinitiierung funktioniert als ein »second saying« im Sinne Schegloffs, welches Stanislaws erste, französische Initiierung als ineffektiv kategorisiert (Schegloff 2004). Der Sprachwechsel verstärkt damit die Reparaturinitiierung, wirkt also als Emphase.

Stanislaw passt nicht nur seine lautsprachliche Äußerung derjenigen Rosas an; auch Rosas und Stanislaws Gesten sind koordiniert. Beide erheben sich während der Reparaturinitiierung etwas, stützen dabei die linke Hand auf und beugen sich gleichzeitig gegen Korshed, ohne diese direkt anzuschauen. Sie bringen mit diesen Gesten

ihre linken Ohren synchron näher zu Korshed und realisieren so gemeinsam einen »visual repair initiator« (Koshik & Seo 2010; Mortensen 2012), der anzeigt, dass sie nicht gehört haben, was Korshed sagte. Die englische *ad-hoc*-Entlehnung wird so Teil einer choralen, französisch-englischen multimodalen, auch gestisch synchronisierten Produktion, die ihre Wirkung nicht verfehlt. Korshed reagiert darauf mit einem verlegenen Lachen (Goffman 1999, 111) und unternimmt dann, nach einer weiteren Reparaturinitiierung durch Melanie, einen weiteren Versuch, ihr Rätsel zu realisieren.

Auch in den folgenden Fragmenten, die alle aus einer Gruppenarbeit in Klasse 2 stammen, wird Englisch zum Management der Aufgabe eingesetzt. Albano, Odile und Nadine repetieren Zahlwörter mit Hilfe eines Würfelspiels. Jedes Kind würfelt einmal. Aus den drei gewürfelten Ziffern müssen sie eine Hunderterzahl bilden und diese aufschreiben. Dabei sollen sie die Position der jeweiligen Ziffer innerhalb der Hunderterzahl nach jedem einzelnen Wurf festlegen. Nach drei Würfen vergleichen sie die Zahlen, und der- oder diejenige mit der größten Zahl erhält einen Punkt. Odile, Nadine und Albano sitzen an einem runden Tisch. Das Fragment setzt ein, nachdem Odile und Nadine ihre Zahlen nannten und Odile Albano fragt, welche Zahl er aufgeschrieben hat:

IM5appNNA-194

```

1 Odi:      |et TOI?           |
           und du
           |((blick zu alb, klopft mit bleistift in re hand
           auf li hand))|
2         t'as fait QUOI?
           was hast du gemacht
3 Alb:     |euh le MÊME      ||que TOI=           |
           das gleiche wie du
           |((zeigt auf ndi))|
           |((legt re hand auf blatt, schreibposition))|
4         =on a gagné les DEUX.
           wir haben beide gewonnen
5         [alors on- ]
           also wir
6 Ndi:     [on va,      ]
           wir werden
7 Odi:     [ouais il y] a [|un POINT ]           |'chacun.
           ja es gibt einen punkt           für jeden
           |((beat mit bleistift))|
8 Ndi:     [hé |ALLEZ?] |
           los
           |((kopf nach re))|
9         [|YES. ]           |
           |((senkt den oberkörper, blick auf blatt))|
10 Alb:    [|ouAIS.]           |
           ja
           |((blick auf blatt))|
11         et puis TOI |t'as un           ||point.           |
           und dann du du hast einen punkt
           |((blick zu ndi))|
           |((blick auf blatt))|

```

Wie im vorherigen Fragment ist das englische Wort hier in eine chorale Produktion integriert. Albano beantwortet Odiles Frage danach, wie viele Punkte er erhalten habe, mit einem Verweis darauf, dass er gleich viele wie Nadine habe. Sein Turndesigns ändert die von Odiles Frage konstituierte Partizipationsstruktur und macht Odile, welche die Frage gestellt hat, zur nicht adressierten ZuhörerIn, während Nadine, die von Odiles Frage nicht adressiert wurde, zur adressierten ZuhörerIn wird: *euh le même que toi*. (Zeile 3). Die Referenz des Pronomens indiziert er mit Hilfe einer deiktischen Zeigegeste. Doch antwortet Albano nicht nur auf Odiles Frage, sondern fügt nach einem »rush-through« (Schegloff 1996) eine Schlussfolgerung an: *=on a gagné les deux*. (Zeile

4). Während im nun folgenden Overlap Nadine die anderen dazu bewegen will, die nächste Würfelrunde zu initiieren, bestätigt Odile die Schlussfolgerung Albanos und zieht dann ihrerseits einen Schluss: *il y a un point 'chacun*. (Zeile 7). Obschon nur die Präpositionalphrase *à chacun* nicht in Overlap realisiert wird, ist Odiles Äußerung nicht problematisch, und Nadine und Albano bestätigen im Chor die Gültigkeit von Odiles Schluss. Albano verwendet dazu Französisch, Nadine dagegen realisiert den Bestätigungsmarker auf Englisch: *YES*. (Zeile 9). Sie unterstreicht damit ihre Zustimmung; die emphatische Funktion des Switches geht dadurch, dass der Bestätigungsmarker Element einer choralen mehrsprachigen Produktion ist, nicht verloren.

In den analysierten Interaktionsfragmenten wird Englisch von den Kindern während des Aufgabenmanagements verwendet. Der Wechsel ins Englische hat hier vor allem emphatische Funktion: Durch den Codeswitch wird das, was sie sagen wollen, unterstrichen, im ersten Beispiel die Forderung, das Papageienspiel voranzutreiben, im zweiten Beispiel die Aufforderung, lauter zu sprechen, im dritten Beispiel die Bestätigung, dass beide, Nadine und Albano, einen Punkt erhalten haben. Die Verwendung des Englischen ist eingebettet in multimodale Produktionen, in welchen Gestik und Mimik ebenfalls eine Rolle spielen, wie Beispiel zwei zeigt. In den beiden letzten Beispielen wird Englisch zudem choral mit Französisch produziert. Die Verwendung des Englischen in diesen Kontexten erscheint legitim; kein Peer moniert, dass hier eine falsche Sprache verwendet wird. Wird Englisch jedoch eingesetzt, wenn Deutsch erwartbar wäre, so wird dies teilweise problematisiert und als illegitim markiert.

9.4.2 Nicht thematisierte Verwendungen des Englischen, wenn Deutsch erwartbar wäre

Etwas später in der Interaktion zwischen Odile, Nadine und Albano wird wiederum Englisch eingesetzt. Die Kinder sind nach einem Durchgang des Würfels dabei, Punkte zu verteilen:

1M5appNNA-374

```

1  Odi:      [moi j'ai TROIS?   ]
           ich ich habe drei
2  Ndi:      [<<zu alb> tu fais.]
           du machst
3  Alb:      ((würfelt))
4  TROIS?
           drei
5  [!non;           |   ]
           nein
           |((nimmt würfel in hand))|
6  Odi:      [((lässt radiergummi fallen))]
7  ((blick auf blatt))
8  Ndi:      <<all> trois [POINTS?>]
           drei punkte
9  Alb:      [du hast ][EIN PUNKT.           ]
10 Ndi:      [one <<(engl.)> POINT.>]
11 Odi:      ((macht drei striche, blatt mit li hand abgedeckt))
12 Alb:      NON.
           nein
           du hast [EINen           ] punkt.
13 Odi:      [((hebt re hand))]
14 |nicht TROIS?           |
           drei
           |((lässt re hand auf blatt fallen))|
15 ça va PAS.
           das geht nicht
16 MOI j'ai trois.
17 Ndi:      ich ich habe drei

```

Hier behauptet Odile, dass sie drei Punkte erhalten würde: *moi j'ai trois?* (Zeile 1). Diese Behauptung bringt sie auf Französisch vor; sie verletzt damit die Vorgabe der Lehrperson, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Resultate auf Deutsch formulieren sollen. Nadine, die Albano dazu auffordert, die nächste Würfelrunde zu initiieren, also die Aufgabenrealisierung managt, verwendet Französisch: *tu fais?* (Zeile 2). Auch Albano spricht zuerst Französisch. Er repetiert Odiles Behauptung, dass sie drei Punkte kriege, als »preliminary« (Schegloff 1997b, 531-535), um diese dann zurückzuweisen: *TROIS? non;* (Zeilen 4-5). Die Sprachwahl markiert, dass er sich an Odile orientiert; die Rückweisung erfolgt dabei direkt und uneingeschränkt. Die von ihm gegen Odile vorgebrachte Behauptung realisiert er, wie dies die Aufgabenstellung vorsieht, auf Deutsch und hebt dabei intonatorisch die korrekte Punktzahl hervor: *du hast EIN PUNKT.* (Zeile 9). Die Sprachwahl verstärkt dabei die Opposition zu Odiles Behauptung. Durch die Verwendung des Deutschen kann er sich als Schüler inszenieren, der sich an die Vorgaben der Lehrerin hält. Sein Codeswitch ins Deutsche markiert damit auch eine Korrektur des Kommunikationsmediums und manifestiert eine Orientierung an der Sprache, die hier gelernt werden soll. Diese Selbstpositionierung wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass er eine Selbstkorrektur durchführt und den Kasus, den er zuvor falsch realisiert hatte, korrigiert, die Reparaturinitiierung auf Französisch formulierend, den Rest, wie die Aufgabe vorsieht, auf Deutsch: *NON. du hast [EINen] punkt.* (Zeilen 12-13). Auch Nadine setzt Sprachwechsel als Mittel der Kontrastierung ein. Sie stellt zuerst Odiles Behauptung in Frage, indem sie deren Behauptung repetiert, aber qua Intonation in eine Frage transformiert: *trois POINTS?* (Zeile 8). Auch diese Repetition dient der Projektion der Zurückweisung der Behauptung Odiles. Nadine kontrastiert diese Punktzahl mit der ihres Erachtens korrekten Punktzahl, die sie choral mit Albano produziert: *one POINT.* (Zeile 10). Sie verwendet hier Englisch anstelle des eigentlich vorgesehenen Deutschen. Doch dies wird nicht problematisiert, was gesprächsstrukturell nicht erstaunlich ist, denn Nadine formuliert ihren Beitrag in Overlap mit Albano, der damit beschäftigt ist, Odile zu überzeugen, dass sie nicht drei Punkte, sondern nur einen erhält (Zeile 9).

Auch im folgenden längeren Ausschnitt wird Englisch verwendet, wo eigentlich Deutsch verwendet werden müsste, ohne dass eine Korrektur erfolgt. In diesem Ausschnitt aus einer Gruppeninteraktion in Klasse 2 stehen Caroline und Julien vor einem Wimmelbild, das anthropomorphisierte Tiere am Strand darstellt, die unterschiedlichsten Aktivitäten nachgehen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht darin, mit einem Würfel, auf dem Interrogativa stehen, zu würfeln und mit dem gewürfelten Interrogativum und einem Objekt oder Ereignis des Wimmelbildes eine Ergänzungsfrage zu konstruieren. Der andere Schüler, die andere Schülerin soll diese Frage beantworten. Das Fragment setzt ein, nachdem Caroline würfelte.

1m4-NVw100

1 Car: [WOhin.]
 2 Jul: [WOhin,]
 3 Car: ((nimmt würfel, legt ihn hin))
 4 .h eu::h
 5 ((schweift mit dem blick über das bild))
 6 ((zeigt mit li hand auf stelle im bild, stützt finger ab))
 7 ((verschiebt hand, klopft mit den fingern auf bild))
 8 ((zeigt mit li zeigefinger auf andere stelle))
 9 wohin geht HE:R.
 10 ((richtet sich auf, blickt zu jul, dann in kamera))
 11 ((blickt zu jul))
 12 Jul: wohin |QUOI? |
 was
 |((blickt zu car))|
 13 Car: er GEHT;
 14 |WO er; |
 |((macht rollende handbewegungen mit fäusten, Abb. 9.2))|
 15 Jul: lah celui-LÄ? |
 dieser hier
 |((zeigt auf bild, blickt zu car))|
 16 Car: ((zeigt auf andere stelle))
 17 Jul: ((blickt auf bild))
 18 Car: |NEIN; |
 |((klopft mit li zeigefinger viermal auf andere stelle))|
 19 Jul: |OÜ |va-t-il?
 wohin geht er
 |((blickt auf blatt))| |((blickt nach vorne, thinking face->)|
 20 OÜ (.)|va-t-il; |
 wohin geht er
 |((blickt auf blatt))|
 21 <<acc> OÜ va-t-il;>
 wohin geht er
 22 |OÜ? |
 wohin
 |((lehnt nach hinten))|
 23 eu:hm.
 24 ((blickt nach vorne, thinking face->, Abb. 9.3))
 25 Car: ((blickt zu jul, lächelt))
 26 ((blickt nach unten))
 27 hä?
 28 ((dreht sich nach vorne))
 29 ((klopft mit li hand auf den tisch, blickt kurz zu jul))
 30 ((trommelt mit re hand auf tischrand))
 31 ((legt re hand auf den tisch))
 32 Jul: ((blickt auf bild, stützt hände auf, beugt sich über bild))
 33 ((blickt nach vorne, 3.3))
 34 ((blickt zu car))
 35 <<p> GEhen.>
 36 Car: ((blickt zu jul))
 37 ((blickt nach vorne))
 38 ((blickt zu jul))
 39 ((blickt nach vorne->))
 40 |<<pp> GEhen;> |
 |((zieht schultern hoch, handflächen nach außen, Abb. 9.4))|
 41 |<<pp> GEhen.> |
 |((macht rollende handbewegungen, Abb. 9.5))|
 42 <<pp> eh ben.

43 |<<pp> alle:R.> |
gehen
 |((hält li hand flach))|
 44 |<<pp> er geht. |
 |((hebt und senkt li flache hand))|
 45 Jul: ((dreht würfel in seiner hand->))
 46 Car: ((schnieft))
 47 Jul: er (.) [GEH:T?]
 48 Car: [((blickt zu jul))]
 49 Jul: [((verschiebt würfel))]
 50 Car: [((blickt nach vorne))]
 51 Jul: ((blickt nach vorne))
 52 euh waTER?
 53 ((dreht sich zu car))
 54 Car: ((blickt zu jul))
 55 ((blickt nach vorne))
 56 ((beugt sich zu jul))
 57 <<pp> c'est à TOI?>
du bist dran
 58 heißt |DU bist dran. |
 |((zeigt mit li zeigefinger auf jul,
 legt li hand auf pult))|
 59 Jul: ((würfelt))

Abbildung 9.2



Abbildung 9.3



Abbildung 9.4



Abbildung 9.5



Nachdem Caroline und Julien choral das Resultat von Carolines Würfelwurf genannt haben, *WOhin* (Zeilen 1-2), und nachdem Caroline hör- und sichtbar eine Figur gesucht *.h euh* (Zeilen 4-5), ausgewählt (Zeile 6), verworfen und schließlich eine neue Figur ausgewählt hat (Zeilen 7-8), formuliert sie eine Frage zu der von ihr gewählten Figur: *wohin geht HE:R.* (Zeile 9). Anstelle einer Antwort formuliert Julien den ersten Teil einer »post-first insert expansion« und zeigt damit, dass er Probleme hat, die von Caroline formulierte Frage zu verstehen: *wohin QUOI?* (Zeile 12). Das Design seines Turns weist darauf hin, dass er zwar das Interrogativadverb verstanden hat. Problematisch ist der Rest der Frage Carolines, doch bleibt offen, was genau daran problematisch ist: Der auf Französisch formulierte »open class repair initiator« (Drew 1997) *quoi* spezifiziert das Problem nicht weiter.

Folgerichtig repetiert Caroline noch einmal Subjekt und Prädikat ihrer Frage: *er GEHT* (Zeile 13), wobei sie das *verbum finitum* hervorhebt. Sie repetiert dann in modifizierter und verkürzter Form noch einmal das Interrogativum. Die Wortreihung der verkürzten Form entspricht dabei der französischen Syntax. Doch anstatt das *verbum finitum* zu wiederholen oder zu übersetzen, verdeutlicht sie *geht* mit einer metaphorischen Geste: Sie kreist die zu Fäusten geformten Hände umeinander und repräsentiert so eine Bewegung: *WO er;* (Zeile 14, Abb. 9.2). So gelingt es ihr, ein erstes Verstehensproblem Juliens zu lösen, denn Julien formuliert eine mit dem Erkenntnisprozessmarker *ah* eingeleitete nächste Frage, die jedoch ihrerseits ein zweites Verstehensproblem sichtbar macht. Julien ist unsicher hinsichtlich der Referenz des Personalpronomens: *ah celui-LÀ?* (Zeile 15). Er formuliert diese Frage gleichzeitig mit einer obligatorischen demonstrativen Zeigegeste (Fricke 2007, 58). Caroline beantwortet diese Frage zuerst nonverbal ebenfalls mit Hilfe einer demonstrativen Zeigegeste (Zeile 16), realisiert dann eine lautsprachliche Antwort, *NEIN* (Zeile 18) und begleitet diese gleichzeitig mit einer weiteren Zeigegeste, welche das Referenzobjekt deutlich kennzeichnet: Sie klopft viermal mit dem Zeigefinger auf das Objekt, das sie zuvor schon herausgegriffen hat (Zeile 18). Nun reformuliert Julien Carolines Frage auf Französisch und zeigt damit, dass er ihre Frage verstanden hat: *OÛ va-t-il?* (Zeile 19). Der Blick aufs Blatt zeigt Caroline, dass er die Bedeutung der Zeigegeste verstanden hat; das »thinking face« (Goodwin & Goodwin 1986) zeigt Caroline, dass Julien nun eine Antwort auf ihre Frage sucht.

Damit ist die »post-first insert expansion« zu einem Abschluss gekommen, doch nun folgen Verzögerungen sowie eine »pre-second insert expansion«. Julien repetiert zuerst seine französische Übersetzung der Frage zweimal, wobei er während der zweiten Wiederholung das Interrogativum heraushebt: *OÛ (.) va-t-il?* (Zeile 20); die dritte Wiederholung realisiert er vergleichsweise schnell: <<acc> *OÛ va-t-il;*> (Zeile 21). Doch dann indiziert er, dass das Finden der Antwort schwieriger sein und länger dauern könnte. Er löst sich vom Tisch, wiederholt das Interrogativum auf Französisch (Zeile 22) und realisiert dann einen gelängten Verzögerungsmarker: *eu:hm.* (Zeile 23). Er setzt dann wiederum ein »thinking face« auf (Zeile 24, Abb. 9.3). Diese Position und diesen Gesichtsausdruck wird er nun für die nächsten 7.1 Sekunden beibehalten, was auch im Fremdsprachenklassenzimmer, wo Pausen durchaus häufig sind (Ingram & Elliott 2014), sehr lange ist. Caroline signalisiert, dass sie auf seine Antwort wartet: Sie blickt zu Julien, lächelt (Zeile 25), lacht kurz auf (Zeile 27) und wendet sich dann, als Julien nicht reagiert, nach vorne (Zeile 28). Sie klopft mit der linken Hand auf den Tisch (Zeile 29), trommelt mit den Fingern der rechten Hand an den Tischrand (Zeile

30). Sobald sie diese Warteaktionen beendet hat, zeigt Julien, dass er noch dabei ist, die Antwort zu suchen: Er beugt sich erneut über das Bild, nimmt dann wieder eine Denkerpose ein (Zeilen 32-33).

Er initiiert dann ein weiteres Mal Reparatur. Er blickt Caroline an und formuliert den Infinitiv des Verbs: *GEhen*. (Zeile 35). Damit initiiert er eine »pre-second insert expansion« (Schegloff 2007, 106ff.), die es nun zu vervollständigen gilt. Offensichtlich ist ihm nun das Verb, trotz vorheriger Übersetzung, zum Problem geworden. Caroline verzögert die Bearbeitung von Juliens Problem an dieser Stelle: Sie blickt zuerst zu Julien (Zeile 36), dann nach vorne (Zeile 37), dann wieder zu Julien (Zeile 38), dann wieder nach vorne (Zeile 39). Dann repetiert sie Juliens Äußerung mit einem Schulterzucken: <<p> *GEhen*.> (Zeile 40, Abb. 9.4), die Bedeutung erläutert sie noch einmal ähnlich wie vorher: Sie realisiert wieder eine metaphorische Geste, die Bewegung anzeigt: *GEhen*. (Zeile 41, Abb. 9.5). Mit dem *eh ben* (Zeile 42) signalisiert sie, dass das, was nun folgt, im vorliegenden Kontext eigentlich illegitim ist (Barnes 1995, 819), formuliert dann die französische Übersetzung des Infinitivs (Zeile 43) und liefert Julien dann Personalpronomen plus konjugiertes Verb: *er geht*. (Zeile 44). Auch diese Informationen werden sehr leise formuliert. Damit kommt die »pre-second insert expansion« zu ihrem Abschluss.

Doch die von Caroline initiierte Frage-Antwort-Sequenz kommt erst dadurch zum Abschluss, dass Julien auf eine andere seiner sprachlichen Ressourcen zurückgreift: das Englische. Er ist jetzt zwar im Besitz der Bestandteile, die er benötigt, um Subjekt und Prädikat des Antwortsatzes zu formulieren, doch noch fehlt ihm die Präpositionalphrase. Julien zögert wieder, bewegt seinen Würfel hin und her (Zeile 45). Er beginnt mit der Konstruktion, *er (.) GEHT?* (Zeile 47), stoppt (Zeile 49), blickt nach vorne (Zeile 51) und formuliert dann eine, wenn auch unvollständige, englische adverbiale Bestimmung: *eh waTER?* (Zeile 52). Der Rückgriff aufs Englische ermöglicht es ihm, endlich eine Antwort zu präsentieren. Er dreht sich dann zu Caroline, um das zu erwartende Assessment entgegenzunehmen (Zeile 53). Dieses bleibt aus. Caroline fordert ihn zuerst auf Französisch, dann auf Deutsch auf, den Würfel zu werfen (Zeilen 57-58). Damit bewertet sie seine englische Antwort als korrekt und treibt die Durchführung der Übung voran.

Carolines Vorgehen könnte man als Fehlertoleranz interpretieren oder dadurch erklären, dass sie selbst nicht weiß, dass *water* kein deutsches Wort ist. Die Episode insgesamt ließe sich als weiteren Hinweis darauf, dass Gruppenarbeit problematisch ist, weil die Lernenden sich nicht gegenseitig korrigieren, interpretieren. Die Evaluierung der Antwort als korrekt und der Einsatz des Englischen als legitim lässt sich aber auch interaktional erklären. Würde Caroline Juliens englisches Wort als Problemquelle interpretieren, würde das Erledigen der Übung, das bis jetzt nur schleppend vor sich ging, weiter verzögert. Dank des Gebrauchs des Englischen und dem *passing* als »deutsch« kommt die Sequenz endlich zum Abschluss, und die Durchführung der Übung kann fortgesetzt werden.

9.4.3 Der »Rutsch« ins Englisch als Problem und Ressource

Die Verwendung englischen Sprachmaterials in der Durchführung der Gruppenarbeiten bleibt nicht immer unadressiert, wie die beiden folgenden Fragmente aus einer Gruppeninteraktion in Klasse 2 zeigt. Hier üben Caroline, Ilona und Bastien

Uhrzeiten. Sie stellen einander Fragen zu Fernsehsendungen, die in einem fiktiven TV-Programm in *Tamburin* aufgelistet sind (Tamburin LB 44). Der Fragende wählt eine Sendung aus und stellt die Frage nach einem auch an der Wandtafel festgehaltenen Muster: »Was gibt es am ... um ...?«. Ilona und Caroline beschließen zu Beginn der Übung, dass immer derjenige, welcher die richtige Antwort gegeben hat, die nächste Frage stellen darf:

2M1G6-72

- 1 Ilo: =mais c'est ceLUI [qui ré/]
 aber es ist derjenige der an
 2 Bas: [mais at]tends?=
 aber halt mal
 3 Ilo: =mais c'est ceLUI [qui Répond qui fait.]
 aber es ist derjenige der antwortet der macht
 4 Car: [qui Répond qui fait.]
 der antwortet der macht

Nach etwa fünf Minuten stellt Ilona folgende Frage:

2M1G6-80

- 1 Ilo: |WAS gibt E:S am donnerstag?|
 |((blickt auf pult)) |
 2 .h UM?
 3 (4.9)
 4 Ilo: ((blickt zu bas))
 5 |ZEH:N? |
 |((blickt zum fenster))|
 6 ((blickt nach rechts, thinking face->))
 7 (3.2)
 8 |past? |
 |((blickt zu bas))|
 9 |NON ça c'est en anGLAIS.|
 nein das ist auf englisch
 |((blick zu car)) |
 10 |euhm; euhm; |
 |((blickt nach hinten, thinking face))|
 11 Bas: blinky [bill.]
 12 Ilo: [((blickt zu bas))]
 13 |_he. |
 |((blickt auf pult))|
 14 (1.3)

In diesem Fragment wird die Verwendung des Englischen für Ilona zum Problem, das es zu reparieren gilt. Die Konstruktion ihrer Frage ist zu Beginn flüssig: *WAS gibt E:S am Donnerstag? .h UM?* (Zeilen 1-2), gerät aber ins Stocken, sobald Ilona die Zeitangabe sagen will. Ilona pausiert relativ lange (Zeile 3). Doch zeigt sie mit ihrem Blick aufs Pult, wo das Buch liegt, dass der Konstruktionsprozess noch nicht abgeschlossen ist. Sobald sie die Numerale genannt hat, *ZE:HN* (Zeile 5), stockt sie wieder. Anders als vorher, als sie auf ihr Pult blickte, zeigt sie den anderen nun, dass sie sich nicht mehr am Buch orientieren muss, sondern dass sie dabei ist, nach einem Wort zu suchen: Sie stoppt, blickt von der Gruppe weg und macht dabei ein »thinking face« (Zeile 6; Goodwin & Goodwin 1986). Sie markiert das Ende ihrer Wortsuche dadurch, dass sie sich Bastien zuwendet und die Präposition formuliert: *past?* (Zeile 8). Allerdings initiiert sie sogleich Reparatur, *NON*, und liefert dann auf Französisch eine Begründung dafür, weshalb sie diese Reparatur initiiert hat: *ça c'est en anGLAIS*. (Zeile 9). Die französische Begründung stellt die Verwendung des Englischen als Ausrutscher im Sinne Goffmans dar, als »consequence of confused production, accident, carelessness, and one-time muffling – not as [...] underlying incompetence« (Goffman 1981, 209). Sie

macht ebenfalls Ilonas Interpretation der Aufgabe sichtbar. Das Frage-Antwort-Spiel ist für sie nicht bloß ein Ratespiel. Zentral ist, dass dieses Ratespiel auf Deutsch durchgeführt wird und dass die verwendeten Formen korrekt sind. Daher ist es für sie notwendig, dass Deutsch und Englisch unterschieden werden und dass Englisch als illegitim aus der Interaktion ausgeschlossen wird.

Ilonas Einstellung konfliktiert mit derjenigen Bastiens. Nachdem Ilona Korrektur initiierte, signalisiert sie den anderen, dass sie auf Wortsuche ist: Sie produziert einen Verzögerungsmarker und setzt dabei wieder ein »thinking face« auf (Zeile 10). Damit indiziert sie, dass sie über das sprachliche Wissen verfügt, um das Problem hier zu reparieren, und projiziert, dass sie in der Lage sein wird, ihre Frage zu formulieren, dass dies aber noch etwas dauern wird. So lange wartet Bastien nicht. Er unterbricht ihre Wortsuche und gibt eine vorzeitige Antwort auf ihre noch nicht zu Ende konstruierte Frage: *blinky bill* (Zeile 11). Dieses vorzeitige Beantworten der Frage ist ein »divergent alignment« (Du Bois & Kärkkäinen 2012, 440) und macht die Differenz zwischen Ilonas und Bastiens Interpretation der Übung manifest. Für Ilona sind das Fokussieren der Form und die Konstruktion der Frage zentral. Bastien stellt dagegen den Aspekt des Ratespiels ins Zentrum. Für ihn ist es wichtig, die Antwort auf eine Frage so schnell wie möglich zu geben, am besten schon, bevor die Frage vollständig formuliert ist, nämlich dann, wenn ersichtlich ist, was die Frage sein könnte – und das ist bei Ilonas Frage der Fall. Es gibt nur eine einzige Sendung am Donnerstag, welche eine Zeitangabe mit 10 aufweist. Bastien orientiert sich damit an der in der Gruppe zu Beginn formulierten Regel: Wer zuerst die Antwort liefert, kann die nächste Frage stellen. Er zeigt, dass er diese Organisation des Ablaufs kompetitiv versteht, und dass er das Stellen der Frage als Preis interpretiert, den man gewinnt, wenn man die Antwort auf die zuvor gestellte Frage zuerst sagt. Der Fokus auf die Form und damit die Tatsache, dass Ilona Englisch verwendet hat, sind in diesem Szenario irrelevant. Das eigentlich erwartbare Assessment von Bastiens Antwort, welches diese Sequenz als »sequence closing third« (Schegloff 2007, 123ff.) eigentlich abschließen könnte, bleibt Ilona schuldig. Sie lacht kurz auf und gibt damit ihrem Erstaunen darüber, dass jemand die Antwort gab, bevor sie die Frage stellte, Ausdruck. Gleichzeitig minimiert dieses Lachen auch das interaktionale Problem, dass er die Antwort vor der Frage gegeben und damit Ilona das Recht zu sprechen weggenommen hat (Billig 2005, 190-191). Danach schweigt sie.

In diesem Ausschnitt verwendet Ilona anstelle der deutschen Präposition *nach* die englische Präposition *past*. Sie initiiert zwar selbst Reparatur und kann damit den Wechsel ins Englische als Ausrutscher präsentieren und zeigen, dass sie Deutsch und Englisch auseinanderhalten kann. Sie schafft es dagegen nicht, sich selbst zu korrigieren und die deutsche Präposition, die sie verwenden müsste, zu präsentieren: Bastien, der versteht, was die englische Präposition bedeutet und aufgrund dieser Information und dem vorliegenden Fernsehprogramm abduktiv schließen kann, was die Frage gewesen sein muss, präsentiert eine Antwort und greift damit Ilona vor. Ilona hat keine Gelegenheit mehr, zu zeigen, dass sie sowohl Deutsch als auch Englisch spricht, und sie ist nicht in der Lage, die Frage, die sie den anderen gerne hätte stellen wollen, zu stellen. Ihrem *face* ist der Slip ins Englische nicht zuträglich.

Einige Minuten später hat Bastien die Aufgabe, eine Frage zu stellen, und er markiert, genau wie Ilona zuvor, die Verwendung des Englischen als unangebracht. Er

schlägt daraus aber, anders als Ilona, Kapital. Das Fragment setzt mit der Konstruktion seiner Frage ein:

2M1G6-224

```

1 Bas:      1[|was          ] ||gibt [h.E:S          ]
            |((blick zur tafel))|
            |((blickt auf pult->))
            (.) [am DonnersTAG          ] (.) UM=euh;
2 Car:      1[|((blick zu bas))|
3
4            |((blickt zur tafel))|
5 Bas:      (0.8) eu[::h          ]
6 Car:      [|((blickt zu bas))|
7            (1.6)
8 Car:      ((blickt auf pult))
9 Bas:      THREE?
10          euh non euh non euh .h non.
            nein nein nein
11          .hh ha;
12          .h |halb DREI;          |
            |((blickt zu ilo))|

```

Genauso wie vor ihm Ilona greift Bastien auf englisches Wortmaterial zurück, um seine Frage zu konstruieren, und genauso wie sie korrigiert er sich selbst. Er beginnt die Konstruktion der Frage, stockt vor der Zeitangabe: *was gibt h.E:S (.) am donnersTAG (.) UM=euh*; (Zeile 1). Dann pausiert er, zeigt mit Hilfe des Verzögerungssignals *eu::h* (Zeile 5), dass er noch an der Reihe ist, doch folgt dann nichts. Schließlich formuliert er den ersten Teil der Zeitangabe auf Englisch: *THREE?* (Zeile 9). Er unterbricht sich, formuliert ein weiteres Verzögerungssignal, *euh*, und initiiert dann Reparatur: *non*. Diese Konstruktion wiederholt er dreimal (Zeile 10). Diese Wiederholungen haben nicht nur die Funktion der Emphase. Sie signalisieren auch, dass er den Turn nicht abgibt, und projizieren, dass er in der Lage ist, die Reparatur selbst durchzuführen, dass er also nicht auf die Hilfe der anderen angewiesen ist. Gleichzeitig geben sie Bastien Zeit, um die richtige Lösung zu finden. Auch Bastien rahmt also seine Verwendung des Englischen nachträglich als Ausrutscher im Sinne Goffmans (Goffman 1981, 209). Die Realisierung des Lachpartikels *ha* in Zeile 12 stellt diesen Ausrutscher gleichzeitig auch als etwas dar, worüber man lachen kann (Glenn 2003, 87), und bietet den beiden Mitschülerinnen an, mit Bastien gemeinsam darüber zu lachen. Diese Einladung zum Lachen bleibt unerwidert, und Bastien formuliert nun die Zeitangabe auf Deutsch: *.h halb DREI*; (Zeile 12), wobei er den Blickkontakt zu Ilona aufnimmt und damit auch anzeigt, dass er nun mit der Formulierung seiner Frage zu Ende ist.

Während Ilonas Integration des Englischen in die Konstruktion einer deutschen Äußerung und die nachträgliche Interpretation der Verwendung des Englischen als illegitim ihrem Ansehen als guter Schülerin des Deutschen nicht zuträglich sind, gelingt es Bastien, durch Selbstinitiation der Korrektur und Selbstkorrektur sich als Schüler darzustellen, der sowohl kompetent in Englisch als auch kompetent in Deutsch ist. Seinem Ansehen schadet der Ausrutscher ins eigentlich illegitime Englisch nicht – im Gegenteil. Dieser Ausrutscher wird vielmehr zur Ressource, um den anderen zu zeigen, dass er Englisch kann, dass er aber, anders als Ilona, auch in der Lage ist, Deutsch zu sprechen. Seine Korrektur zeigt ebenfalls, dass er in diesem Moment auch der Meinung ist, dass Englisch im Deutschen nichts verloren hat.

9.4.4 Modulation und Rollendistanz: Der kompensatorische Gebrauch des Englischen

Auch für Sébastienne ist Englisch in der folgenden Interaktion mit Odile eine Ressource, die sie dazu verwendet, um ihr Image zu pflegen, das durch Wortfindungsprobleme bedroht wird. Auch diese beiden sind damit beschäftigt, einander Fragen zu Tierfiguren am Strand zu stellen, die auf dem Wimmelbild, das vor ihnen auf dem Tisch liegt, abgebildet sind. Sébastienne hat das Interrogativum WAS gewürfelt und dreht nun den Papierwürfel auf dem Tisch:

1M4-LAW171

1 Seb: euhm.
 2 ((dreht würfel, blick schweift über das bild->))
 3 Odi: |WAS. |
 |((lehnt sich zurück)|
 4 ((blickt zu seb, Abb. 9.6))
 5 (3.1)
 6 Seb: WA:S?
 7 ((fährt mit li zeigefinger an der naht des würfels entlang,
 blickt auf eine bestimmte stelle des bildes))
 8 |euhm.
 |((hebt würfel vom tisch, blickt auf eine stelle des bildes->))
 9 Odi: ((beugt sich nach vorne, blickt zu seb))
 10 ((dreht sich zur kamera, blickt in die kamera, Abb. 9.7))
 11 ((dreht sich zu seb, blickt zu seb))
 12 Seb: |mais COMME on dit la couLEU:R? |
 |aber wie sagt man die farbe
 |((dreht sich nach re, blickt zu odi (0.2), dann nach vorne))|
 13 ((thinking face, 3.5, Abb. 9.8))
 14 ((blickt zu odi, 2.1))
 15 Odi: <<pp> (vas-y.)>
 |mach schon
 16 Seb: |deutsch | j'sais PLUS?
 |weiß ich nicht mehr
 |((dreht sich nach re))|
 17 c'est comment |en deutsch ||la COULEUR. |
 |wie ist es auf deutsch |die farbe |
 |((dreht sich nach li))| |((blickt auf bild))|
 18 (1.0)
 19 Odi: ((legt re ellbogen auf pult, hand im gesicht))|
 20 Seb: euhm.
 21 ((zupft zweimal mit li hand an einer ecke des würfels))
 22 |euhm; |
 |((dreht sich nach re, wechselt würfel in li hand))|
 23 |tse. |
 |((bedeckt mund mit re hand))|
 24 [|che .h] |
 |((reibt mit re hand am kinn, dreht sich nach vorne))|
 25 Odi: [|he?] |
 |((dreht sich nach li, blickt nach vorne))|
 26 ((blickt zu seb->))
 27 Seb: ((lässt re hand sinken))
 28 [((nimmt würfel in beide hände))]
 29 Odi: [((senkt re hand auf pult))]
 30 Seb: ((greift mit li hand in den würfel hinein ->))
 31 Odi: <<pp> heu.>>
 32 ((hebt re hand vor den mund))
 33 <<pp> ça va pas=dis?>
 |geht nicht sag mal
 34 Seb: ((blickt zu odi))

Abbildung 9.10



Abbildung 9.11



Sébastienne müsste hier nach dem Würfeln einen Fragesatz formulieren, doch dies verzögert sich aus zwei Gründen: Erstens muss sie ein Objekt auf dem Bild finden, das sich mit dem Interrogativum »was« erfragen lässt. Dies zeigt sie lautsprachlich, gestisch und mit Hilfe ihrer Blickbewegungen. Sie realisiert ein Verzögerungssignal *euhm* (Zeile 1), dreht dann den Würfel, der auf dem Tisch liegt, und lässt dabei den Blick über das Bild schweifen (Zeile 2). Während Sébastienne das Bild absucht, realisiert Odile mit ihrem WAS. (Zeile 3) ein »registering receipt« (Schegloff 1997, 527), gibt also Sébastienne zu verstehen, dass sie das gewürfelte Fragepronomen registriert hat. Gleichzeitig lehnt sie sich zurück und blickt dann zu Sébastienne (Zeile 4), etabliert so eine Partizipationsstruktur, in welcher sie die Wartende und Beobachtende ist, während Sébastienne die Beobachtete ist, die ihre Frage konstruieren muss (Abb. 9.6). Sébastiennes Haltung und Blickbewegungen verändern sich, als sie das von ihr gewürfelte Fragepronomen *WA:S?* (Zeile 6) realisiert: Der Blick ruht nun auf einem bestimmten Punkt des Bildes. Die Suche nach einem Objekt ist offensichtlich zum Abschluss gekommen (Zeile 7).

Ihre Aufgabe bestünde nun darin, die Frage zu formulieren. Doch dies verzögert sich. Sébastienne formuliert von Neuem ein Verzögerungssignal *euhm* (Zeile 8). Jetzt wird Odile unruhig, gibt ihre Rolle als Wartende auf und akzentuiert ihre Rolle als Zuhörnde: Sie lehnt den Torso nach vorne in Richtung Sébastienne, macht dann die Observationssituation relevant, indem sie sich zur Kamera dreht und direkt in die Linse blickt (Zeile 10, Abb. 9.7). Obwohl die Kamera für Odile sichtbar relevant wird, bleibt sie interaktional irrelevant. Sébastienne ignoriert Odiles Blick in die Kamera: Sie fokussiert immer noch den Punkt auf dem Bild. Sébastienne initiiert nun einen Reparaturversuch: *mais COMME on dit la couLEU:R.* (Zeile 12). Die Reparaturinitiierung, die auch eine Erklärung dafür ist, weshalb sie ihre Frage noch nicht formuliert hat, formuliert sie auf Französisch und markiert damit eine Digression von der Durchführung der Aufgabe. Ihr turninitiales *mais* zeigt, dass das Auftreten einer Wissenslücke hier nicht ihrer Erwartung entspricht: Sie müsste wissen, wie man *couleur* auf Deutsch sagt. Die Blickrichtung Sébastiennes zeigt an, dass ihre Reparaturinitiierung eine Selbstreparatur projiziert. Sébastienne blickt zwar ganz kurz (0.2 sec) zu Odile, etabliert aber keinen Blickkontakt mit ihr, sondern richtet ihren Blick sofort nach vorne und setzt ein »thinking face« auf, das der Rezipientin anzeigt, dass die Produzentin der Äußerung noch damit beschäftigt ist, ein Wort zu suchen und die Rezipientin warten soll

(Zeile 13, Abb. 9.8, Goodwin & Goodwin 1986, 60). Sébastienne erwartet von Odile also nicht unbedingt Hilfe. Ihre Reparaturinitiierung fungiert daher hier interaktional als Begründung, die Odile mitteilt, weshalb Sébastienne mit der Formulierung wartet.

Die projizierte Selbstreparatur bleibt aus, und nun ersucht Sébastienne doch noch Odiles Hilfe. Sie wendet sich ihr nach 3.5 Sekunden zu und schaut sie an (Zeile 14). Doch Odile reagiert nicht, sondern fordert sie dazu auf, fortzufahren: *vas-y* (Zeile 15). Damit thematisiert sie zwar Sébastiennes Formulierungsproblem, teilt ihr aber gleichzeitig mit, dass sie dafür nicht zuständig ist. Die durch Sébastiennes Frage in Gang gesetzte »epistemic engine« (Drew 2012) wird abgewürgt. Um sie wieder in Gang zu setzen, gibt Odile Sébastienne einen zweiten Grund dafür, weshalb sie ihre Frage nicht formuliert: *deutsch j'sais PLUS*. (Zeile 16). In ihrer Begründung, die auch als Reparaturinitiierung dient, wird die problematische Sprache durch die turninitiale Position einerseits, aber auch durch die Verwendung des Deutschen abgesetzt. Der *ad-hoc*-Transfer demonstriert, dass Sébastienne wenigstens den Namen der Sprache, in welcher sie Wortlücken aufweist, auf Deutsch weiß. Die turninitiale Position umreißt das Gebiet ihres Nichtwissens deutlich: Dieses ist auf die deutsche Sprache beschränkt. Gleichzeitig macht sie mit ihrer Formulierung klar, dass es sich bei ihrem Wortfindungsproblem um ein Problem handelt, das nicht immer bestand: Das *plus* zeigt Odile, dass Sébastienne vorher sehr wohl gewusst hat, was *couleur* auf Deutsch heißt. Sébastienne wendet sich während diesem »Account« von Odile ab und blickt nach rechts, wo Klassenkameraden und -kameradinnen interagieren. Dann repetiert sie ihre Frage noch einmal: *c'est comment en deutsch la COULEUR*. (Zeile 17), auch hier wieder den Namen der Sprache, in welcher sie die Wortfindungsprobleme hat, absetzend. Zwar dreht sie sich dann wieder in Odiles Richtung, doch etabliert sie keinen erneuten Blickkontakt mit ihr, sondern senkt den Blick aufs Bild. Odile ist hier also wieder aus ihrer Beteiligungsrolle als Adressatin entlassen; sie ist Zuschauerin, die Sébastienne dabei zuschaut, wie diese nach dem Wort, das ihr fehlt, sucht. Sie antwortet nicht, sondern wartet sichtbar darauf, dass Sébastienne sich selbst hilft (Zeile 19).

Der Verbleib der Interaktion an diesem Punkt wird nun reflexiv von beiden Schülerinnen als problematisch markiert, zuerst von Sébastienne, dann von Odile. Sébastienne markiert zuerst mit einem Verzögerungssignal *uhm* (Zeile 20), dass sie immer noch an der Reihe ist und versucht, das bestehende Wortfindungsproblem zu lösen. Ihre wiederholte Manipulation am Papierwürfel misst gewissermaßen die Wartezeit ab (Zeile 21). Das nächste Verzögerungssignal (Zeile 22) realisiert sie gleichzeitig mit einer Bewegung nach rechts und damit weg von Odile und der Kamera. Sie lacht dann kurz auf, *tse*. (Zeile 23), bedeckt dabei den Mund, lacht erneut, wobei sie sich nach vorne wendet (Zeile 24). Die beiden Lacher und der Bewegungsablauf markieren die Situation als problematisch: Das Abwenden von der Interaktionspartnerin indiziert eine Unterbrechung der Interaktion, die Lacher funktionieren wie »response cries« im Sinne Goffmans, die ein gegenwärtiges, wenn auch bloß vorübergehendes Ungenügen markieren, »providing evidence to everyone who can hear that our observable plight is not something that should be taken to define us« (Goffman 1981, 136). Die Lacher indizieren damit, dass die gegenwärtige Situation nicht zu ernst genommen werden sollte (Wilkinson 2007, 551). Odile teilt diese Einschätzung, denn sie lacht ebenfalls kurz auf: *he?* (Zeile 25), und affiliert sich damit mit Sébastienne. Doch das Problem ist immer noch nicht gelöst. Sébastienne manipuliert nun weiter den Würfel (Zeilen 28, 30).

Jetzt thematisiert Odile Sébastiennes Problem und stellt damit gleichzeitig auch deren Kompetenz als gute Schülerin in Frage. Dies zwingt Sébastienne dazu, einen Ausweg aus der verfahrenen Situation zu finden. Odile fragt: *ça va pas=dis?* (Zeile 33). Odile thematisiert damit den Stillstand der Interaktion, liefert aber selbst keine Hilfestellung zur Reparatur. Sébastienne steht unter Handlungsdruck. Sie ändert die Strategie: Hat sie vorher nach dem deutschen Wort gesucht, so formuliert sie jetzt ihre Frage auf Englisch: *what COLOR <<kΛlɔr> COLOR> is your hair.* (Zeile 35). Die sequentielle Funktion dieser Frage ist es, die bislang ausgebliebene Reparatur durchzuführen und damit die Interaktion voranzubringen. Diese Funktion kann sie nur teilweise ausüben, denn sie ist weder auf Deutsch formuliert noch auf eine der Figuren des Wimmelbilds bezogen. Dennoch ist diese Äußerung hier nur teilweise deplatziert. Erstens kommt die englische *what*-Frage einer deutschen *was*-Frage nahe. Zweitens ist die Frage in einer Fremdsprache formuliert, wenn es auch nicht die Fremdsprache ist, die hier verwendet werden müsste. Drittens wird das Wort verwendet, dessen Äquivalent im Deutschen gesucht war: *color*.

Doch ist nicht nur die sequentielle Funktion der Frage interessant, sondern auch die mitgliedschaftskategorische. Sébastiennes Formulierungsprobleme bedrohen ihre Mitgliedschaft in der Kategorie »gute Deutschschülerin«. Diese Bedrohung kann sie durch die Formulierung der Frage auf Englisch zwar nicht abwenden: Auf Deutsch kann sie die Frage nicht formulieren. Doch kann sie zeigen, dass sie kompetent in Englisch ist. Und diese Kompetenz stellt sie nicht nur für Odile unter Beweis, sondern auch für die Kamera, welche das Geschehen beobachtet. Sébastienne zeigt nämlich, dass sie mehr als nur die englischen Wörter weiß, sondern auch, dass sie die korrekte englische Aussprache beherrscht. Realisierte sie das *o* des ersten Token von *color* als /o/, so korrigiert sie sich und realisiert das zweite Token des Wortes mit dem Englischen /Λ/. Während sie sich korrigiert, blickt sie direkt in die Kamera (Abb. 9.9). Die englische Frage hat damit kompensatorische Funktion, die auf die Bewahrung des Gesichts ausgerichtet ist.

Sébastienne stellt jetzt einen engeren Bezug zwischen der englischen Frage, dem Bild und der ihr gestellten Aufgabe her. Dies geschieht in zwei Stufen. Sie formuliert mit *mm* (Zeile 36) mit fallender Intonation einen »hesitation marker« (Gardner 1997, 150), schwenkt dabei ihre rechte Hand über das Bild (Abb. 9.10). Der »hesitation marker« markiert die gegenwärtige Situation als möglicherweise problematisch; die vage indexikalische Zeigegeste fordert Odile dagegen dazu auf, Sébastiennes Frage mit dem Bild in einen Zusammenhang zu bringen und auf eine der vielen dargestellten Figuren zu beziehen; die Geste dient dem Nachweis (Calbris 1990, 217), dass sich die Frage durchaus situationsadäquat interpretieren lässt.

Diese im ersten Schritt zaghafte Bezugsherstellung zwischen Bild und Frage wird in einem zweiten Schritt verstärkt, aber gleichzeitig als Witz rekontextualisiert. Sébastienne repetiert ihre Frage noch einmal: *what color is your ↗HAIR .he?* (Zeile 38, Abb. 9.11). Dabei dreht sie sich vollständig dem Bild zu und designiert mit ihrer Geste einen bestimmten Punkt auf dem Bild. Während sie die Frage realisiert, zeigt sie nicht nur auf das Bild, sondern blickt zuerst auf das Bild und involviert dann Odile, indem sie sie anblickt: Sie hat nun Odile endlich eine Frage gestellt, wie von der Aufgabenstellung vorgesehen. Der Lacher am Ende ihrer Repetition ist aber ein Indiz dafür, dass die Herstellung der Bezüge zwischen englischer Frage, Wimmelbild und Aufgabe als Witz kontextualisiert ist. Diese Kontextualisierung »moduliert« den Rahmen im Sinne

Goffmans (2000, 52ff.) und zeigt Odile, dass Sébastienne nicht ernsthaft der Meinung ist, dass ihre Frage der Situation angemessen ist. Sie fungiert damit auch als Nachweis dafür, dass Sébastienne zwischen einem situationsadäquaten und einem inadäquaten Handeln unterscheiden kann, und dass sie natürlich weiß, dass sie nicht Deutsch, sondern Englisch spricht. Zugleich distanziert sich Sébastienne hier von ihrer Rolle als braver Deutschlernerin und schlüpft in die Rolle der kompetenten Mehrsprachigen, die mit der englischen Sprache zu spielen in der Lage ist. Odile teilt Sébastiennes Einschätzung der Situation und geht in ihrem Assessment sogar über Sébastienne hinaus: Sie lacht schallend und schlägt dabei die Hand aufs Pult (Zeile 39) und markiert den Willen, diese Frage zu beantworten, gleich doppelt: *oui? oui?* (Zeilen 41-42). Sébastienne schließt nun die Modulation des Rahmens mit einem gelangten NO:N (Zeile 43); auch ihre Mimik wird wieder ernst. Mit der Frage *qu'est-ce qu'on DIT alors?* (Zeile 44) leitet sie über zu einer neuen Frage, die sie auch gleich realisiert. In dieser Frage ist zwar das Fragepronomen *was* enthalten, doch das deutsche Äquivalent zum französischen *couleur* und zum englischen *color* sind verschwunden: *WAS ist () DAS.* (Zeile 46).

Englisch wird auch hier zur Ressource, die eingesetzt wird, um ein für L2-Interaktionen typisches Problem, eine Wortschatzlücke, zu beheben. Durch den Switch ins Englische wird die Lücke im Deutschen zwar nicht gefüllt, aber die Interaktionsblockade aufgehoben, was es der Schülerin ermöglicht, den Nachweis zu erbringen, dass ihr zwar im Moment das deutsche Wortmaterial fehlt, dass sie aber in der Lage ist, eine Frage auf Englisch zu formulieren. Mit der anschließenden Transformation des Interaktionsrahmens in einen Witz gelingt es ihr, nicht nur als kompetente Englischsprechende dazustehen, sondern auch als geschickte Interaktionspartnerin, welche in der Lage ist, eine problematische Situation in eine witzige Situation zu transformieren und damit zu entschärfen. Damit distanziert sie sich selbst kurz von ihrer Rolle als pflichtbewusster Deutschlernerin und verwendet Englisch, um eine Aufgabe im Deutschunterricht zu lösen. Die Transformation und das Spiel mit der Sprache bleiben aber kurz: Sébastienne schließt den modulierten Rahmen wieder und rekonstruiert die ernsthafte, wenn auch etwas langweilige Situation, in welcher sie Fragen auf Deutsch stellen muss, die Odile zu beantworten hat. Damit markiert sie Englisch auch als Ressource, die zwar zum Witzemachen verwendet werden kann, in der seriösen Durchführung der Aufgaben aber keinen Platz hat und illegitim ist.

9.5 Unerschlossene Ressourcen im Fremdsprachenunterricht

Im Plenumsunterricht werden neben Deutsch und Französisch kaum andere Sprachen hörbar; wenn sie hörbar werden, dann werden sie entweder von den Lehrpersonen interaktiv nicht relevant gemacht, oder sie werden von den Kindern selbst als illegitim markiert. Das mag angesichts der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, erstaunlich sein. Doch in den hier analysierten Beispielen stehen nicht etwa »best practices« im Zentrum der Analyse, in den untersuchten Klassen wurden keine spezifischen, die Mehrsprachigkeit fördernden Unterrichtsszenarien und deren Wirksamkeit untersucht, sondern Phänomene des ganz normalen Schulalltags. Und in diesem ganz normalen Schulalltag haben andere Sprachen neben Deutsch und Französisch im Plenum des Fremdsprachenklassenzimmers offenbar keinen Raum. Hier manifes-

tiert sich ein Graben zwischen der bildungspolitischen Vorgabe, Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu integrieren, der Forschung, die dazu schon lange auffordert, und dem *de facto* Bilingualismus im klassenöffentlichen L2-Unterricht.

Doch wie Untersuchungen an mehrsprachigen Schulen gezeigt haben, besteht sehr oft ein großer Graben zwischen Bekenntnissen zu Multilingualität und der sprachlichen Wirklichkeit im Schulalltag (García et al. 2006, 25). Das ist auch hier der Fall. Aus praxisorientierter Perspektive ist dies ebenfalls nicht weiter erstaunlich, denn zwischen bildungspolitischen Postulaten und sprachplanerischem Entscheiden auf Behördenebene einerseits und der Realität im Klassenzimmer andererseits herrscht nicht unbedingt Kongruenz. Die Daten hier zeigen, dass beide Lehrpersonen, welche mit anderen Sprachen und Sprachvarietäten konfrontiert werden, diese ignorieren. Dabei wäre die Thematisierung und damit die Valorisierung der Familiensprachen der Kinder hier äußerst einfach gewesen und hätte sich auf eine Nebensequenz beschränken können. Ausgehend davon wäre es durchaus möglich gewesen, die unterschiedlichen Wörter für Kind oder Mädchen oder die Namen unterschiedlicher Länder in unterschiedlichen Sprachen zu thematisieren. Die Nichtthematisierung der Familiensprachen im Plenum kommt dem Nichterschließen wichtiger Ressourcen gleich; gleichzeitig kontrastiert sie mit der forcierten Thematisierung der nationalen Herkunft der Kinder im zweiten Beispiel, die ihrerseits zu problematisieren wäre.

Die Kinder nutzen ihr gesamtes Repertoire auch dann kaum, wenn sie unter sich sind. Hier sind die Familiensprachen nicht hörbar, selbst in Gruppen nicht, wo Kinder mit identischen Familiensprachen interagieren. Doch zeigen die Schülerinnen und Schüler in den Gruppeninteraktionen, wie multikompetent sie sind; diese Multikompetenz schließt auch das Spiel mit der Legitimität von Sprachen ein. Hier tritt neben Französisch und Deutsch Englisch und damit eine Sprache, mit welcher die Kinder täglich konfrontiert sind, sei dies als »English from below« in den Medien, oder als »English from above« im außerschulischen Englischunterricht. Dass es gerade Englisch ist, das die Kinder verwenden, ist wenig erstaunlich, denn Englisch ist weltweit gesehen ökonomisch die wichtigste Sprache: »English, English, everywhere ...« (García et al. 2006, 39). Die Sprache der Globalisierung, die gewinnbringendste Sprache überhaupt oder, aus kritischer Perspektive, die »killer language« (Skutnabb-Kangas 2000), wird von den Kindern in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. Wie Englisch verwendet wird und ob dessen Verwendung als illegitim sanktioniert wird, hängt ab vom kommunikativen Projekt und dessen Rahmung, damit dem Interaktionsverlauf und dessen Interpretation durch die Beteiligten. Doch lässt sich generell Folgendes feststellen: Wird Englisch im Management der Aufgaben eingesetzt, so führt dies nicht zu Reparaturen. Englisch wird hier insbesondere verwendet, um den Äußerungen Nachdruck zu verleihen. Die Verwendungsweise ist jeweils kurz und führt nicht dazu, dass sich die Kinder auf Englisch unterhalten würden. Das lässt auch darauf schließen, dass die Kinder mit einem bestimmten Deutungsmuster arbeiten, nämlich, dass »Englisch im Französischen« durchaus legitim sei.

Wird Englisch verwendet, wenn Deutsch erwartbar wäre, dann kann diese Verwendung durchaus repariert werden. In den analysierten Beispielen ist es so, dass dieses Reparieren der Verwendung des Englischen nie fremdinitiiert ist, sondern immer auf diejenigen zurückgeht, die Englisch verwendet haben. Diese Korrekturen zeigen nicht nur, dass die Kinder in der Lage sind, die Sprachen zu trennen. Sie sind vielmehr

auch ein Hinweis darauf, dass die Kinder in und durch die Interaktion Normen anwenden und rekonstruieren, welche das Mischen von Sprachen, die gelernt werden, untersagen. Doch auch wenn die Verwendung des Englischen in diesen Kontexten von den Kindern im Sinne Goffmans als Ausrutscher markiert werden, sind diese, wie die Beispiele zeigen, dennoch in der Lage, aus diesen Ausrutschern Profit zu schlagen: Bastien und Sébastienne bearbeiten ihre Integration des Englischen in strategischer Weise, um als gute Fremdsprachenlernende dazustehen.

Zwar ist die sprachliche Kompetenz der meisten Kinder in Englisch auf relativ tiefem Niveau. Die Interaktionen aber zeigen, wie geschickt die Kinder Englisch einsetzen, um spezifische interaktionale Probleme im Management und in der Durchführung der Aufgaben zu lösen, aber auch, um spezifische, innerhalb der Institution als positiv erachtete Identitäten zu konstruieren. Diese kommunikativen Kompetenzen müssten, wie man mit Kramsch (2009) postulieren könnte, für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit, in welcher die Sprachen auch in ganz neuer, ungewohnter, ja widerständiger Weise verwendet werden dürften, fruchtbar gemacht werden. So ließen sich Brücken zwischen Englisch, Deutsch und Französisch schaffen, welche den Kindern das Lernen nicht nur vereinfachen dürften, sondern auch ihre Freude an den Sprachen fördern könnte. Die Verwendung ihrer sprachlichen Ressourcen sollte zur Normalität werden. Dabei könnte auch der Umstand gewinnbringend eingesetzt werden, dass Englisch und Deutsch für fast alle Kinder dieser Klassenzimmer Fremdsprachen sind und damit in spezifischen Lernprozessen erworben werden. Und dann wäre Englisch nicht mehr die »killer language«, sondern eine »faciliator language«, die den Erwerb des Deutschen positiv beeinflussen könnte.

10. Legitime und illegitime kulturelle Identitäten im transnationalen Fremdsprachenklassenzimmer

Schon lange ist es Ziel des Fremdsprachenunterrichts, nicht nur sprachliches oder landeskundliches Wissen zu vermitteln, sondern »Fremdverstehen« und »interkulturelle Kompetenz« zu fördern (Boeckmann 2006; Bredella, Christ & Legutke 2000; Rost-Roth 1996; Timmermann 2012). So formuliert auch der *Common European Framework of Reference for Languages* als Ziel des Sprachenlernens die Entwicklung einer »intercultural awareness, skills and know-how« (Council of Europe 2001, 43). In diesem Kontext sind Fremdsprachenlehrmittel entstanden, mit deren Hilfe nicht nur sprachliches Können und landeskundliches Wissen vermittelt, sondern auch »interkulturelle Kompetenz« gefördert werden soll. Ein solches ist auch *Tamburin*, das Lehrmittel, welches in allen hier teilnehmenden Klassen verwendet wird. Unter Verwendung der semiotischen Ressource *Tamburin* wird im Unterrichtsgeschehen in mehreren Lektionen und in zwei der drei Klassen »Herkunft« relevant gesetzt. Dies geschieht im Rahmen unterschiedlicher Aktivitäten, in Klasse 1 etwa während der Einübung von Präpositionalphrasen:

2P1PP-314:

```
1  Le1:      woHER kommst du?
2           [((streckt re hand aus, gestreckter zeigefinger gegen sich))]
3  Jus:      [(<p> aus.> ]
4  Cli:      [(<p> aus.> ]
5  Le1:      [|woHER           ] kommst du?|
           |((lässt re hand fallen)   |
6  Ber:      [(<p> aus>           ]
7  Man:      [((senkt die hand))]
8  Le1:      |ja?                |
           |((blick zu jus))|
9  Jus:      ich komme aus PORTugal?
```

Im Folgenden wird das Relevantsetzen von »Herkunft« und damit einer als national-kulturell verstandenen Identität während einer Lektion in Klasse 3 fokussiert. Dabei werden unterschiedliche Facetten des problematischen Begriffs der Herkunft und damit von Identität aktualisiert. Die Analysen der Mitgliedschaftskategorisierungen hinsichtlich von Herkunft während dieser Lektion zeigen, wie und wann die von *Tamburin* angebotenen Kategorisierungen eingesetzt und transformiert werden, wie Kinder diese Kategorien übernehmen und mit welchen Inhalten sie diese füllen. Sie zeigen damit, wie »banal« und gerade deswegen problematisch die Kategorisierungen sind, weil sie den *de facto* bestehenden multiplen Zugehörigkeiten der Kinder im transnationalen Klassenzimmer kaum gerecht werden.

10.1 Kinder, Kultur, Nationalität

Die Bedeutung der Termini Nation, Nationalität und Nationalismus sind äußerst komplex; wie sie definiert werden sollen, ist umstritten. So schreiben etwa Hutchinson und Smith in der Einführung ihrer Anthologie von Texten zum Nationalismus: »[P]erhaps the central difficulty in the study of nations and nationalism has been the problem of finding adequate and agreed definitions of the key concepts, nation and nationalism.« (Hutchinson & Smith 1994, 4) Doch geht es im Folgenden nicht darum, eine Definition oder gar eine begriffsgeschichtliche Aufarbeitung zu leisten. Es soll vielmehr gezeigt werden, wie Termini, die nationale und kulturelle Identität und Zugehörigkeit indizieren, im Klassenzimmer verwendet werden, wie die Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson sich und andere kategorisieren, das heißt, wie die Beteiligten selbst diese Termini verstehen. Die Aufgabe ist eine interaktionsanalytische. Der Ausgangspunkt einer solchen Analyse von Identität ist das Verständnis, dass auch nationale und kulturelle Identität kontextuell ausgehandelt werden, gerade auch in transnationalen und damit transkulturellen Kontexten, wo die Möglichkeiten der Selbstverortung vielfältig sind.

Die Vorstellung, dass nationale und kulturelle Identität und Zugehörigkeit ausgehandelt werden müssen, trifft sich mit unterschiedlichen Ansätzen innerhalb der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung zu Nationalismus und der Frage nach kultureller Identität. Michael Brubaker (2002) weist darauf hin, dass Untersuchungen zur Ethnizität, Nationalität oder »race« den Begriff der Gruppe oft voraussetzen, ohne zu erkennen, dass die Gruppe selbst eine Konstruktion ist, die mit Hilfe der Anwendung bestimmter Kategorien hergestellt wird. Brubaker schlägt deshalb vor, die Begriff *Nationalität*, *Ethnizität* oder »race« nicht als »substances«, »entities or organisms or collective individuals« (was in ernst zu nehmenden wissenschaftlichen Kontexten sowieso niemand mehr tut), sondern als »relational, processual, dynamic, eventful and disaggregated terms« (Brubaker 2002, 167) zu verstehen. Brubaker geht es darum, den Blick auf die politischen, sozialen, kulturellen und psychologischen Prozesse zu richten, die zu Gruppierungen mit Hilfe bestimmter Kategorien führen: »We can ask how people – and organizations – do things with categories« (Brubaker 2002, 169). Er selbst analysiert nicht Prozesse auf der Mikroebene; doch wie die Kategorisierungsanalysen zeigen werden, ist nationale Zugehörigkeit eine »Kategorie der Praxis« (»category of practice«) (Brubaker 1996, 15) auch in der Interaktion im Klassenzimmer.

Im Kontext des Klassenzimmers sind Praktiken der Verwendung und der Definition des Terminus »Nationalität«, »national-kulturelle Identität« am ehesten im Sinne von Praktiken eines »banalen Nationalismus« zu verstehen, wie man mit Michael Billig sagen könnte (Billig 2006). Billig geht einerseits auf Benedict Andersons Bestimmung der Nation als »imagined community« zurück. Anderson schreibt: »In an anthropological spirit, then, I propose the following definition of the nation: it is an imagined community – and imagined as both inherently limited and sovereign.« (Anderson 1991, 5-6) Nation ist laut Anderson also ein spezifisches kulturelles Artefakt (siehe auch McCrone 1998, 5). Sie sei imaginiert, weil sich selbst in der kleinsten Nation die Menschen nie alle kennen würden. Sie sei begrenzt, weil selbst die größte Nation noch davon ausgehe, dass es andere Nationen gebe, und weil keine Nation davon ausgehe, dass sie gleichbedeutend mit »Menschheit« sei. Sie sei souverän, weil die Nation sich als frei konzipiere, und sie würde als Gemeinschaft imaginiert, weil die Nation,

wie Anderson etwas tautologisch formuliert, immer als »deep, horizontal comradeship« aufgefasst werde (Anderson 1991, 6-7). Billig ist einerseits mit dieser Definition einverstanden, da Nationen keine »objektiven Gemeinschaften«, die nach klaren Kriterien strukturiert seien, sein könnten. Laut Billig weist Andersons Definition aber eine zu starke Vereinfachung auf: Nationen würden in der Theorie Andersons eher als psychologische Zustände denn als Formen sozialen Lebens definiert. Und das ist seines Erachtens falsch (Billig 2006, 24). Billig interessiert sich gerade für die Alltagspraktiken, die er »ideological habits« nennt, welche die Vorstellung von Nationen als Nationen aufrechterhalten würden. Billig revidiert mit seiner Rekonzeptualisierung von Nationalismus die Vorstellung, dass Nationalismus nur ein Phänomen am rechten Rand der Gesellschaft sei, gründlich. Denn banaler Nationalismus manifestiere sich nicht dann, wenn ostentativ Nationalflaggen geschwenkt oder wenn sich Politikerinnen und Politiker in rechtsnationalen Reden ergehen würden. Banaler Nationalismus manifestiere sich vielmehr in Reden von Politikern und Politikerinnen an ihre »Nationen«, in Artikeln von Zeitungen, die »der Premierminister« schreiben, aber »der eigene Premierminister« implizieren, in politischen Analysen keineswegs rechtsgerichteter Philosophen und Philosophinnen, die einen Nationalismus voraussetzen, aber nicht kritisieren (Billig 1995, 5-6, 93ff.). Laut Billig ist der banale Nationalismus ein Alltagsphänomen, das die Menschen physisch, juristisch, ideologisch und auch emotional verortet (Billig 1995, 8) und das in der Konstruktion der individuellen wie auch der sozialen Identität eine wichtige Rolle spielt (siehe auch Poole 1999, 13).

Die Idee der Nation ist, wie Stuart Hall in seinem Aufsatz zur »Frage nach der kulturellen Identität« (2016) zeigt, auch heute noch konstitutiv für Konstruktion von Identität. Ausgehend von der Feststellung, dass das Subjekt der Spätmoderne dezentriert, zerstreut, fragmentiert ist, sucht Hall Antworten auf die Frage danach, »wie dieses ›fragmentierte Subjekt, in Begriffen seiner *kulturellen* Identität verankert ist«, insbesondere hinsichtlich nationaler Identität. Denn laut Hall bilden nationale Kulturen die »Hauptquellen kultureller Identität« (Hall 2016, 199). Das zeige sich daran, dass wir im Alltag oft unhinterfragt auf unsere Nationalität zurückgreifen würden, um uns zu definieren. Nation sei nicht nur, wie er unter anderem mit Anderson schreibt, eine politische Entität, sondern ein »System kultureller Repräsentationen«. Nation sei ein Diskurs, welcher Identitäten konstruiere, indem er »Bedeutungen der ›Nation« herstelle, mit denen wir uns identifizieren könnten, so dass wir uns als der »imagined community« einer Nation zugehörig fühlen würden. Dies würde durch Narrative der Nation bewerkstelligt, durch die Betonung von Ursprüngen, die in mythischen Zeiten liegen sollen, durch Traditionen, die, als althergebracht dargestellt, oftmals gar nicht so alt seien. Auch die »Idee eines *reinen, ursprünglichen* ›Volkes,« spiele dabei eine Rolle (Hall 2016, 203). Mitgliedschaft im politischen Nationalstaat und Identifikation mit der Nationalkultur werde in der nationalen Identität verbunden, um, wie Hall mit Gellner schreibt, »Kultur und Staatswesen deckungsgleich zu machen« (Hall 2016, 205). Dabei würden in der Nationalkultur zwar nicht alle kulturellen Differenzen zum Verschwinden gebracht, denn sie sei immer aus unterschiedlichen sozialen Klassen, unterschiedlichen Geschlechtern, unterschiedlichen ethnischen Gruppen zusammengesetzt. Doch solange es möglich sei, nationale Kulturen als einheitlich und homogen zu repräsentieren, seien sie dies auch. Doch die Globalisierung habe das soziale Leben zeitlich und räumlich neu geordnet, die globale Postmoderne zur »Erosion nationaler Identitäten« und zur Möglichkeit der Artikulation neuer Identitäten »zwischen dem

Lokalen und dem Globalen« geführt – alte Identitätsentwürfe aber nicht zum Verschwinden gebracht. Hall beobachtet schon in den 1990er Jahren »eine Dialektik der Identitäten«: Neben homogenisierten kulturellen Identitäten, die sich aus Elementen der medial und ganz im Sinne einer globalisierten Marktlogik weltweit wirksamen Diskurse speisen, werden in und durch die Globalisierung lokale Identitäten gestärkt und »wiederaufpolierte« nationale Identitäten geschaffen. Diese bedienen sich oftmals eines kulturellen Rassismus, um etwa migrantisch markierte Menschen auszuschließen, die das nationalistische Narrativ zu stören scheinen. Diese können ihrerseits als Reaktion darauf mit einer Reidentifikation mit der »Herkunftskultur« reagieren. Hall sieht aber auch, dass im Zug der Globalisierung neue Identitäten möglich werden, die, wie er schreibt, konsequent um das kreisen, was man »Übersetzung nennt«. Sie gehören zu Kulturen der »Hybridität«, greifen gleichzeitig auf unterschiedliche kulturelle Traditionen zurück und fungieren damit auch als Übersetzerinnen und Übersetzer (Hall 2016, 217-218); sie sind »eine störende Kraft in bezug auf die alten Essentialismen« (Hall & Höller 1999, 107).

Praktiken des Nationalismus und national-kultureller Identitätskonstruktionen sind in unterschiedlichen Settings und mit unterschiedlichen Methoden analysiert worden: Inhaltsanalytisch oder kritisch-diskursanalytisch in den Massenmedien (Ashuri 2005; Van Dijk 2000; De Cillia, Reisigl & Wodak 1999), semiotisch-hermeneutisch in Museen und Sehenswürdigkeiten (Pretes 2003), diskursanalytisch in alltäglichen Konversationen unter Erwachsenen (Czyżewski 1995), in Interviews von Migrantinnen und Migranten (Hatoss 2012) und in jugendlichen Subkulturen (Bucholtz 2004; Rellstab 2010). Nationalität *in action* ist auch aus konversations- und kategorisierungsanalytischer Perspektive analysiert worden. Diese Untersuchungen zeigen, wie »Nationalität« durch die Interagierenden in der Interaktion relevant gemacht wird, wie Nationalität mit kulturellen und sprachlichen Merkmalen verbunden und so ebenfalls »Interkulturalität« konstruiert wird. Nishizaka (1995) verdeutlicht dies anhand seiner Analyse von Interaktionen zwischen einem japanischen Radiomoderator und seinen nicht-japanischen Gästen. Hier wird die Kategorie »Japaner« weniger als Element der Kategorienkollektion »Nationalität« verwendet, sondern ist Teil des Kategorienpaares »Japaner«/»Fremder«, die sich gegenseitig ausschließen. Interkulturalität wird in der Interaktion dadurch konstituiert, dass die Beteiligten ihre Beziehungen so organisieren, wie es zwischen Mitgliedern der Kategorien »Japaner« und »Fremder« zu erwarten ist, und dass sie sich dies auch ständig anzeigen oder gar thematisieren. Dazu gehört beispielsweise, dass angenommen wird, dass der Fremde des Japanischen nicht mächtig sei. Nishizaka zeigt in seiner Analyse auch, dass »Japaner-Sein« und das »Fremder-Sein« Kategorien sind, die sich »through and as a sequential arrangement of the participants' (vocal) conduct« ergeben (Nishizaka 1995, 311). Day (1998) interessiert sich dafür, wie Interagierende in zwei Fabriken in Schweden »Ethnizität«, wie Day sie nennt, die aber im Prinzip als nationale Identität interpretiert werden muss, relevant setzen und wie die Orientierung an diesen Kategorien die Interaktionen beeinflusst, etwa dann, wenn sich Teilnehmende bestimmten Kategorisierungen zu entziehen versuchen (Day 1998, 161-169). Mori (2003) untersucht multimodal, wie in Erstbegegnungen zwischen japanischen und amerikanischen Universitätsstudierenden Unterschiede relevant gesetzt und damit auch eine Partitionierung der Teilnehmenden konstruiert wird. Sie zeigt, dass die Orientierung an den Mitgliedschaftskategorien »Amerikanerin und Amerikaner« oder »Japanerin und Japaner« anhand der Themen-

wahl sichtbar wird, dass sie sich aber auch anhand der kontinuierlich konstruierten Diskursidentitäten zeigt, die durch Sprachwahl, Blickrichtung und Körperhaltung konstruiert werden. Allerdings macht Mori auch klar, dass nationale Herkunft als Kategorie von den Studierenden nie genannt wird: Die Frage »Woher kommst du?« wird nie gestellt, was in diesem Kontext wenig erstaunlich ist, da die Teilnehmenden wissen, woher ihre Gegenüber stammen (Mori 2003). Dass »Interkulturalität« in Begegnungen, die aus ethischer Perspektive als solche definiert sind, nicht immer relevant ist, zeigt Zimmerman (2007) in ihrer Analyse von Interaktionen zwischen Koreanerinnen und Koreanern und Japanerinnen und Japanern. In einer jüngeren Untersuchung zeigt Artanomova (2016), wie Jugendliche einer Hauptschule sich und andere in Peer-Interaktionen im Klassenzimmer durch Sprachwahl, das Aufgreifen spezifischer Themen und Stereotypen als »Ausländerinnen und Ausländer« positionieren.

Welche Relevanz nationale Identität für Kinder hat und wie sie Nationalität verstehen, ist mit Hilfe eines interaktional-multimodalen Instrumentariums bisher kaum untersucht worden. Zwar liegen schon lange kognitionspsychologische Studien vor, die zeigen, dass Kinder bis fünf Jahre kaum eine Vorstellung von Nationalität haben, dann aber in der Lage, zu sagen, zu welcher Nationalität sie gehören. Ab einem Alter von zehn oder elf Jahren würden sie Stereotype sowohl über Angehörige der eigenen Nationalität wie auch über Angehörige anderer Nationalität kennen, und zwar sowohl hinsichtlich physischer Merkmale, der Religion, der Kleidung, der Sprache, spezifischer psychologischer Merkmale wie auch politischer und religiöser Überzeugungen (Barrett, Wilson & Evanthia 2003; Bennett et al. 2004; Piaget & Weil 1951). Die meist quantitativen, komparativen Studien sind jedoch einerseits oft grobmaschig angelegt und machen keine präzisen Aussagen über Vorstellungen und Vorurteile von Kindern über eigene oder fremde Nationalitäten. Sie können höchstens allgemeine Trends abbilden. Methodologisch sind diese Studien zudem problematisch, weil den Kindern Kategorien vorgegeben werden, welche sie bewerten oder mit welchen sie sich identifizieren sollen. Mit diesen Kategorien werden den Kindern allerdings Identitätsangebote gemacht, welche sie während der Tests aus unterschiedlichen Gründen wählen werden, und zwar nicht ausschließlich deswegen, weil sie sich mit ihnen identifizieren (Bennett & Sani 2008, 20-21). Daher sind diese Untersuchungen nicht wirklich in der Lage, zu zeigen, welche Rolle »Nationalität« in den Lebenswirklichkeiten von Kindern spielt.

Genau dies versuchen qualitative Studien herauszufinden, die innerhalb der »New Sociology of Childhood« zu verorten sind. Sie bemühen sich, Facetten nationaler Identität, Abgrenzungsbemühungen, Stereotype und Vorurteile unter Kindern zu erforschen. Den Auftakt dazu machte die von Sharon Stephens herausgegebene *Special Issue* von *Childhood* zum Thema »Children and Nationalism« (Stephens 1997, 8). Seither sind Selbst- und Fremdkategorisierungen von Kindern in Deutschland (Hengst 1997), in Palästina (Habashi 2008), in Neuseeland (Holloway & Valentine 2000), auf beiden Seiten der zypriotischen Grenze (Leonard 2012; Christou & Spyrou 2012; Zembylas 2010a) und auch von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte, seien dies nun Kinder der 1.5 (Bartley & Spoonly 2008, 67) oder der 2. Generation, analysiert worden. Die Studien zur Rolle von Nationalität im Leben von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte unterstreichen alle, dass die Identifikationen dieser Kinder changieren, und dass sie sich der Identifikation mit einer bestimmten Nation teilweise ganz verweigern: »I am just me!« (Moinian 2009, 43; siehe auch Gardner & Mand 2012). Diese qualitativen Unter-

suchungen weisen nach, dass Selbst- und Fremdkategorisierungen hinsichtlich nationaler Identität unter Kindern viel komplexer sind, als quantitative Studien zeigen. Sie verdeutlichen, dass Kategorisierungen der Kinder Widersprüche enthalten können, die in quantitativen Studien nicht abgebildet werden (Leonard 2012, 469).

Allerdings weisen auch diese Studien teilweise Unzulänglichkeiten auf. Denn vorfabrizierte Kategorisierungsangebote werden Kindern nicht nur in quantitativen Studien geboten, sondern auch in Interviews. Interviewfragen lassen teilweise erkennen, was die Interviewerin voraussetzt und erwartet, und sie lenken die Antwort des Interviewten immer in eine spezifische Richtung (ten Have 2004; siehe auch Groskreutz 2016, 273-276). Dies zeigt in anschaulicher Weise ein Interviewausschnitt, den Katy Gardner und Kanwal Mand präsentieren:

- Kanwal: If people are to ask you »What are you?«, what would you say you are?
 Mad Max: Uh ... I am a ... human being ... I'm a boy ... and stuff.
 Kanwal: Mhm. And if they said »You're a human being, you're a boy, you're a student, you're somebody's son, are you British? Are you Bangladeshi? Are you both? What are you?«
 Mad Max: Um ... both. (Gardner & Mand 2012, 973)

Die Fragen setzen ein mögliches Szenario voraus, in welchem »Leute« hinsichtlich möglicher Kategorisierungen des Interviewten unsicher sein könnten und ihn deshalb danach fragen, was er sein könnte. Das *what* hier ist unspezifisch. Es wird hier nicht klar, ob dieses *what* sich auf Nationalität, auf Gender oder andere soziale Marker bezieht. Ob dies auch im Kontext des Interviews der Fall war, lässt sich anhand des Ausschnitts nicht feststellen. Die Antwort des Jungen dagegen ist klar dispräferiert: Sie beginnt mit einem Uh, dann folgen (sehr wahrscheinlich) Pausen, dann beginnt er mit einer Konstruktion, die wieder unterbrochen wird. Erst dann folgen zwei offensichtliche Selbstkategorisierungen: Er ist ein Mensch, ein Junge, und dann fügt er an: Zeug. Das Turndesign, sofern es sich anhand dieser Transkription rekonstruieren lässt, und die Kategorisierungen indizieren, dass der Befragte die in der Frage enthaltene Annahme, dass etwas hinsichtlich seiner Kategorisierung unklar sein könnte, als problematisch erachtet (Hutchby & Wooffitt 2008, 47; Pomerantz 1984a). Obwohl die Interviewerin diese Antwort mit einem *mhm* akzeptiert, formuliert sie eine Nachfolgefrage, die wiederum hypothetisch ist, nun aber ganz eindeutig eine Selbstkategorisierung hinsichtlich der Nationalität fordert. Diese Selbstkategorisierung soll hier aber eingeschränkt werden: Die Interviewerin bietet dem Jungen drei Antwortmöglichkeiten an: *are you British? Are you Bangladeshi? Are you both? What are you?* Auch hier ist die vom Jungen gelieferte Antwort dispräferiert: Sie beginnt mit einem Dispräferenzmarker, *um*, dann folgt eine Pause. Der Junge übernimmt schließlich eine der Kategorisierungsmöglichkeiten, welche die Interviewerin angeboten hat: *Um ... both*. Für Gardner und Mand ist diese Frage-Antwort-Sequenz ein Indiz dafür, dass sich der Interviewte einer Kategorisierung hinsichtlich von Nationalität verweigere. Doch ist es eher so, dass erstens die Annahme, dass an seiner Identität etwas problematisch oder spezifisch sein könnte, für den Jungen selbst nicht stimmig ist, dass zweitens die Kategorie der Nationalität für den Jungen selbst solange irrelevant ist, bis sie von den Interviewerinnen ins Spiel gebracht wird. Drittens verweigert sich der Junge der Kategorisierung nicht, denn die Interviewerinnen haben ihm ja die Möglichkeit angeboten,

Mitglied einer Kategorie zu sein, in welcher beide Nationalitäten gleichzeitig vertreten sind, und diese Option wählt er. Dies kommt sicherlich keiner Verweigerung gleich. Anhand dieser Studie zeigt sich, dass simple Zuschreibungen und Kategorisierungen für Kinder in uneindeutigen Kontexten problematisch sein können, dass sie gerade aber auch von Erwachsenen, hier den Forschenden, zu Eindeutigkeit gezwungen werden können.

Doch Kinder, die in transnationalen Kontexten aufwachsen, erleben Zugehörigkeiten anders, und zwar auch in der Schule. Suárez-Orozco et al. fassen den Konflikt zwischen Schule und den transnationalen Identitäten der Kinder folgendermaßen zusammen: »The experiences of transnational students run counter to many basic assumptions of state-based systems of education, which emphasize acculturation, monolingualism, and citizenship in a single nation.« (Suárez-Orozco et al. 2011, 317) Ihr Erleben lässt sich daher begrifflich nur als transnational oder, im Anschluss an Hall, als hybrid begreifen, das heißt, als in vielfältiger Weise vernetzt.

Wie auch Suárez-Orozco et al. (2011) monieren, scheint die Schule eine Institution zu sein, in welcher zu oft nur eine Praxis des banalen Nationalismus und damit auch in dieser Hinsicht eine Praxis banal-nationaler Identitätswürfe eingeübt wird. Dies wird vor allem in Untersuchungen zum banalen und weniger banalen Nationalismus in Schulbüchern thematisiert. Intensiv analysiert wurden Geschichtsbücher (etwa Cayir 2009; Clark & Knights 2011; Guichard 2013; Korostelina 2010; Meissner 2009; Vom Hau 2009), Geografiebücher und Atlanten (etwa Rose-Redwood 2004; Kamusella 2010). Im Zug der kritischen Auseinandersetzung mit Repräsentationen in Lehrwerken sind Sprachenlehrbücher nicht nur auf ihre Repräsentation von Gender, Ethnizität, Sexualität und »race« hin untersucht worden (Lee & Collins 2010; Shardakova & Pavlenko 2004). Auch die Repräsentation von Nationalität und die Praxis des Nationalismus sind zum Thema geworden, wenn auch bisher nur in wenigen Studien. Gulliver fokussiert den banalen Nationalismus in 24 »Englisch-als-Zweitsprache«-Lehrwerken aus Kanada, und er zeichnet nach, wie in diesen Lehrbüchern eine imaginierte Gemeinschaft mit Hilfe des Stereotyps konstruiert wird, dass Kanadier und Kanadierinnen nicht nationalistisch seien (Gulliver 2011). Azimova und Johnston untersuchen neun an US-amerikanischen Colleges häufig verwendete Russischlehrbücher. Sie konzentrieren sich auf die Repräsentation des Zusammenhangs von Sprache und Ethnizität und stellen fest, dass in diesen Lehrbüchern Russisch als Sprache der weißen orthodoxen Russinnen und Russen dargestellt wird; dass Russisch in Russland von einer Vielzahl unterschiedlicher Menschen unterschiedlicher religiöser und ethnischer Hintergründe gesprochen wird, wird in diesen Büchern nicht dargestellt. Für Azimova und Johnston ist dies kein Zufall, sondern Ausdruck des zunehmenden ethnisch russischen Nationalismus (Azimova & Johnston 2012).

Dass Nationalität nicht nur über Lehrbücher in den Unterricht gelangt, zeigen nur wenige eher sozialwissenschaftlich orientierte Untersuchungen. Die Wichtigkeit von Nationalität als Kategorie wird in vielen Untersuchungen zwar angedeutet, nicht aber analysiert und diskutiert (Gardner & Mand 2012, 981; Habashi 2008, 3; Leonard 2012, 478). Zudem gibt es zwar unzählige Untersuchungen, die sich mit Ethnizität und Multikulturalität in den Schulen auseinandersetzen; Nationalität tritt hier aber als Analysekatgorie kaum auf (Badawia 2002; Hagedorn et al. 2010; Tepecik 2010; Zembylas 2010b), und wenn sie auftaucht, dann ist oft nicht klar, wie sie sich zu Ethnizität verhält (siehe etwa Zimmerman 2007). Eine der wenigen Studien, die sich mit

Nationalität in der Schule aus interaktionaler Perspektive befassen, ist Thomas Geiers Untersuchung zur Praxis des interkulturellen Unterrichts auf der Sekundarstufe 1 in Nordrhein-Westfalen. Er analysiert aus objektiv hermeneutischer Perspektive Unterrichtssequenzen im Fach »Praktische Philosophie«. In einer dieser Sequenz spielt auch banaler Nationalismus eine Rolle. Geier arbeitet in seiner strukturlogischen Ausdeutung heraus, wie in der Sequenz, welche die Schulstunde eröffnet, der Lehrer durch die didaktische Instruktion »An diesen Tisch setzen sich bitte die türkischstämmigen [...] und an diesen Tisch setzen sich bitte nur die russischstämmigen Schülerinnen und Schüler« ein strukturierendes Ordnungsprinzip in der Klasse etabliert, welches die Schülerinnen und Schüler nach national-ethnischer Abstammung einteilt und so eine semiotische und sozial-räumliche Ordnung »entlang der Kriterien kultureller Abstammung und Differenz« schafft (Geier 2011, 159, siehe auch 147-159). Geier zeigt in dieser und in weiteren Fallrekonstruktionen, dass sich der interkulturelle Unterricht in dieser Klasse »in Form einer normativen paradoxen Einheit des Differenten« ausgestaltet, die keine Hybridisierung zulässt, da Mehrfachzugehörigkeiten nicht vorgesehen sind (Geier 2011, 229-231). Dass in norwegischen Schulen nicht einmal eine »paradoxe Einheit des Differenten« als didaktisches Szenario vorgesehen ist, zeigen Aukrust und Rydland (2009). In den von ihnen untersuchten Klassen sind es die Kinder, welche ethnische Diversität, die *de facto* eine Diversität der nationalen Identitäten ist, thematisieren. Sie verwenden Nationalität, um Allianzen zu schmieden, um Konflikte zu schüren und um Zugehörigkeit zu verhandeln. Die Untersuchung demonstriert aber auch, dass Kinder spielerisch mit ihren nationalen Identitäten umgehen, sich gegenseitig unterschiedliche Nationalitäten zuschreiben und auch unterschiedliche Nationalitäten annehmen. Anders als die Lehrperson in Geiers Untersuchung sind die Lehrpersonen in den von Aukrust und Rydland untersuchten Klassen darum bemüht, nationale Differenzen in der Schule auszulöschen: Für sie dürfen diese keine Rolle spielen (Aukrust & Rydland 2009). Den Nationalismus und die damit einhergehenden Konstruktionen national-kultureller Identitäten in Komplementärschulen, die dem deutschen Herkunftssprachunterricht und dem Schweizer heimatlichen Sprach- und Kulturunterricht entsprechen, analysieren Angela Creese und Adrian Blackledge (2010, 181-200). Sie zeigen, dass in Komplementärschulen die Konstruktion eines Bewusstseins für die Zugehörigkeit zu China eines der motivierenden Prinzipien ist. Diese Zugehörigkeit wird über das Aufrufen kollektiver Erinnerungen an heroische Taten und die in der Geschichte der Nation präsenten Erzählungen von Entbehrung und Reform konstruiert, durch das Einüben und die Inszenierung von Zugehörigkeit qua Absingen der Nationalhymne und das Relevantsetzen anderer Nationalsymbole. Gleichzeitig wird nationale Zugehörigkeit auch über die Sprache vermittelt: Der Stolz auf die Kompetenz, Mandarin zu sprechen, geht einher mit dem Stolz, chinesischer Nationalität zu sein. Dazu gehört auch, dass Sprachmischungen aus Sicht der Lehrpersonen nicht zulässig sind, denn damit würden auch Nationalitäten gemischt. Blackledge und Creese zeigen aber auch, dass sich Schülerinnen und Schüler dem von den Lehrpersonen inszenierten Diasporadiskurs, welcher in stetiger Auseinandersetzung mit dem banalen Nationalismus des Landes, in dem sie leben, steht und doch genauso wie dieser eine fiktive Einheit suggeriert, entziehen. Für Eltern, Lehrpersonen und Schulbehörden der Komplementärschulen ist nationale Zugehörigkeit klar und eindeutig, für die Schülerinnen und Schüler hingegen nicht.

10.2 Das interkulturelle Lehrmittel *Tamburin* und die »Kinder aus aller Welt«

Das Lehrmittel *Tamburin* ist wichtiger Bestandteil des »semiotischen Feldes« (Goodwin 2000) der untersuchten Fremdsprachenklassenzimmer. Die »nationale Identität« der Kinder der Klasse wird mit und im Anschluss an *Tamburin* zum Thema. *Tamburin* versteht sich als Lehrmittel, welches den interkulturellen Ansatz »besonders berücksichtigt«. Das Lehrmittel, das für Deutsch lernende Kinder im nicht-deutschen Ausland konzipiert wurde, sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende einer jeden Lektion »Informationen aus der Lektion« zusammenfassen, »ihre eigenen Erfahrungen« einbringen und sie »durch Informationen aus anderen Ländern ergänzen«. Ziel dieser Übungen sei es, die Kinder dafür zu sensibilisieren, »mit Andersartigem umzugehen« (*Tamburin*, LH 21). Explizit »interkulturell« ist eine Lektion gestaltet, die mit »Kinder aus aller Welt« überschrieben ist. In dieser Lektion sollen die Lernenden erfahren, wie Kinder »anderswo wohnen, was sie essen und was sie in ihrer Freizeit machen«. *Tamburin* arbeitet dabei mit nationalkulturellen Stereotypen: Kikka aus Finnland ist, wie die Fotografie im Lehrbuch zeigt, blond und trägt eine Winterjacke, und sie läuft gerne Ski. Sie spricht natürlich Finnisch, nicht etwa Schwedisch oder Sami, und natürlich auch nicht etwa Russisch. Edem ist dunkelhäutig, wohnt im heißen Togo, hat sieben Geschwister, spricht sehr wahrscheinlich – dies ist aber aufgrund der von *Tamburin* gewählten Orthografie nicht ganz eindeutig – Ewe, wohnt in einer Hütte und spielt gern Fußball. Bob ist, wie Kikka, blond, kommt aber aus Australien und spricht, natürlich, Englisch. Er surft gerne, spielt aber am liebsten Basketball. Takis aus Griechenland spricht Griechisch, nicht etwa Türkisch, Olga aus Russland spricht Russisch, Lai Ming aus China spricht Mandarin. Als Chinesin spielt Letztere gerne Tischtennis und wohnt in einem Hochhaus. Manolito kommt aus Peru, spricht Spanisch (wieso nicht Quechua?), trägt einen Chulu und spielt Flöte. Auch die »Speisen aus aller Welt« werden in stereotyper Weise präsentiert: In China gibt es viel Reis, Paella isst man in Spanien, Spaghetti werden in Italien sehr oft gegessen, und Hamburger kommen aus Amerika. Der Junge aus Österreich wohnt in einem Chalet in den Bergen, das Mädchen aus Samoa wohnt in einem Fale. *Tamburin* präsentiert im ersten Teil dieser Lektion eine Welt, in welcher Kinder nach Nationen geordnet sind und entsprechend den stereotypen Vorstellungen über diese Nationen leben (*Tamburin* 3, LB 52-61; *Tamburin* 3 LH, 130-131).

Allerdings will *Tamburin* auch die globalisierte Welt repräsentieren, und so sind mehrere Übungen Kindern »aus aller Welt in Deutschland« gewidmet (*Tamburin* LB, 62). Dies geschieht anhand einer »Hörgeschichte« mit zwei Übungen, mit Hilfe eines Rollenspiels und einem Kinder-Poster (*Tamburin* 3, LH 21). Im Arbeitsbuch gibt es zum gleichen Themenkomplex eine Lesegeschichte, die von den Startschwierigkeiten des »Griechen Niko« erzählt, der neu in eine Klasse in Deutschland kommt. Dieses Erlebnis wird mit den Urlaubserlebnissen eines deutschen Schülers kontrastiert, der in den Ferien in Griechenland erlebt, dass er kein Griechisch versteht. In einer Schreibübung soll zudem das Schulfest an einer durch kulturelle Diversität geprägten Schule beschrieben werden (*Tamburin* 3, A 60).

In den Klassen A und C wird die Hörgeschichte, deren Ziel es ist, zu vermitteln, »wie ausländische Kinder in Deutschland leben«, rezipiert. Die Hörgeschichte besteht aus vier auf der Begleit-CD enthaltenen Porträts, die von vier unterschiedlichen Kin-

derstimmen gesprochen werden (CP2, CP3, CP4, CP5). Zu jedem Porträt gehört die im Buch abgedruckte Fotografie eines Kindes, die mit dem Vornamen des jeweiligen Kindes untertitelt ist. Die erste Übung besteht darin, dass die Kinder nur identifizieren sollen, wer gerade spricht. Die zweite Übung besteht aus einem Katalog aus 29 Sätzen. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, jeden Satz einem Kind zuzuordnen:

Abbildung 10.1 Tamburin LB 3, 67

1. Hörgeschichte: Kinder aus aller Welt in Deutschland

a) Hör zu und schau die Bilder an. Wer spricht?



Luca



Ayse



Ivan



Azeb

b) Hör noch einmal zu. Nun lies die Sätze. Zu wem passen die Sätze?

<ol style="list-style-type: none"> 1. Sie kommt aus Eritrea. 2. Er kommt aus Italien. 3. Sie kommt aus der Türkei. 4. Er kommt aus Russland. 5. Er ist elf Jahre alt. 6. Sie ist elf Jahre alt. 7. Er ist zwölf. 8. Sie ist zehn Jahre alt. 9. Er hat viele Freunde. 10. Sie hat vier Freundinnen. 11. Er hat einen Freund. 12. Sie hat eine Freundin. 13. Sie darf im Sportunterricht nicht schwimmen. 14. Am Anfang hat er Probleme in der Schule gehabt. 15. Die Schule in Deutschland gefällt ihr gut. 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Sie ist zwei Jahre in Deutschland. 17. Er ist erst drei Jahre hier. 18. Sie ist schon acht Jahre in Deutschland. 19. Er ist in Deutschland geboren. 20. Er isst am liebsten Pizza. 21. Sie isst gern Spaghetti. 22. Sie spricht Türkisch, aber auch gut Deutsch. 23. Er spricht sehr gut Deutsch, aber schlecht Italienisch. 24. Er spricht zu Hause nur Russisch, er kann aber auch Deutsch. 25. Sie spricht schon gut Deutsch. 26. Sie spielt am liebsten mit Puppen. 27. Er spielt gern Fußball. 28. Er spielt sehr gut Gitarre. 29. Sie fährt am liebsten Rollschuh.
---	---

c) Lies noch mal die Sätze. Nun schreib kleine Geschichten.
Schreib so: Das ist Luca. Er ist ...

Tamburin will mit dieser Übung auch Gelegenheit bieten, die Vorstellung national-kulturell homogener Räume zu durchbrechen und Vielfalt in Deutschland zu zeigen. Die Vielfalt bleibt aber eine, die Deutschland äußerlich ist, denn die Kinder »kommen« nicht aus Deutschland. *Tamburin* fasst die hier porträtierten Kinder im Lehrerkommentar in der Mitgliedschaftskategorisierung »Kinder mit Migrationshintergrund« zusammen. *Tamburin* unterscheidet drei verschiedene Kategorien in dieser Mitgliedschaftskategorisierung: Die erste Kategorie besteht aus Kindern »aus italienischen, spanischen, portugiesischen, griechischen und türkischen Familien«, welche »zum großen Teil schon in Deutschland geboren« sind und die »Sprache ihres Herkunftslandes nur schlecht oder gar nicht mehr« beherrschen. Diese Kinder sind gemäß *Tamburin* meist gut integriert, haben deutsche Freunde und »in der Schule nicht allzu große Schwierigkeiten«. Allerdings, so *Tamburin*, dürften »viele Mädchen« aus »streng muslimischen Familien« nicht am Schwimm- und Sportunterricht teilnehmen. Der entscheidende Deskriptor, welcher diese Kinder von Kindern ohne Migrationshintergrund unterscheidet, ist die attributiv der Familie zugeschriebene Nationalität; als Subgruppe werden »streng muslimische Familien« ausgeschieden, welche ihren Mädchen Verbote auferlegen. Die zweite Kategorie wird mit Hilfe eines räumlichen,

eines zeitlichen und eines linguistischen Deskriptors ausgeschieden. Es handelt sich um Kinder »aus osteuropäischen Ländern mit deutschstämmigen Vorfahren«, die »in den letzten Jahren« nach Deutschland gekommen sind und »in der Regel am Anfang die deutsche Sprache überhaupt nicht« sprechen. Die letzte Kategorie wird mit Hilfe des Migrationsstatus, des Aussehens und der Kultur benannt: Sie konstituiert sich aus »Flüchtlingskindern aus Krisengebieten«. Diese hätten manchmal »wegen ihrer Hautfarbe und ihrer kulturellen Andersartigkeit größere Integrationsschwierigkeiten als die anderen Gruppen« (Tamburin 3, LH 100-101).

Dieses Kategorisierungsverfahren wird im Lehrerkommentar beschrieben und in der Hörgeschichte teilweise rekonstruiert. Die Hörgeschichte wird von einer erwachsenen, männlichen Stimme (CP1) gerahmt, die auch den Arbeitsauftrag nennt, der auch im Buch abgedruckt ist. Danach setzt die erste Kinderstimme ein (CP2) und erzählt, wer sie ist:

1m2g5-256:

1 CP1: lektion fünf DE. (3.8)
 2 de EINS. (.)
 3 HÖRgeschichte. (0.7)
 4 KINder aus aller welt (.) in DEUTSCHland. (0.8)
 5 hör ZU und schau die BILder an. (0.8)
 6 wer SPRICHT, (1.5)
 7 CP2: HALlo ich bin Azeb.
 8 .h ich komme aus eritrEa.
 9 ich bin ZEHN jahre alt.
 10 .h ich bin erst ZWEI jahre in DEUTSCHland.
 11 .h aber ich kann schon ganz gut DEUTSCH. (0.8)
 12 die SCHUle in deutschland gefällt mir gut.
 13 h. ich habe auch schon eine f deutsche FREUNDin.
 14 h. wir spielen immer mit PÜppen. (0.7)
 15 damit spiele ich am LIEBsten.
 16 h. am ANfang hat mir das essen hier nicht so gut geschmeckt.
 17 aber das GEHT jetzt schon.
 18 am LIEBsten esse ich spaGHETTI.

Die Sprecherin begrüßt zuerst die Zuhörenden. Anschließend folgt eine Selbstkategorisierungssequenz, die mit einer expliziten Vorstellung mit Namensnennung beginnt (Zeile 7). Dann sagt die Sprecherin, dass sie *aus eritrEa* komme (Zeile 8). Der Satz *.h ich komme aus eritrEa* sagt wörtlich nicht mehr, als dass Azeb aus Eritrea kam: Ob sie in Deutschland Ferien macht, ob sie wieder nach Eritrea zurückkehren wird, wird nicht gesagt. Dass der Satz hier als Beschreibung verwendet wird, um sie von deutsch-stämmigen Kindern zu unterscheiden, wird im Folgenden deutlich: Azeb ist, wie sie sagt, *zehn Jahre alt* (Zeile 9), und von diesen zehn Jahren ist sie *erst ZWEI jahre in DEUTSCHland* (Zeile 10). Sie ist also ein Kind, das in Eritrea geboren wurde und dort lebte, bis sie acht Jahre alt war, jetzt aber in Deutschland lebt. »Kommen aus« bedeutet hier, dass sie in einem anderen Land geboren ist. Die Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland wird als kurz dargestellt. Die Gradpartikel *erst* impliziert aber auch, dass ihre Rückkehr nicht unmittelbar bevorsteht, sondern dass sie länger in Deutschland bleiben wird. Im Folgenden wird ihr Bezug zu Deutschland und ihre Position auf einer Skala der Akkulturation mit Hilfe unterschiedlicher Kategorien verhandelt, die bis auf eine alle mit der Nation »Deutschland« verbunden sind: Ihren Sprachkenntnissen, die wider Erwarten, wie mit dem turninitialen *aber* markiert wird, schon gut sind: *aber ich kann schon ganz gut DEUTSCH.* (Zeile 11); ihrer Rolle als Schülerin in Deutschland, die ihr zusagt: *die SCHULE in deutschland gefällt mir gut* (Zeile 12); ihrem Beziehungsnetz,

das zudem mit stereotypen Genderattributen versehen ist: *h ich habe auch schon eine f deutsche FREUNdin. h. wir spielen immer mit PUPpen* (Zeilen 13-14); ihren Essensvorlieben: *am LIEBsten esse ich spaGHEtti* (Zeile 18). Das Mögen von Spaghetti wird hier als kategoriengebundene Aktivität einer sich integrierenden Migrantin dargestellt: *h. am ANfang hat mir das essen hier nicht so gut geschmeckt. aber das GEHT jetzt schon.* (Zeilen 16-17). Azeb gehört zur Kategorie der Kinder aus Krisengebieten, die geflüchtet sind. Die Andersartigkeit wird hier vor allem über die Sprachkenntnisse und das Essen hergestellt, doch will *Tamburin* gleichzeitig zeigen, dass Azeb auf dem Weg der »Integration« ist. Klar ist für *Tamburin* aber: Sie kommt aus Eritrea, nicht aus Deutschland.

Das zweite porträtierte Kind heißt Luca. Das in der Porträtierung von Azeb verwendete Wortmaterial wird bei den anderen Porträts in teilweise identischer Weise wieder eingesetzt, so auch bei Luca. Die Wiederholung soll der Festigung dieses Materials dienen. Allerdings variiert die Semantik der Phrase »kommen aus X«:

1m2G5-318:

- 1 CP3: HALlo.
 2 ich komme aus iTAlien.
 3 das heißt meine ELtern kommen aus italien. (0.3)
 4 ich bin in DEUTSCHland geborn. (0.5)
 5 ich bin ELF jahre alt. (0.5)
 6 KLA:R dass ich sehr gut DEUTSCH spreche. (1.0)
 7 A:ber ich SPREche nicht so gut iTALienisch. (0.4)
 8 zu HAUse sprech ich mit meinen geschwistern AUCh nur deutsch.
 (.)
 9 aber ich ESSE gern italienisch. (.)
 10 am LIEBsten esse ich Pizza. (0.9)
 11 ich habe viele FREUNde (.) und spiele GERN fussball. (0.5)
 12 ach Übrigens;
 13 (0.4) ich heiße LÜca.

Luca sagt von sich: *ich komme aus iTAlien.* (Zeile 2). Diese Behauptung wird in den zwei nachfolgenden TCU näher expliziert, aber dadurch im Prinzip verkompliziert: *das heißt meine ELtern kommen aus italien (0.3) ich bin in DEUTSCHland geborn* (Zeilen 3-4). Gilt nun der Satz »ich komme aus Italien« für dieses Kind, das sich erst am Ende als Luca zu erkennen geben wird, noch? Ist es Mitglied der Kategorie »Kind italienischer Herkunft«? Diese Frage lässt sich hier nicht eindeutig beantworten, da der Konjunkt *das heißt* hier mehrdeutig ist. Die Grundbedeutung dieses Konjunktors besteht zwar, so Zifonun (1997, 2431-2433) darin, dass das zweite Konjunkt ein Verstehen des ersten Konjunktors oder zumindest eines Teils davon dadurch ermöglichen soll, »dass der betreffende Sachverhalt oder das Sachverhaltselement noch einmal mit anderen Worten bzw. aus einer anderen Perspektive dargestellt wird«. Dabei kann das zweite Konjunkt das erste modifizieren, und zwar in explikativer, terminologisch bündelnder oder entfaltender Paraphrase, Korrektur oder Präzisierung. Hier ist es möglich, den Konjunkt so zu lesen, dass Luca als Kind aus einem anderen Land zu bezeichnen ist, nämlich dann, wenn dieses *das heißt* als Explikation oder Präzisierung verstanden wird. *Tamburin* behauptet dann, dass ein Kind, das zwar im Land X geboren ist, aber dessen Eltern aus dem Land Y kommen, immer noch ein Kind ist, das aus dem Land X kommt, wobei X und Y nicht identisch sein dürfen. Diese Interpretation ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es hier um »Kinder aus aller Welt in Deutschland« geht, plausibel. Es wäre aber durchaus möglich, dass der zweite Satz den ersten korrigieren soll. *das heißt* würde dann bedeuten, dass Luca eben gerade nicht »aus Italien kommt.« Die Hörgeschichte bleibt eine eindeutige Antwort schuldig.

Wie im ersten Porträt wird auch Lucas Leben in Deutschland dargestellt und damit illustriert, wie »integriert« er ist. Zuerst werden seine sprachlichen Fähigkeiten erwähnt, genauso wie bei Azeb. Diese werden vor dem Hintergrund der Tatsache, dass er in Deutschland geboren wurde, evaluiert. Luca sagt: *KLA:R dass ich sehr gut DEUTSCH spreche* (Zeile 6). Diese Deutschkenntnisse werden mit schlechten Italienischkenntnissen kontrastiert: *A:ber ich SPREche nicht so gut iTALienisch.* (Zeile 7). Seine schlechten Italienischkenntnisse kontrastieren indessen nicht nur mit seinen Deutschkenntnissen, sondern auch mit der Erwartung, die aufgrund seiner Kategorisierung *ich komme aus iTAlien* zu erwarten wäre. Denn wer aus Italien kommt, sollte auch Italienisch sprechen. Das ist hier nicht der Fall. Bei Luca scheint die Bindung an Italien gelockert zu sein. Allerdings werden nicht alle Erwartungen, die man an jemanden stellt, der aus Italien kommt, enttäuscht. Luca isst nämlich gern italienisch (Zeile 9). Anders als im Fall des ersten Porträts signalisiert hier die Präzisierung des Mögens italienischen Essens nicht Zugehörigkeit zur Kategorie der sich anpassenden Fremden, sondern wird als Prädikat eines Mitglieds der Kategorien deren dargestellt, die aus Italien kommen und deren Zugehörigkeit zu Deutschland damit zumindest fragwürdig ist. Wie integriert Luca, im Gegensatz zu Azeb, ist, zeigt *Tamburin* dadurch an, dass er nicht nur einen, sondern viele Freunde hat (Zeile 11). Seine italienische »Herkunft« wird auch mit seinem Vornamen signalisiert: Zu jemandem, der aus Italien kommt, passt dieser: *ich heiße Luca.* (Zeile 13).

In Lucas Porträt wird das Problem, welches sich bei der Anwendung der Kategorie »nationale Identität« in transnationalen Kontexten stellt, zumindest implizit thematisiert. Die CD lässt letztlich offen, inwiefern und ob Luca »aus Italien kommt«. Das Lehrbuch hingegen löscht diese Mehrdeutigkeit in einem zweiten Schritt wieder aus. Denn in der Übung 1.b müssen die Schülerinnen und Schüler den Satz »Er kommt aus Italien« einem der vier porträtierten Kinder zuordnen (*Tamburin* 3, LB 62; siehe Abb. 10.1). Dies kann nur Luca sein.

Das dritte porträtierte Kind ist »ein türkisches Mädchen« (*Tamburin* 3, LH 90) und laut Lehrerkommentar *Muslima* (*Tamburin* 3, LH 100):

1m2G5-356

1 CP3: halLO:.
 2 ich heiße AYse. (0.4)
 3 ich komme aus der türKEI. (0.5)
 4 ich bin ELF jahre alt. (0.4)
 5 ich bin schon ACHT jahre in DEUTSCHland. (0.5)
 6 zu hause sprechen wir NUR türkisch. (0.2)
 7 A:ber ich kann auch GUT deutsch. (0.5)
 8 eigentlich fühle ich mich in DEUTSCHland sehr WOHL.
 (0.5)
 9 ich habe VIER freundinnen.
 10 zwei DEUTsche?
 11 eine TÜRKische,
 12 (0.4) und EINE (0.2) GRIECHische. (0.6)
 13 wir machen VIEL zusammen. (0.5)
 14 wir spielen MEMory?
 15 DOMino,
 16 und so. (1.0)
 17 aber am LIEBsten fahre ich ROLLschuh. (0.8)
 18 nur in der SCHULE ist es manchmal ein bisschen SCHWER für mich.
 (0.7)
 19 ich darf im SPORTunterricht nicht SCHWIMmen. (0.5)
 20 das MÖCHten meine eltern nicht. (0.5)
 21 SCHAdE. (0.6)
 22 naJA;
 23 (0.4) da kann man NICHTS machen.

Ayse sagt: *ich komme aus der türKEI* (Zeile 3). Ihre Zugehörigkeit zur Kategorie »Kind aus der Türkei« wird nicht in Frage gestellt, sondern entfaltet. Anders als Azeb, deren Verweildauer mit der Gradpartikel *erst* diktumsgradiert wird und die damit in die Kategorie derjenigen gehört, die offensichtlich erst seit kurzer Zeit in Deutschland ist, gehört Ayse in die Kategorie derjenigen Kinder, deren Verweildauer mit *schon* beschrieben wird: *ich bin schon ACHT jahre in DEUTSCHland.* (Zeile 5). Anders als Luca, der mit seinen Geschwistern nur Deutsch spricht, spricht die Familie von Ayse zu Hause *NUR türkisch* (Zeile 6). Zwar spricht Ayse nicht, wie Luca, sehr gut, aber doch *GUT* deutsch (Zeile 7); in ihrem Fall fehlt die Intensitätspartikel. Ayse formuliert allgemein, dass sie sich in Deutschland sehr wohl fühle – eigentlich, wie sie modalisierend feststellt: *eigentlich fühle ich mich in deutschland sehr WOH:L.* (Zeile 8). Zuerst begründet sie, weshalb sie sich wohlfühlt. Sie hat vier Freundinnen, die teilweise ebenfalls migrantisch markiert sind, und mit denen sie *VIEL* zusammen macht (Zeilen 9-17). Dann liefert sie eine Erklärung dafür, weshalb sie sich nur eigentlich wohlfühlt: *nur in der SCHULE ist es manchmal ein bisschen SCHWER für mich* (Zeile 18). Schuld daran ist nicht die Schule, schuld daran sind die Eltern. *Ich darf im SPORTunterricht nicht SCHWimmen*, und sie präzisiert, dass dies der Wunsch ihrer Eltern ist: *das MÖCHten meine eltern nicht.* (Zeile 19-20). Hier wird also die Kategorisierung »Religion« relevant und damit ein äußerst stereotypes Bild eines muslimischen, migrantisch markierten Mädchens gezeichnet. Dass Ayse selbst die Ansicht ihrer Eltern nicht teilt, zeigt sie anhand ihres Assessments: *schade.* (Zeile 21). Dass sie sich aber nicht gegen ihre Eltern auflehnt, zeigt *Tamburin* ebenfalls: *da kann man NICHTS machen.* (Zeile 23).

Die letzte Figur, Ivan, sagt von sich:

1m2G4-985

- 1 CP5: also ICH komme aus RUSSland.
 2 ich heiße IVan.
 3 ich bin ZWÖLF jahre alt. (0.5)
 4 ich bin erst DREI jahre in DEUTSCHland. (0.7)
 5 am ANfang war ich sehr traurig;
 6 (0.4) weil ich in russland BLEIben wollte. (0.5)
 7 aber meine eltern sind HIERher gekommen. (0.4)
 8 was SOLL ich machen. (0.5)
 9 und in der schule hatte ich AUCh probleme. (0.6)
 10 ich KONNte ja noch gar kein DEUTSCH;
 11 (0.2) und alles war so ANders. (0.6)
 12 aber JETZT geht's. (1.1)
 13 zu hause sprechen wir RUSSisch.
 14 h. aber ich kann schon ganz GUT deutsch. (0.4)
 15 ich habe auch einen deutschen FREUND. (0.4)
 16 wir machen zusammen musik. (0.2)
 17 ich spiele nämlich SEHR gut giTARre;
 18 (0.3) und ER spielt flöte.

Bei Ivan wird turninitial explizit Bezug zu den anderen Porträts hergestellt: *also ICH komme aus RUSSland.* (Zeile 1). Ivan wird als Mitglied der Kategorie »Kind aus Russland« identifiziert. Seine Aufenthaltsdauer, strukturell gleich beschrieben wie diejenige von Azeb, wird ebenfalls als kurz und als nicht nur vorläufig dargestellt: *ich bin erst DREI jahre in DEUTSCHland.* (Zeile 4). Anders als in den drei anderen Fällen erzählt der Sprecher hier in Form einer kleinen Geschichte (»small story«, Bamberg & Georgakopoulou 2008), wie es ihm in den drei Jahren, seit er in Deutschland ist, ergangen ist. Zwischen dem Ich, das in der Geschichte beschrieben wird, und dem erzählenden Ich bestehen kategoriale Differenzen: Das erzählte Ich war sehr traurig (Zeile 5), wollte *in*

russland BLEIBEN (Zeile 6), und in der Schule hatte es *AUCH probleme* (Zeile 9), weil es *noch gar kein DEUTSCH* konnte (Zeile 10), und *alles war so ANders* (Zeile 11). Dieses frühere Ich wird mit dem gegenwärtigen Ich kontrastiert, das Mitgliedschaftskategorien angehört, die zuvor etabliert wurden: Wie Ayse spricht es zu Hause eine nicht-deutsche Familiensprache: *zu hause sprechen wir RUSSisch*. (Zeile 13). Doch wie Azeb spricht es *schon ganz GUT deutsch* (Zeile 14), und wie Azeb hat es auch *einen deutschen FREUND* (Zeile 15), mit dem es Musik macht.

Tamburin stellt in diesen Porträts Verbindungen zwischen dem Geburtsort des Kindes oder dem Geburtsort der Eltern des Kindes und unterschiedlichen Aspekten seiner Identität her. Die Kategorie, unter dem diese unterschiedlichen Identitätsaspekte der Kinder subsumiert werden, ist die Kategorie der Nation: *Tamburin* spricht nur von Deutschland, Italien, der Türkei und Eritrea. Gleichzeitig operiert *Tamburin* mit der Logik »nationaler Herkunft«, einer Kategorisierungsmaschinerie, die zwei Hauptkategorien enthält: die eine Kategorie besteht aus Kindern aus Deutschland, die zweite aus Kindern »aus aller Welt in Deutschland«. Die Kinder, die hier porträtiert werden, gehören alle der zweiten Kategorie an. Es sind Kinder, deren Eltern oder die selbst nach Deutschland migriert sind. Die grundlegende Beschreibung, mit welcher die Figuren der Übung zu Mitgliedern dieser Kategorie werden, ist die Verwendung der Phrase »kommen aus X«, wobei gilt: »X ≠ Deutschland«. Das Verhältnis der Mitglieder der Kategorie »Kinder aus aller Welt in Deutschland« zu Deutschland wird mit Hilfe der Sprachkenntnisse und der Anzahl deutscher Freunde und Freundinnen ausdifferenziert. Die erste Subkategorie beinhaltet Ayse und Luca. Ayse ist als Kleinkind in Deutschland angekommen, Luca hier geboren. Sie gehören damit zur sogenannten zweiten Migrationsgeneration (Bartley & Spoonley 2008, 67-69). Sie beide sind länger als drei Jahre in Deutschland, sprechen »gut Deutsch«, haben »zwei deutsche Freunde« oder mehr. Die Hörgeschichte problematisiert zwar die Adäquatheit der Anwendung der Phrase »kommt aus Italien« im Falle Lucas. Das Lehrbuch dagegen ordnet Luca jedoch eindeutig der Kategorie »kommt aus Italien« zu. Ayses Herkunft »aus der Türkei« hingegen wird nicht problematisiert. Die zweite Kategorie besteht aus Azeb und Ivan. Sie sind im schulpflichtigen Alter nach Deutschland gekommen und leben seit weniger als drei Jahren in Deutschland, gehören also der sogenannten 1.5 Generation an (Bartley & Spoonley 2008, 67-69). Sie sprechen »schon ganz gut Deutsch«, beide haben aber je nur einen deutschen Freund, eine deutsche Freundin. Wie sich zeigt, reproduzieren die Porträts die Kategorien, welche im Lehrpersonenkommentar verwendet werden, nicht vollständig, sondern führen eine neue Unterteilung ein, die mit der innerhalb der Migrationsforschung etablierten Unterscheidung kompatibel ist.

10.3 »Herkunft« in action: II/legitime kulturelle Identitäten

Wie die Kategorie der Herkunft im Kontext der Durchführung der Hörverstehensübung »Kinder aus aller Welt in Deutschland« in der Klasse C relevant wird, wie die Phrase »kommen aus X« im Klassenzimmer verwendet wird und welche Bedeutungstransformationen diese Phrase im Lauf der Interaktion erfährt, ist Gegenstand der folgenden erweiterten Einzelfallanalyse. Diese Analyse fokussiert einen Ausschnitt der Durchführung der Hörverstehensübung im Plenum. Sie ist dennoch keine übliche Einzelfallanalyse, weil die Interaktion hier »multifocused« ist, wie Goffman dies

nennt (Goffman 1963, 91), und während einer Unterbrechung der klassenöffentlichen Interaktion sofort in Interaktionen in Kleingruppen zerfällt. Zudem wird ein weiterer Interaktionsausschnitt analysiert, der sich etwas später ereignet, thematisch aber immer noch mit den zuvor analysierten Interaktionsausschnitten verbunden ist.

10.3.1 Die Herkunft der Anderen reidentifizieren: »Wer kommt aus ...«

Die Hörverstehensübung ist folgendermaßen organisiert: Die Schülerinnen und Schüler müssen ihr Lehrbuch auf Seite 67 aufschlagen und sogleich die Namen der Kinder sowie die gesamte Übung b mit einem Blatt zudecken. Die Lehrerin spielt dann jeweils ein Porträt ab und erfragt anschließend das Geschlecht der Sprechenden und den Vornamen. Nachdem Gender und Vornamen klar sind, dürfen die Schülerinnen und Schüler die Blätter entfernen. So werden Vornamen der Kinder im Buch und der Fragekatalog unter den Bildern, die Übung b, sichtbar. Bevor die Lehrerin mit der Übung b beginnt, führt sie eine Fragerunde durch, in welcher sie wissen will, »woher« die porträtierten Kinder kommen. Die Lehrerin weist vor dieser Fragerunde die Schülerinnen und Schüler nicht auf die Tatsache hin, dass die ersten vier Sätze der Übung b die Herkunft der porträtierten Kinder thematisieren und die Schülerinnen und Schüler deshalb das Lehrbuch zur Konstruktion ihrer Antworten hinzuziehen könnten. Die ersten vier Sätze der Übung b sind also nicht offiziell eine semiotische Ressource. Wie sich in der Interaktion zeigt, sanktioniert die Lehrerin den Einbezug dieser Ressource aber nicht.

Die Lehrerin setzt die Fragerunde, in welcher die Herkunft der porträtierten Kinder thematisiert wird, deutlich von den vorherigen Fragerunden ab: Nachdem sie mit Hilfe des Buchs von Jean-David demonstriert hat, wie das Blatt vom Buch zu nehmen ist, wechselt sie ihre Position an der Stirnseite des Raums von der Mitte zur Fensterseite. Dort senkt sie den Blick zuerst auf ihr Lehrbuch, das dort auf dem Tisch liegt, blickt dann in die Klasse und wartet 1.0 Sekunden. Dann stellt sie folgende Frage:

1m2G5-482

- 1 Le4: woHE:R kommt Azeb.
 2 (2.1)
 3 Ndr: ((schaut vom buch auf, hebt die hand))
 4 Le4: nadirA.
 5 Msa: [((hebt die hand))]
 6 Kor: [((hebt die hand))]
 7 Aln: [((hebt die hand))]
 8 Ndr: érythrÉE;
 erítrea
 9 Msa: ((senkt die hand))
 10 Le4: [JA.]
 11 Kor: [((senkt die hand))]
 12 Le4: AU:S?
 13 (0.7)
 14 Aln: ((senkt die hand))
 15 Ndr: AUS [eri-]
 16 Le4: [AUS]erítrea.
 17 ja GUT?

Die von der Lehrerin gestellte Frage wird von den Schülerinnen und Schülern als Testfrage (Schegloff 2007, 223) interpretiert, und sie verhalten sich so, wie es von ihnen erwartet wird: Nach einer Verzögerung von 2.1 Sekunden hebt Nadira die Hand und präselektiert sich (Mondada 2006, 31 et passim). Sie wird von der Lehrerin auch gleich gewählt (Zeile 4). Bevor Nadira die Antwort auf die Frage gibt, strecken wei-

tere Schülerinnen die Hand hoch (Zeilen 5-7). Diese Gesten sind nicht mehr als Präselektionen zu interpretieren, sondern Hinweise für die Lehrerin, dass sie die Antwort ebenfalls wissen und, falls Nadira keine angemessene Antwort geben wird, sie in der Lage sein werden, eine Antwort zu geben. Doch nun gibt Nadira die Antwort, allerdings auf Französisch: *erythrÉE?* (Zeile 8). Die Antwort ist »try-marked« (Hutchby & Wooffitt 2008, 131f.; Sidnell 2010, 37) und projiziert eine Evaluation durch die Lehrerin. Diese kommt zwar, JA. (Zeile 10), ist jedoch kein »sequence closing third«: Die Lehrerin initiiert in Zeile 12 Korrektur, AU:S (Zeile 12), und damit eine »non-minimal post expansion« (Schegloff 2007, 148ff.; Stievers 2013). Mit der auf Deutsch formulierten Präposition zeigt sie Nadira, dass sie nicht nur inhaltlich korrekte, sondern auch auf Deutsch formulierte Antworten erwartet – Französisch ist hier im Moment nicht legitim. Nadira antwortet nach einer kurzen Verzögerung, indem sie die von der Lehrerin angebotene Präposition wiederholt und anzeigt, dass sie eine Phrase bilden wird: AUS *eri-* (Zeile 15). Doch wartet die Lehrerin das Ende von Nadiras TCU nicht ab, sondern präsentiert die vollständige Antwort gleich selbst und für alle hörbar: AUS *eritrea*. (Zeile 16), und evaluiert sie zweimal als richtig (Zeile 17).

Der pädagogische Fokus liegt hier darauf, die Antworten gemäß den Vorgaben des Lehrbuchs auf Deutsch zu reproduzieren. Die Charakterisierung von Azeb als »aus Eritrea kommend« wird nicht diskutiert. Dies ist auch im zweiten Fall nicht anders:

1m2G1-500

```

18 Le4:      |woHER kommt Ivan:.      |
              |((blickt in die klasse))|
19 Aln:      ((hebt die hand))
20 Jda:      [((hebt die hand))]
21 Rsi:      [((hebt die hand))]
22 Le4:      ((lächelt))
23 Aln:      ((nimmt die hand runter))
24 Msa:      ((hebt die hand))
25 Le4:      RASHida.
26 Rsi:      er kommt [aus          ][russ          ]russLA:ND?
27 Le4:      [((blick zu rsi))]
28 Msa:      [((senkt hand))]
29 Le4:      [SEH:R gut?      ]
30 Jda:      [((senkt die hand))]

```

Die Testfrage der Lehrperson ist gleich strukturiert wie in der vorangehenden Sequenz: *woHER kommt Ivan.* (Zeile 18). Dies stiftet Kohärenz zwischen den Sequenzen und zeigt den Schülerinnen und Schülern an, dass sie ihre Antworten nach der zuvor erarbeiteten Antwort konstruieren können. Auch hier folgt auf die Frage der Lehrperson eine »insert sequence« mit Präselektion und Wahl der nächsten Sprechenden, wobei sich hier mehrere Schülerinnen und Schüler präselektionieren (Zeilen 19-21, 24). Die Lehrerin wählt Rashida durch direkte Ansprache (Zeile 25). Anders als in der vorangehenden Sequenz konstruiert Rashida einen deutschen, grammatikalisch vollständigen Satz, der über das in der vorangehenden Sequenz präsentierte Muster hinausgeht, da er auch Subjekt und Prädikat enthält: *er kommt aus russ russLA:ND*. (Zeile 26). Auch diese Antwort ist »try-marked«. Sie wird von der Lehrperson mit einer »minimal post-expansion« als *SEH:R gut?* (Zeile 29) evaluiert, was eine Steigerung zum vorangehenden *gut* bedeutet und sichtbar macht: Diese Antwort übertrifft die vorangehende. Die Lehrperson schließt ihre Evaluation mit steigender Intonation und projiziert damit, dass »noch mehr« kommt (Selting 2000, 508). Dieses Mehr besteht in einer Testfrage zur Figur »Luca«:

1m2G5-514

31 Le4: WE:R kommt ↗LUca;
 32 Jda: ((hebt die hand))
 33 Le4: [woHER kommt] LUca.
 34 Cls: [((hebt die hand))]
 35 Mln: [((hebt die hand))]
 36 Ndr: [((hebt die hand))]
 37 Msa: ((hebt die hand))
 38 Min: ((hebt die hand))
 39 Bap: ((hebt die hand))
 40 Caa: ((hebt die hand))
 41 Le4: |melaNIE. |
 |((blickt zu mln))|
 42 Mln: ((senkt die hand))
 43 Bap: [((senkt die hand))]
 44 Cls: [((senkt die hand))]
 45 Ndr: [((senkt die hand))]
 46 Kor: [((senkt die hand))]
 47 Caa: [((senkt die hand))]
 48 Mln: er kommt [aus iTALien];
 49 Min: [((senkt die hand))]
 50 Le4: [sehr GU:T?]
 51 Jda: [((senkt die hand))]

Obwohl die Frage der Lehrerin (Zeile 31) syntaktisch und semantisch problematisch ist, präselektioniert sich Jean-David (Zeile 32), bevor sich die Lehrerin selbst korrigiert (Zeile 33). Celestin, Melanie und Nadira tun dies während der Reparatur der Lehrerin. Die Lehrerin wählt Melanie (Zeile 41), Melanie formuliert wie die Schülerin in der vorangehenden Sequenz ebenfalls einen deutschen, grammatikalisch vollständigen Satz; ihre Äußerung ist ebenfalls »try-marked«: *er kommt aus iTALien?* (Zeile 48) Auch diese wird mit der »minimal-post expansion« mit steigender Intonation evaluiert: *sehr GU:T?* Die Antwort ist richtig, die Übung noch nicht abgeschlossen. Die Lehrerin leitet mit einer weiteren Testfrage über zur letzten Figur, deren »Herkunft« noch nicht bestimmt wurde:

1m2G5-535

52 Le4: |woher kommt AYse. |
 |((blickt in buch auf dem tisch))|
 53 ((blickt in die klasse))
 54 Jda: ((hebt die hand))
 55 Ndr: ((hebt die hand))
 56 Ast: ((hebt die hand))
 57 Caa: ((hebt die hand))
 58 Joh: [((hebt die hand))]
 59 Kor: [((hebt die hand))]
 60 Eml: ((hebt die hand))
 61 Le4: NAdira?
 62 Ndr: ((senkt die hand))
 63 Kor: [((senkt die hand))]
 64 Ast: [((senkt die hand))]
 65 Ndr: |.hh sie [kommt aus] (1.2) turKEI. |
 |((blickt ins buch) |
 66 Caa: [((senkt die hand))]
 67 Joh: [((senkt die hand))]
 68 Eml: [((senkt die hand))]
 69 Jda: [((senkt die hand))]
 70 Ndr: ((blickt zu le4))
 71 Le4: ^JA:..
 72 das ist RIChtig.

Auch in der Testfrage, die diese Sequenz eröffnet, wird einzig das Subjekt der Ergänzungsfrage variiert: *woher kommt AYse.* (Zeile 52). Jetzt zeigen sieben Schülerinnen und Schüler an, dass sie antworten möchten. Die Lehrerin wählt noch einmal Nadira per Namensnennung (Zeile 61) und Nadira konstruiert einen deutschen Satz mit Subjekt,

Prädikat und Adverbiale: *hh sie kommt aus (1.2) turKEI?* (Zeile 65). Zur Konstruktion dieses Satzes orientiert sie sich einerseits am Lehrbuch, wo die Antwort als Aufgabe Nr. 3 der Übung b steht: Sie blickt ins Buch. Doch obschon sich Nadira am Buch orientiert, beendet sie ihren Turn nach einer längeren Verzögerung nicht gemäß der Vorlage des Buches, sondern ohne den für weibliche Ländernamen zwingenden Artikel. Sie rezykliert damit das Antwortmuster der vorangehenden Antworten. An der übergaberelevanten Stelle, am Ende der TCU, blickt Nadira zur Lehrerin, womit sie einen wechselseitigen Blickkontakt etabliert und der Lehrerin signalisiert, dass sie bereit ist, die Evaluation der Antwort entgegenzunehmen (Zeile 70; Heath 1984; Goodwin 1996, 2002). Die projizierte Evaluation folgt sogleich: *^JA:: das ist RICHTig.* (Zeilen 71-72). Sie wird mit fallender Intonation realisiert: Eine nächste analog konstruierte Frage ist nicht erwartbar.

Die vier Frage-Antwort-Sequenzen, in welchen die Herkunft der porträtierten Figuren thematisiert wird, sind repetitiv strukturiert. Repetition ist hier ein wichtiges Mittel der »Strukturierung und Beeinflussung der Interaktionsentwicklung« (Schmitt 2009, 57) und ein im Kontext des Sprachlernens durchaus übliches Muster (Chaudron 1988, 84-85; Duff 2000; Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Wong 2000a). Das Format der Testfragen bleibt gleich, nur die Subjekte der Fragesätze ändern sich. Die Strukturierung des Ablaufs in sehr ähnliche Sequenzen (»first-pair part«, »insert sequence«, »second-pair part«, »minimal/non-minimal post expansion«) vereinfacht die Partizipation und hilft den Schülerinnen und Schülern bei der Konstruktion der Antworten: Sie können Teile der vorangehenden Antworten rezyklieren, was im Fall von Nadira auch zu einem Wechsel der Antwortstrategie und damit zu einem »kurzfristigen Lernen« (Kasper & Wagner 2011, 131-134) führt. Diese Vereinfachungsstrategie verändert das Präselektionsverhalten der Schülerinnen und Schüler: In den beiden letzten Sequenzen präselektionieren sich mehr Schülerinnen und Schüler als in der ersten.

Neben der Vereinfachung der Partizipation an der Interaktion hat dieses spezifische Interaktionsmanagement hier auch kategoriale Konsequenzen. Im Anschluss an *Tamburin* wird klassenöffentlich erarbeitet, dass alle diese Kinder nicht aus Deutschland kommen. Am Ende dieses Teils der Hörverstehensübung ist kategorial festgesetzt, dass die Beschreibung »ich komme aus X«, wobei gilt: »X ≠ Deutschland« auf alle porträtierten Kinder zutrifft, und zwar unterschiedslos, auch auf Ayse, die seit acht Jahren in Deutschland lebt, auch auf Luca, der in Deutschland geboren wurde. Die Lehrerin weist an keiner Stelle darauf hin, dass sich die Kinder auch anders verorten könnten, die Vorgaben von *Tamburin* werden zu keinem Zeitpunkt problematisiert, Zugehörigkeit wird nicht thematisiert oder problematisiert.

10.3.2 »wer kommt aus russland hier«: Fremdheit sichtbar machen

Nach diesem Teil der Hörverstehensübung lanciert die Lehrerin ein neues kommunikatives Projekt, das sich als Vertiefung und Ergänzung der zuvor realisierten Übung verstehen lässt. In diesem Projekt sollen Schülerinnen und Schüler die Kategorien, welche durch das Lehrbuch, die Hörgeschichte und die vorangehende Interaktion etabliert wurden, auf sich selbst anzuwenden und sagen, »woher« sie »kommen«. Lässt sich der vorangehende Kontext als relativ strikter »form-and-accuracy«-Kontext definieren, da hier von den Lernenden die Reproduktion vorgegebener sprachlicher Muster erwartet wird (Seedhouse 2004, 102), so zeichnet sich die nachfolgende Interaktion

vor allem dadurch aus, dass sich hier echte Ergänzungsfragen mit Fragen abwechseln, die lokal wieder einen »form-and-accuracy«-Kontext konstruieren. Das neue kommunikative Projekt lanciert die Lehrerin mit einer Frage ans Plenum und einem Positionswechsel:

1m2G5-556

```

1 Le4:      |WER kommt  ||(1.9) a:us (0.9) turkei (0.7)||HIER.|
           |((Abb. 10.2))|
           |((geht zur raummitte))           |((kreisbewegungen
                                           mit re hand))|
2           (2.4)
3 Le4 :     |NIEmand.           |
4           |((zieht linie mit re hand))|
5 Bap:     [((kopfschütteln))|
6 Caa:     [ _m_m           ]
7 Le4:     WER kommt [aus RUSSland [hier. ]           ]
8           [((mobil.tel. signal))|
9 Bap:     [((hebt hand))|
10 Le4:    AH baptiste-
11          (0.8)
12 Le4:    sag MAL (.) woher kommst DU?
13 Bap:    ((senkt hand))
14 ICH euh aus russLAND?
15 Caa:    [hh.           ]
16 Le4:    [|<<:-> der] ganzen SATZ?>           |
           |((wellenbewegung mit li hand))|
17 Bap:    hh.
18 [i:ch euh] komme (.) aus RUSSland?
19 Caa:    [hh.           ]
20 Le4:    |GU:T.           |
           |((dreht sich nach re, schaut auf ihr mobil.tel.))|

```

Abbildung 10.2



Die Übung setzt mit der Aufforderung oder »Einladung« (Maynard 1980, 277) der Lehrerin zur Selbstkategorisierung ein: *WER kommt (1.9) a:us (0.9) turkei (0.7) HIER.* (Zeile 1). Das Frageformat stiftet Kohärenz zur vorangehenden Übung, denn die Frage in Zeile 1 ist eine Variation der Frage, die in den vorangehenden Sequenzen zu beantworten war. Ging es in der vorangehenden Übung darum, den Figuren bestimmte nationale Identitäten zuzuordnen, so sollen nun die verschiedenen Kategorien nationaler Identität mit Mitgliedern aus der Klasse gefüllt werden. Neu ist, dass es jetzt darum geht, Kinder »aus aller Welt« zu kategorisieren, die in der Schweiz leben. Analog zu der übergeordneten Kategorisierung in *Tamburin* ließe sich diese als »Kinder aus aller Welt in der Schweiz« benennen.

Mit dem Format der Frage stiftet die Lehrerin nicht nur Kohärenz zur vorangehenden Aktivität, sondern thematisiert gleichzeitig auch das Vorhandensein von Zuwanderungsgeschichten in ihrer Klasse. Dass jemand in dieser Klasse aus der Türkei stammt, wird von der Frage nämlich vorausgesetzt. Die Verschiebung von den Figuren des Lehrbuchs zu den Schülerinnen und Schülern markiert die Lehrerin zudem zweifach: Linguistisch mit *hier* und mit einer direkten (Le Guen 2011, 277), redegegenstandsbezogenen Zeigegeste (Fricke 2007, 209), mit welcher sie das gemeinte Diskursuniversum lokalisiert. Gleichzeitig ändert sie ihre Position von der Raumseite zur Raummitte, womit sie den Wechsel ebenfalls unterstreicht. Diese Handlungen erleichtern den Schülerinnen und Schülern das Verstehen dieser Verschiebung.

Das Ausbleiben der Antwort (Zeile 2) interpretiert die Lehrperson als Verneinung der Frage und nicht als Hinweis auf Nichtverstehen. Das zeigt sie sprachlich und mit einer metaphorischen Geste (McNeill 2005, 39): *NIemand* (Zeile 3). Diese Interpretation wird von Carla und Baptiste bestätigt. Die Lehrerin stellt jetzt eine weitere Frage, deren Format mit demjenigen der vorangehenden identisch ist, in der das »Herkunftsland« geändert wird. Sie folgt dabei inhaltlich *Tamburin: WER kommt aus RUSSLand hier.* (Zeile 7). Noch bevor sie das deiktische *hier* geäußert hat, kategorisiert sich Baptiste durch Handhochheben als Mitglied der Kategorie derjenigen Kinder, die aus Russland kommen, einer Kategorie, die analog zu derjenigen ist, zu welcher der fiktive »Ivan« gehört. Ivan ist allerdings ein Kind aus Russland in Deutschland, Baptiste ist ein »Kind aus Russland in der Schweiz.« Die Lehrerin reagiert erstaunt: *AH baptiste-* (Zeile 10). Ihr *ah* enthält eine »Komponente des ›positiven Erwartungskontrastes,‹, wie Imo dies mit Zifonun et al. formuliert (Imo 2007, 20): Sie scheint nicht erwartet zu haben, dass Baptiste aus Russland kommt. Es folgt keine weitere Bewertung oder Nachfrage: Baptiste kommt aus Russland, seine Selbstkategorisierung ist legitim.

Das Antwortformat bedarf jedoch einer Korrektur. Nach einer Verzögerung folgt eine längere »post-expansion«, in welcher der jetzt gültige pädagogische Fokus sichtbar wird: *sag MAL (.) woher kommst DU?* (Zeile 12). Baptiste soll sagen, woher er kommt, und nicht nur per Handhochhalten anzeigen, dass er aus Russland kommt. Die Lehrerin aktiviert also einen »form-and-accuracy«-Kontext (Seedhouse 2004, 102). Baptiste leistet dieser Aufforderung Folge und konstruiert einen Satz, allerdings ohne finites Verb (Zeile 14). Dass er die Perspektive der Lehrerin eingenommen hat, zeigt er anhand seiner Intonation: Seine Antwort ist »try-marked« (Hutchby & Wooffitt 2008, 131), womit er die epistemische Autorität über die Korrektheit der Antwort an die Lehrerin delegiert. Die Antwort ist nicht korrekt, und die Lehrerin initiiert Reparatur: <<-:-> [der ganzen SATZ?> (Zeile 16). Baptiste korrigiert sich, *i:ch euh komme (.) aus RUSSLand?* (Zeile 18), die Lehrerin evaluiert diese Antwort als korrekt, *GU:T* und schließt die Sequenz damit ab.

Baptistes Mitgliedschaft in der Kategorie der »Kinder, die aus Russland kommen« wird hier im Rahmen einer Plenumsübung, die der Sicherung des zuvor eingeführten Wortschatzes und der Syntax dient, interaktiv konstruiert. Die Initiierung der Selbstkategorisierung sowie Baptistes Selbstkategorisierung sind aus verschiedenen Gründen problematisch. Die Lehrerin hinterfragt die Bedeutung der Phrase »kommen aus X« wieder nicht, sondern verwendet sie, um die Kinder zu Selbstkategorisierungen aufzufordern. Dieser Aufforderung könnten sich die Kinder verschließen: Niemand zwingt sie dazu, zu antworten. Baptiste nimmt sie aber an und kategorisiert sich als jemanden, der aus Russland kommt. Er ist zwar in der Schweiz geboren, aber seine EL-

tern stammen, wie er selbst in anderen Kontexten angibt, aus Russland. Seine Selbstkategorisierung ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Phrase in der vorangehenden Übung auf Luca und auf Aysel angewandt wurde, nicht erstaunlich. Damit wird erhärtet, dass »kommen aus X«, und »X ≠ Schweiz« eine legitime Beschreibung für alle Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, auch für Kinder in der Schweiz, ist. Die Tatsache, dass sie in der Schweiz geboren sind oder jetzt in der Schweiz leben, wird nicht in Betracht gezogen; dass die Schweiz auch ihre »Heimat« ist oder zumindest sein sollte, spielt hier keine Rolle.

10.3.3 Fremdkategorisierung und Problematisierung der Aufforderung zur Selbstkategorisierung in der Peer-Interaktion

Nach der Frage-Antwort-Sequenz, in welcher erörtert wurde, wer aus Russland komme, beschäftigt sich die Lehrerin während ungefähr fünf Sekunden mit ihrem Mobiltelefon. Dadurch entsteht eine Interaktionslücke, welche den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu Peer-Interaktionen gibt. Diese in der Interaktionslücke im klassenöffentlichen Unterricht entstehenden Interaktionen orientieren sich thematisch an dem zuvor im Plenum bearbeiteten Thema. Im Anschluss an das Verfahren der Lehrerin, welche Kategorien aus *Tamburin* auf die Schülerinnen und Schüler übertrug, übertragen auch die Kinder unter sich diese Kategorien auf ihre Mitschülerinnen und -mitschüler. Dabei wird die zuvor etablierte Bedeutung der Phrase »kommen aus X« übernommen.

Astou aus Pultgruppe 2 ist die Erste, welche eine durch das Buch vorgegebene Kategorie relevant macht und einen expliziten Zusammenhang zwischen Carla und der Lehrbuchfigur »Azeb«, die »aus Eritrea kommt«, herstellt und in einem zweiten Schritt Carla fremdkategorisiert. Die folgende Interaktion setzt ein, nachdem die Lehrerin Baptistes Antwort als richtig qualifiziert hat, sich nach rechts dreht und auf ihr Telefon blickt:

```

1m2G2-628
1 Le4:      |gut.                                     |
            |((dreht sich nach re, schaut auf ihr telefon))|
2          ((geht zum fenster))
3 Ast:     [<<p> HA carLA:->]
4 Le4:     [|excusez-MOI?   ]
            |entschuldigt mich
            |((geht vom zentrum nach re ->))
5          [c'est PAS (.) du      ][TOUT |(.) CE que  ][je      ]
            vouLAIS?
            |das ist ganz und gar nicht was ich wollte
            |((bleibt stehen, tipt->))
6 Caa:     [|((dreht sich zu ast))|
7 Ast:     [|<<p,-> éryTHRÉE:>]
            |eritrea
8 Caa:     [|<<pp> he>|]
            |((senkt kopf,
            |verbirgt gesicht))|

9 Ast:     <<p>_hhehe>
10         .hh h.
11 Caa:     ((dreht sich nach vorne))
12 Ast:     ((blickt in ihr buch))
13 Mef:     <<p, zu ast> turKEI?>

```

14 j'crois c'est [la turQUIE:??]
 ich denke das ist die türkei
 15 Ast: [(blickt kurz zu mef, dann ins buch)]
 16 |<<pp> carLA elle vient de LÀ.>|
 carla kommt von da
 |((zeigt in mefs buch)) |
 17 (0.9)
 18 Mef: <<pp> QUOI?>
 was
 19 Le4: |voiLÀ? |
 |((klappt telefon zu))|
 20 ((legt telefon weg))
 21 Ast: |<<pp> carLA elle vient [de LÀ.>] |
 carla sie kommt von da
 |((zeigt in mefs buch, blickt dann zu rsi))|
 22 Le4: [c'est comme] si j'l'avais jeTÉ
 par la f'NÊTRe.
 es ist also ob ich es aus dem fenster geschmissen hätte

Die Interaktionskonstellation ist hier aufgrund der räumlichen Anordnung komplex: Astou versucht, Carla, die in Pultgruppe 3 sitzt, als Rezipientin zu gewinnen. Zwischen den beiden Mädchen sitzt Meifeng, und Carla kehrt Astou den Rücken zu. Astou gewinnt Carla als Rezipientin in einer Aufforderungs-Antwort-Präsequenz, die sie lanciert, nachdem klar ist, dass die Lehrerin ihre Aufmerksamkeit im Moment nicht auf die Klasse richtet. Die Aufforderung an Carla ist zweigliedrig und besteht aus einer Partikel sowie dem Vornamen: *HA carLA:-* (Zeile 3). Carlas Reaktion darauf ist einem »go-ahead« »second pair part« vergleichbar (Schegloff 2007, 49): Sie wendet sich Astou zu (Zeile 6). Sobald der Blickkontakt etabliert ist, formuliert Astou eine Feststellung, die von einem Lächeln begleitet wird: <<p, :-> érythrée.> (Zeile 7). Diese Feststellung ist zwar thematisch, für Außenstehende aber elliptisch. Astou geht offensichtlich davon aus, dass das Nennen dieses Landes sowie ihr Lächeln, das gut sichtbar und damit eine positive Haltung dem thematisierten Sachverhalt gegenüber kommuniziert, ausreichen, um von Carla verstanden zu werden. Das Lächeln lädt Carla zum Mitlächeln ein (Haakana 2010, 1501). Carla nimmt die Einladung zum Lächeln an und lacht kurz auf, verbirgt dieses Lachen jedoch: Sie senkt den Kopf und legt ihr Gesicht kurz in die linke Hand (Zeile 8). Astous nun folgendes Lachen bestätigt noch einmal die Relevanz des Sachverhalts »Eritrea«, zeigt Carla, dass sie sich verstehen, und schließt die Lachsequenz ab (Zeilen 9-10; Holt 2010). Die Interaktion zwischen den beiden wird dadurch beendet, dass sich Carla nach vorne dreht (Zeile 11) und Astou ins Buch blickt (Zeile 12). Zur Interpretation dieser Sequenz ist das Wissen, dass Carlas Eltern aus Eritrea stammen, notwendig. Astou zeigt hier Carla, dass sie weiß, dass Carla sich als aus Eritrea stammend kategorisieren kann, wenn die Lehrerin die Frage danach stellen wird, ob jemand aus Eritrea stammt. Astou selbst bewertet dies als lustig, Carlas Einstellung scheint ambivalenter: Sie versteckt ihr Lachen hinter der Hand, obwohl in diesem Moment die klassenöffentlichen Interaktionsnormen suspendiert sind: Die Lehrerin ist noch mit dem Telefon beschäftigt.

Astou erklärt nachfolgend unaufgefordert Meifeng den Sinn ihrer vorherigen Interaktion, nachdem sich Meifeng mit der Frage nach der Übersetzung eines Wortes an sie wandte: *turKEI? j'crois c'est la turQUIE:??* (Zeilen 13-14). Für Astou, die zwar Meifeng kurz Zugänglichkeit signalisiert, dann wieder ins Buch blickt, sind offensichtlich noch immer Carla und Eritrea thematisch. Gleichzeitig mit einer raumpunktdeiktischen Geste (Fricke 2007, 59, 106-107) erwidert Astou: *carLA elle vient de LÀ.* (Zeile 16). Meifeng versteht Astous Äußerung nicht. Nach einer nicht unwesentlichen Verzögerung initiiert Meifeng Reparatur: *QUOI?* (Zeile 18). Astou wiederholt darauf sowohl ihre Äußerung wie auch ihre Geste (Zeile 21). Für Astou selbst ist damit das Thema ab-

geschlossen: Noch bevor sie ihren Turn beendet, wendet sie sich kurz Nadira zu, die in Overlap zu sprechen beginnt, und beendet dann die Interaktion, indem sie in ihr Buch blickt und so eine Körperhaltung einnimmt, welche dem sich wieder konstituierenden klassenöffentlichen Kontext – die Lehrperson hat ihr Telefon ostentativ weggeräumt – angemessen ist: Sie signalisiert, dass sie sich der Aufgabe widmet. Ob Meifeng verstanden hat, was Astou ihr sagen wollte, bleibt unklar, Meifengs Frage unbeantwortet.

Auch Massima in Pultgruppe 3 setzt Carlas »Herkunft« während der kurzen Interaktionslücke, die sich durch das Textnachrichtverschicken der Lehrperson ergibt, relevant:

1m2G3-643

1 Le4: |gut. |
 |((dreht sich nach re, schaut auf ihr telefon))|
 2 ((geht zum fenster))
 3 Ast: [<<p> hé carla>]
 4 Le4: [|excusez-MOI? |
 |((geht vom zentrum nach re ->))
 5 [c'est PAS (.) du][TOUT |(.) CE que][je] vouLAIS?
 das ist ganz und gar nicht was ich wollte
 |((bleibt stehen, tippt->))
 6 Caa: [|((dreht sich zu ft))]
 7 Ast: [|<<érythrée:> |
 eritrea
 8 Caa: [|<<pp> he>|]
 |((senkt kopf, verbirgt
 gesicht))|
 9 Caa: ((dreht sich nach vorne))
 10 Msa: <<pp> TOI tu veux lire érythrée tu veux dire érythrée?>>
 du willst du eritrea lesen willst du eritrea sagen
 11 Le4: |voilà? |
 |((klappt telefon zu))|
 12 ((legt telefon weg))
 13 c'est comme si j'avais [jeté par la fenêtre.]
 es ist als ob ich es aus dem fenster geschmissen hätte
 14 Caa: [|<<pp, all> peut-ÊTRE je vais DIRE.>]
 vielleicht werde ich es sagen
 15 Le4: ((nimmt buch vom tisch))
 16 Caa: ((blickt zu le4))

Nach der Beendigung der Interaktionssequenz zwischen Carla und Astou setzt Massima, die neben Carla sitzt, Eritrea relevant, indem sie Carla danach fragt, ob sie denn einer möglichen Einladung zur Selbstkategorisierung folgen werde: *TOI tu veux lire érythrée tu veux dire érythrée?* (Zeile 10). Mit dieser Frage rekurriert sie auf die durch die Lehrerin etablierte Handlungsabfolge und zeigt ihre Erwartung: Die Lehrerin hat bisher danach gefragt, wer aus der Türkei, wer aus Russland kommt. Massima kann daher davon ausgehen, dass ebenfalls die Frage danach gestellt werden wird, wer aus Eritrea kommt: Eritrea und Italien sind die beiden noch verbleibenden Länder der Übung. Gleichzeitig zeigt Massima mit ihrer Frage, dass sie davon ausgeht, dass Carla in die Kategorie derjenigen gehört, die sich als »aus Eritrea kommend« kategorisieren können, dass ein öffentliches Zur-Schau-Stellen qua Selbstkategorisierung aber keineswegs selbstverständlich ist, und dass sich Carla der durch die Lehrerin initiierten Selbstkategorisierung auch entziehen kann. Carla räumt die von der Frage angestrebte Unsicherheit nicht aus, sondern verstärkt sie, indem sie das Antwortgeben nur als Möglichkeit kategorisiert: *peut-ÊTRE je vais DIRE.* (Zeile 14). Damit zeigt Carla, dass es für sie nicht selbstverständlich ist, sich vor der gesamten Klasse als aus Eritrea kommend zu kategorisieren.

Dass eine fremdinitiierte Selbstkategorisierung problematisch sein kann, besonders, wenn die Interaktion von Audiogeräten aufgenommen wird, zeigt sich auch im folgenden Ausschnitt, der aus derselben Interaktionslücke im klassenöffentlichen Unterricht stammt. Die Interagierenden sind Nadira und Yael, die nebeneinander sitzen:

1m2G5-568

1 Le4: |excusez-MOI? |
 |((geht vom zentrum nach re ->))|
 2 1[c'est pas (.) 2[du]] tout
 |(.) 3[ce que]4[je vou]lais?
 das ist ganz und gar nicht was ich wollte
 |((bleibt stehen, tippt->))
 3 Ndr: 1[<<zu yae, p> tu viens 2[d'itaLIE?>|]
 kommst du aus italien
 |((zeigt mit daumen der li hand auf yae))|
 4 Yae: 2[((drehung zu ndr))]
 5 Ndr: 3[<<p> tu viens d'itaLIE?>]
 kommst du aus italien
 6 Yae: 4[<<p> NO:N.]
 nein
 7 on n's FILME.>
 man filmt uns
 8 <<pp> tais-TOI.>
 schweig
 9 (1.9)
 10 Ndr: |<<p> j'viens du monde Arabe. |
 ich komme aus der arabischen welt
 |((lässt hand fallen, stellt sie wieder auf))|
 11 (et toi?=>)
 und du
 12 =t'es |PORTugaise | (.) ou |d'itaLIE? |>
 bist du portugiesin oder aus italien
 |((hand fällt))| |((hand horizontal))|
 13 Le4: |voilà? |
 |((klappt telefon zu))|
 14 ((legt telefon weg))
 15 Yae: <<p, non.
 nein
 16 ben j'suis suisse?>
 ich bin schweizerin
 17 [c'est ça.>]
 18 das ist es
 19 Le4: [c'est comme] si j'avais jeté par la[fenêtre.]
 es ist als ob ich es aus dem fenster geschmissen hätte
 20 Ndr: [|((senkt li hand))] [|;ah. |]
 |((blickt nach vorne))|

Sobald sich die Lehrerin vom Zentrum der Stirnseite des Klassenzimmers und damit von Nadira, die in der ersten Reihe sitzt, wegbewegt hat, wendet sich Nadira ihrer Pultnachbarin zur Linken zu und stellt ihr die Frage, ob sie aus Italien komme: *tu viens d'itaLIE?* (Zeile 3). Nadira will den im klassenöffentlichen Unterricht initiierten Kategorisierungsprozess in der Peer-Interaktion fortsetzen. Nadiras Frage setzt voraus, dass Yael ebenfalls zu den »Kindern aus aller Welt« gehört, also kein Kind »aus der Schweiz« ist. Sie ist so formuliert, dass eine positive Antwort präferiert wird. Yael antwortet nicht gleich, so dass Nadira ihre Frage wiederholt: *tu viens d'itaLIE?* (Zeile 5). Damit stellt sie sicher, dass Yael sie auch verstanden hat; Letztere hatte sich ihr nämlich erst dann zugewendet, als sie ihre Frage schon fast formuliert hatte (Zeile 4). Jetzt, da gegenseitig Zugänglichkeit etabliert ist, kann sie auch davon ausgehen, dass Yael die Frage gehört hat.

Die Antwort kommt ohne Verzögerung oder sonst ein Dispräferenzsignal: *NO:N*. (Zeile 6) Die Antwort selbst ist zwar typenkonform, und damit zeigt Yael an, dass sie die Voraussetzungen der Frage und die Frage selbst nicht als problematisch erachtet, die Antwort, die sie gibt, ist aber dennoch dispräferiert (Raymond 2003). Dieses Nein ist zwar für Nadira informativ, da sie nun weiß, dass Yael nicht aus Italien kommt. Allerdings hat Nadira damit nur eine Nicht-Kategorisierung erhalten, keine Kategorisierung. Die Frage danach, »woher« Yael kommt, ist noch nicht gelöst. Die Suche nach »Herkunft« könnte weitergehen. Doch Yael will den weiteren Vorgang des Gesprächs unterbinden und weist Nadira darauf hin, dass sie unter Observation stehen: *on n's FILME. tais-TOI*. (Zeilen 7-8) Für sie ist das Erörtern der Frage nach der Herkunft im Zweiergespräch der Pultgruppe im Moment illegitim, und sie will das Thema nicht weiter bearbeiten.

Nadira teilt diese Einschätzung nicht, denn sie initiiert einen zweiten Versuch, der zu einer Selbstkategorisierung Yaels führen soll. Diesen Versuch strukturiert sie anders als den ersten. Sie erfragt nun nicht zuerst Yaels Herkunft, sondern kategorisiert sich selbst: *j'viens du monde Arabe*. (Zeile 10) Diese Selbstkategorisierung erfolgt nicht mit Hilfe einer Kategorie, die von *Tamburin* angeboten wurde. Sie bezeichnet keinen Staat, keine Nation, sondern ein Gebiet, das aufgrund geografischer, linguistischer, ethnischer, kultureller und religiöser Kriterien bestimmt wird, sich aber einer eindeutigen Definition entzieht. Gleichzeitig ist dies eine Selbstkategorisierung, die informativer ist als die Negativkategorisierung, welche Yael Nadira geliefert hat. Doch damit nicht genug: Die Selbstkategorisierung funktioniert nur als zweiter »topic-proffer« (Schegloff 2007, 174), auf den eine bipolare Alternativfrage folgt: *t'es PORTUGAISE (.) ou d'ITALIE?* (Zeile 12). Anders als die zuvor gestellte Entscheidungsfrage präferiert diese Frage hier eine Antwort, welche Yael eindeutig kategorisieren wird. Nadiras Frage zeigt, dass sie nicht nur voraussetzt, dass Yael keine Schweizer Herkunft hat, sondern auch, dass sie die von Yael zuvor gegebene Antwort vollständig ignoriert: Sie bietet nämlich »Italien« wieder als eine der beiden möglichen Alternativen an. Yaels Antwort ist »nicht typenkonform« (Raymond 2003): *non*. (Zeile 15) Mit diesem Nein unterminiert Yael die Voraussetzungen der Frage. Sie begründet dies damit, dass sie weder Portugiesin noch Italienerin, sondern Schweizerin sei: *ben j'suis suisse?* (Zeile 16). Nadira quittiert diese Selbstkategorisierung mit einem Erkenntnisprozessmarker, *ah* (Zeile 20): Sie hat nicht erwartet, dass Yael kein Kind »aus aller Welt«, sondern Schweizerin ist. Damit ist diese Interaktionssequenz abgeschlossen. Nadira wendet sich der Lehrperson zu, die inzwischen ihr Telefon zugeklappt hat.

Diese Interaktionen, die sich alle während der Interaktionslücke im Klassenzimmeröffentlichen Unterricht ereignen, zeigen erstens, dass für die Kinder in diesem Klassenzimmer die eigene »Herkunft« auch in inoffiziellen Klassendiskursen relevant ist, denn sie bearbeiten dieses Thema in den Peer-Interaktionen weiter. Nicht alle Kinder wissen voneinander, ob und welche Zuwanderungsgeschichten ihre Mitschülerinnen und Mitschüler haben, und diese Zuwanderungsgeschichten werden, motiviert durch das Lehrbuch und den Unterricht, thematisiert. Zweitens zeigen sie, dass die Kinder bei der Bearbeitung dieses Themas mit den Vorgaben, welche durch Lehrmittel und die in der offiziellen Klassenzimmerinteraktion etablierten Kategorien vorgegeben wurden, operieren: Die Repetition der Verwendung der Phrase »kommen aus« zeitigt Wirkungen. Drittens zeigt Carlas Reaktion auf die Frage Massimas, ob sie sich öffentlich im Klassenzimmer kategorisieren wird, dass fremdinitiierte Selbstkategorisierungen im Plenum problematisch sein können. Wie die Interaktion zwischen

Nadira und Yael zeigt, verwenden sie, viertens, auch neue Kategorien, die aus ihrem eigenen Lebenskontext stammen. Funktioniert die Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler im klassenöffentlichen Unterricht über lehrpersoneninitiierte Selbstkategorisierungen, so lassen sich in den Nebendiskursen, fünftens, weitere Möglichkeiten der Kategorisierungen feststellen: Astou kategorisiert Carla in der Interaktion mit ihr, aber auch *in absentia*. Massima fremdkategorisiert Carla. Nadira ist die einzige, die hier eine selbstinitiierte Selbstkategorisierung durchführt, doch auch dies geschieht, um Yael zur Selbstkategorisierung zu bringen. Wird die Interaktionssequenz zwischen Nadira und Yael vor dem Hintergrund der Tatsache interpretiert, dass Yael *de facto* zur Kategorie von Kindern der zweiten Migrationsgeneration gehört, dann zeigt sich, sechstens, dass die Breitwilligkeit, mit welcher sich Baptiste als »Kind aus Russland« kategorisiert, nicht selbstverständlich ist. Yael kategorisiert sich hier als Schweizerin, und nur als Schweizerin. Für sie ist diese Selbsteinteilung ohne Weiteres legitim. Mehrfachzuordnungen lassen sich in den Interaktionen hier aber nicht feststellen, und die Legitimität des eindeutigen Kategorisierens wird von den Kindern in den Peer-Interaktionen auch nicht in Frage gestellt. Dies ändert sich, als der klassenöffentliche Unterricht weitergeht.

10.3.4 »ein Viertel aus Italien«: Interaktive Legitimierung einer illegitimen Identität

Bis jetzt machte keines der Kinder Mehrfachzugehörigkeiten geltend; dies geschieht in der folgenden Sequenz, die beginnt, nachdem die Lehrerin ihre Textnachricht geschrieben und das Mobiltelefon weggelegt hat. Sie stellt folgende Frage:

1m2G5-611

```

1  Le4:      |<<h> WER kommt aus> (0.4) I:talien.          |
          |((nimmt lehrbuch, geht in die mitte, bleibt stehen))|
2          aus iTALien.
3          HIER.
4          ((kreisbewegung mit re hand, erhobener zeigfinger))
5          ((blickt nach re, nach li))
6          [((nach re))      ]
7  Eml:      [((hebt re hand))]
8  Le4:      ((blick nach li))
9          |neIN,                                     |
          |((bewegt den kopf nach re und zurück))|
10         |↑JA?
          |((zeigt auf eml mit re zeigfinger ->))
11 Eml:      [((schulternzucken, senkt hand))]
12 Caa:      [((dreht sich zu eml))      ]
13 Mef:      [((dreht sich zu eml))      ]
14 Le4:      [du KOMMST] aus italien,
15 Ast:      [|_hm h      ] |
          |((blickt zu eml))|
16          [haha ][haha[ha ]ha]
17 Msa:      [|hehe][hehe[he ] ] |
          |((blickt zu eml, Abb. 10.3, 10.4))|
18 Cel:      [he] |
          |((blickt zu eml))|
19 Min:      [|hehe] |
          |((blickt zu eml))|
20 Rsi:      [<<:-> il sait |PAS.>] |
          er weiß nicht
          |((hält re hand vor den mund))|
21 Ken:      [((dreht sich zu eml))]

```

22 Joh: [((dreht sich zu eml))]
 23 Eml: [((lächelt))]
 24 Le4: NEIN=
 25 |Woher kommst du. |
 |((hebt re zeigefinger, senkt hand))|
 (1.0)
 26
 27 Eml: ((leichtes achselzucken))
 28 euhm ein VIERTel aus italien.
 29 Le4: AH,
 30 ein VIERTel aus italien.
 31 also.
 32 ((wischende geste mit re hand))
 33 [du kommst AUS italien AUCH=ja.]
 34 Eml: [((leichtes schulternzucken))]

Die Lehrerin formuliert die Frage analog zu den zuvor gestellten Fragen: Fragepronomen, Verb, Präposition, Eigenname des Landes. Die Adverbialphrase wiederholt sie, nachdem sie ihren Platz vor der Klasse wieder eingenommen hat: *WER kommt aus (0.4) Italien. aus iTALien. HIER.* (Zeilen 1-3). Sie wiederholt auch die Zeigegeste, welche sie in der ersten Sequenz dieser Übung simultan zur Äußerung des Lokaladverbs *HIER* vollzogen hatte, und lenkt damit auch gestisch die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das spezifische Diskursuniversum zurück. Auf der Suche nach potentiellen Antwortgebenden blickt sie in die Klasse, zuerst nach rechts, dann nach links (Zeilen 5-6). Emilio hebt die rechte Hand halb hoch und kategorisiert sich so, wenn auch etwas zögerlich, als zur Kategorie derjenigen Kinder gehörend, die aus Italien kommen (Zeile 7). Als die Lehrerin seine hochgehaltene Hand sieht (Zeile 8), formuliert sie weder den zu erwartenden Bestätigungsmarker noch eine Aufforderung, zu sagen und nicht nur zu zeigen, woher er komme, sondern weist Emilios Behauptung, ein Kind zu sein, das aus Italien kommt, direkt und ohne Dispräferenzmarker zurück: *neIN*, (9). Dieses Nein ist erstaunlich, eigentlich ein »territorial offense« (Goffman 1971, 49), denn die Lehrerin behauptet hier epistemische Autorität, wo ihr im Prinzip diese Autorität fehlt: Sie kennt die Biografie des Schülers wohl weniger gut als der Schüler selbst (siehe dazu auch Goffman 1971, 38ff; Heritage & Raymond 2005). Doch nimmt sie sich als Lehrerin das Recht heraus, Emilios Antwort bewerten zu können. Zudem stuft sie die Relevanz des Beitrags von Emilio ab, indem sie die Partizipationsstruktur ändert, von Emilio weg in eine andere Richtung blickt und ihre Suchbewegung durch die Klasse fortsetzt. Damit signalisiert sie Emilio, dass sie als Adressatin nicht mehr zugänglich ist und keine Korrektur Emilios erwartet.

Die Lehrerin revidiert ihr Assessment der Behauptung Emilios kurz darauf und reetabliert die vorherige Partizipationsstruktur. Sie zeigt auf Emilio und fragt zurück: *JA?* (Zeile 10). Diese Rückfrage ist, erstens, eine Selbstreparatur: Sie repariert die vorangehende negative Evaluation Emilios und zeigt damit, dass diese problematisch war, da ihr ja der direkte Zugang zu dem im Moment diskutierten Objekt des Wissens (Heritage & Raymond 2005) fehlt. Die Selbstreparatur findet auch gestisch statt: Die Lehrerin markiert jetzt deutlich Zugänglichkeit, indem sie Emilio anblickt und mit ausgestrecktem Zeigefinger auf ihn zeigt (Zeile 10). So macht sie auch Emilios vorherige Behauptung relevant und rückt diese und damit Emilio in den Fokus der Klassenzimmerinteraktion: Carina und Meifeng folgen dem Index der Lehrerin und schauen zu Emilio (Zeilen 12-13). Die Rückfrage der Lehrerin funktioniert gleichzeitig auch als Fremdinitiierung einer Reparatur. Die »Trouble source« ist Emilios gestisch vorgebrachte Behauptung, aus Italien zu kommen, die Rückfrage zeigt, dass die Lehrerin skeptisch ist und diese Behauptung bezweifelt. Da sie aber nicht über die Autori-

tät verfügt, diese Behauptung zu negieren, bleibt nur die Rückfrage als »Weg zu einer korrekten Antwort« (Drew 1981, 260).

Doch folgt keine konkrete Antwort, denn Emilio beantwortet die Rückfrage mit einem Schulterzucken (Zeile 11) und zeigt damit an, dass er im Moment nicht weiß, ob er legitimerweise von sich behaupten kann, dass er aus Italien kommt (Kendon 2004, 336); gleichzeitig funktioniert das Schulterzucken auch als »display of distancing and disengagement« (Streeck 2009, 191): Emilio zeigt an, dass er sich von der Frage der Lehrerin distanziert und diese lautsprachlich nicht beantworten wird. Dieses Schulterzucken ist für die Lehrerin wiederum problematisch: Sie reinitiiert Reparatur, indem sie ihr elliptisches JA? zu einem *du KOMMST aus italien*, (Zeile 14) entfaltet, und präzisiert ihre Rückfrage. Emilios Achselzucken erfährt eine weitere Interpretation in der Klasse: Astou lacht kurz und in Überlappung mit der Rückfrage der Lehrerin auf. Dieses Lachen »über« Emilios Bekenntnis des Nichtwissens ist im gesamten Klassenzimmer hörbar (Glenn 2003, 113-115). Dass jemand nicht weiß, ob er aus Italien kommt oder nicht, ist für Astou offensichtlich lustig. Als Astou nach der Turnbeendigung der Lehrperson weiterlacht, stimmen andere ein (Zeile 15ff.): Das Lachen über Emilio verstärkt sich, sein Nichtwissen wird kollaborativ als lustig beurteilt. Die Frage der Lehrerin funktioniert hier also gleichsam als Katalysator des Lachens, dessen Zielscheibe die Wissenslücke des Schülers und damit der Schüler selbst ist, der nun im Zentrum der Aufmerksamkeit der Klasse steht. Die Blicke fast aller, und zwar nicht nur derjenigen, die lachen, sind auf Emilio gerichtet (Abb. 10.3, 10.4).

Abbildung 10.3 Kamera A



Inmitten des Lachens der anderen formuliert nun Rashida gut hörbar und plenumsöffentlich, wieso sie die Szene lustig findet: <<-> *il sait pas.*> (Zeile 20). Er weiß nicht, ob er aus Italien kommt.

Abbildung 10.4 Kamera B



Dass sie dies im Prinzip nicht äußern dürfte, zeigt sie dadurch an, dass sich gleich die Hand vor den Mund hält. Emilio seinerseits reagiert auf das Lachen der anderen nur mit einem Lächeln. Er stimmt also nicht in das Lachen ein, zeigt aber, dass er durchaus versteht, dass nicht zu wissen, woher man kommt, als lustig beurteilt werden kann (Haakana 2002, 1505-1509). Dieses Lächeln verschwindet nach zwei Sekunden wieder. Hier zeigt sich eine deutliche Perspektivendivergenz zwischen den lachenden Schülerinnen und Schülern einerseits und der Lehrperson und Emilio andererseits. Für die Lehrperson und Emilio ist die Phrase »kommen aus« offensichtlich problematisch geworden und bedarf einer interaktiven Bearbeitung. Für die Schülerinnen und Schüler, die lachen, ist die Bedeutung der Phrase unproblematisch. Für sie ist es unangemessen, illegitim, ja lächerlich, sie zu problematisieren. Jeder einzelne Mensch sollte wissen, wo er herkommt.

Die Lehrerin bemüht sich jetzt, das Problem, das sich ihr und Emilio stellt, zu lösen und die Perspektivendivergenzen zu schließen. Bis jetzt hat sie noch keine Antwort auf die Frage erhalten, ob Emilio denn aus Italien kommt. Da diese Antwort ausbleibt, schließt sie zuerst, dass Emilio wohl eher nicht aus Italien kommt. So formuliert sie die Antwort gleich selbst: *NEIN*=(Zeile 24). So weist sie Emilios Behauptung, aus Italien zu kommen, als illegitim zurück. Anders als die Klasse bewertet sie damit nicht das Nichtwissen, sondern die anfängliche Selbstkategorisierung als unangemessen. Mit ihrem *NEIN*, das keineswegs lachend oder lächelnd gesprochen wird, markiert sie auch das Ende der humorigen Aktivität und rekontextualisiert die Interaktion als seriös.

Da Emilio weder auf die Rekontextualisierung der Interaktion noch auf ihre Zurückweisung der Legitimität reagiert, der Lehrerin *de facto* die epistemische Autorität zur Beantwortung der Frage, ob Emilio aus Italien kommt oder nicht, fehlt und noch immer nicht klar ist, »woher« Emilio »wirklich« kommt, kann die Sequenz nicht beendet werden. Die Lehrerin ändert ihre Fragestrategie: *Woher kommst du.* (Zeile 25). Damit gibt sie Emilio die Möglichkeit, sich zu korrigieren und seine anfängliche Selbstkategorisierung zu modifizieren. Die Ergänzungsfrage lässt auch die Antwort »aus Italien« zu. Jetzt formuliert Emilio endlich lautsprachlich eine verzögerte und durch Achselzucken eingeleitete Antwort. Das Achselzucken zeigt an, dass Emilio nicht sicher ist, ob seine Antwort der Frage der Lehrerin angemessen ist, die turninitiale Verzögerung markiert ebenfalls Dispräferenz (Schegloff 2007, 68): *ehm ein Viertel aus italien* (Zeile 28). Emilio benutzt hier die Formulierung, dass er ein Viertel Italiener ist, oder zu einem Viertel aus Italien kommt, das heißt, dass eines seiner Großeltern teile italienisch ist. Diese Selbstkategorisierung wird von der Lehrerin mit einem positiven Erwartungskontrast signalisierenden Erkenntnisprozessmarker quittiert: *AH*, (Zeile 29). Ihre Repetition von Emilios Antwort zeigt, dass sie Emilios Antwort gehört und verstanden hat (Greer et al. 2009; Svennevig 2004): *ein Viertel aus italien.* (Zeile 30). Sie schlussfolgert nun öffentlich und für alle sicht- und hörbar, dass daher Emilios anfängliche Selbstkategorisierung legitim war: *also. [...] du kommst AUS italien AUCH=ja.* (Zeilen 31-33). Mit dieser Schlussfolgerung erreicht sie, dass die Sequenz endlich zum Abschluss gebracht wird. Gleichzeitig verhindert sie so, dass Emilio ein weiteres Mal einem gesichtsbedrohenden Akt ausgesetzt wird. Emilio aber scheint immer noch nicht sicher zu sein, ob seine Antwort adäquat ist: Er zuckt noch einmal mit den Schultern (Zeile 34).

Emilio kategorisiert sich, den Vorgaben des Lehrbuchs und der Einladung der Lehrerin entsprechend, als aus Italien kommend. Diese Kategorisierung weist die Leh-

rerin zuerst zurück, stellt sie dann in Frage. Als ihr Emilio keine eindeutige Antwort geben kann, beginnen seine Mitschülerinnen und Mitschüler zu lachen. Dies alles sind massive Angriffe auf sein *face*. Die Lehrerin weist seine Selbstkategorisierung ein weiteres Mal als illegitim zurück und gibt Emilio noch einmal die Möglichkeit, sich zu korrigieren, indem sie ihre Fragestrategie modifiziert. Diese Modifikation ermöglicht ihm die Artikulation der Mehrfachzugehörigkeit in Form der Beschreibung »ein Viertel aus Italien«. Dies scheint auf den ersten Blick problematisch, weil hinter seiner Beschreibung die Vorstellung aufscheint, dass Nationalität etwas ist, das vererbt wird, und damit eine Vorstellung, wie sie etwa auch von Fichte oder Herder im 19. Jahrhundert vertreten wurde (Calhoun 1997, 88-91). Diese Beschreibung verwendet Emilio aber, um für sich eine Identität, die Hall als »hybride« bezeichnen würde, zu postulieren, etwas, was weder in *Tamburin* vorgesehen noch von der Lehrerin bisher thematisiert wurde. Die Legitimität dieses hybriden Identitätsentwurfs wird von der Lehrerin und von den Mitschülerinnen und Mitschülern im klassenöffentlichen Unterricht, sei dies aus inhaltlichen, interaktionsspezifischen oder *face*-bezogenen Gründen, nicht mehr in Frage gestellt. Noch wäre eine Frage zu stellen, wer »aus Eritrea kommt«. Doch diese Frage stellt die Lehrerin nicht mehr, sondern initiiert die nächste Übung.

10.3.5 Ming und die Nichtverhandelbarkeit kultureller Identität

Emilios Interaktion mit der Lehrerin wird von Ming und Stanislaw in einer gleichzeitig stattfindenden Interaktion kommentiert. Der Sinn, der hier entwickelt wird, unterscheidet sich von dem in der klassenöffentlichen Interaktion konstituierten Sinn. Es ist Ming, der ein Interaktionsschema soliziert (cf. Egbert 1997), Stanislaw geht darauf ein. Die beiden verpassen dadurch das Ende der Aushandlung zwischen Lehrperson und Emilio und entwickeln ein eigenes Verständnis der Aussage Emilios. Das Fragment setzt ein, als die Lehrerin das erste Mal die Nachfrage stellt, ob Emilio aus Italien komme:

1m2G4-671

```

1 Le4:      [du kommst] aus italien,
2 Ast:      [|_hm_h   ] |
              |((blickt zu eml))|
3           [[haha ]haha   [ha ]]ha
4 Msa:      [|hehe ]hehe   [he ]]|
              |((blickt zu eml)) |
5 Cel:      [|he ]           |
              |((blickt zu eml))|
6 Min:      [|hehe]           |
              |((blickt zu eml))|
7           il est |CON.           |
           er ist bescheuert
              |((blickt zu sta))|
8           [((schulterzucken, Abb. 10.5))]
9 Le4:      [NEIN=           ]
10          WOher kommst [du.           ]
11 Min:      [|((blickt nach vorne)) ]
12 Sta:      [|((blickt zu min, lächelt))|
13           ((nimmt karte in re hand, blickt auf tisch))
14 Min:      |<<pp>> ça veut dire.> |
              das heißt
              |((dreht sich zu sta))|
15 Eml:      ((leichtes achselzucken))
16           [euhm ein VIERTEL aus italien.]
17 Min:      [<p> TU viens d'italien? ]
              du kommst aus italien
18 Sta:      [|((blickt zu min)) ]
19 Min:      [=ouais |s'tu veux.> ] |
              ja meinetwegen
              |((schulterzucken, Abb. 10.6))|

```

20 Sta: [((blickt auf den tisch))]
 21 Min: [((zieht re mundecke nach oben))]
 22 Le4: [AH.]
 23 [ein VIERTel aus italien.]
 24 Min: [((dreht den kopf langsam zur lehrperson.))]]
 25 Le4: also.
 26 ((wischende geste mit re hand))
 27 [du KOMMST aus italien AUCH=ja.]
 28 Min: [|<<p> i'y a quelqu'un;|]
 gibt es jemanden
 |((dreht sich zu sta))|
 29 elle DIT?
 sagt sie
 30 tu VIENS d'itaLIEN.
 du kommst aus italienisch
 31 OUAIS?
 ja
 32 PAS du |tout. |>
 überhaupt nicht
 |((schulterzucken))|
 33 ((lachendes gesicht))
 34 Sta: |<<p> ouais?> |
 |((blickt kurz auf, senkt blick wieder))|
 35 Min: ((dreht sich zur Le4))

Abbildung 10.5



Abbildung 10.6



Ming stimmt wie die anderen ins Lachen über Emilio ein, als die Lehrerin die Rückfrage hinsichtlich der Herkunft Emilios stellt: *hehe* (Zeile 6). Doch anders als Rashida, die Emilios Unsicherheit als komisch markierte, kategorisiert Ming Emilio explizit als bescheuert: *il est CON*. (Zeile 7). Seine Kategorisierung ist nicht fürs Plenum bestimmt, sondern für Stanislaw, der neben ihm sitzt. Ming dreht sich während des Turns zu ihm. Er liefert dann eine Begründung dafür, weshalb er ihn als bescheuert bezeichnet. Diese Begründung ist gestischer und zitierender Art: Ming selbst zuckt mit den Schultern, wie dies Emilio zuvor gemacht hat (siehe Abb. 10.5, Zeile 8).

Stanislaw, der damit beschäftigt ist, Spielkarten zu sortieren, quittiert zwar Mings Repetition des Schulterzuckens Emilios mit einem Lächeln (Zeile 12). Dieses sieht Ming aber nicht, weil er sich wieder der Lehrperson zugewandt hat (Zeile 11). Ming wendet sich erneut Stanislaw zu. Obwohl dieser weder gestisch noch mimisch noch verbal zum Ausdruck gebracht hätte, dass er die vorangehende Begründung nicht verstanden hätte, versetzt Ming Stanislaw in die Rolle des Schülers/Zuschauers und expliziert nun, wie die vorherige Interaktionssequenz zwischen Lehrperson und Emilio zu interpretieren sei. Seine Erklärung rahmt er explizit: *ça veut dire* (Zeile 14). In

didaktischer Absicht inszeniert er dann die Erklärung: Zuerst zitiert er die Frage, welche die Lehrerin stellte, übersetzt sie aber ins Französische: *TU viens d'italien?* (Zeile 17). Er fungiert damit gleichzeitig als Animator der Lehrperson (Goffman 1981, 144-146). Dann schlüpft in die Rolle Emilios. Hier findet eine entscheidende Änderung statt. Emilios Antwort war nur gestisch. Ming expliziert Emilios Schulterzucken und geht damit über die Rolle des Animators hinaus. Er stellt Emilios Schulterzucken als eingeschränkt positive Antwort auf die Frage der Lehrperson dar: *ouais s'tu veux* (Zeile 19), was im Deutschen als »ja meinetwegen« zu übersetzen ist. Interessant ist hier, dass er in seinem Zitat die Lehrperson duzt, was den Gepflogenheiten im Klassenzimmer nicht entspricht. Dieses *s'tu veux* produziert Ming gleichzeitig mit einer Repetition des Schulterzuckens (Abb. 10.6), womit er dieses Schulterzucken genauer beschreibt: Nicht als Signal des Nichtwissens (Kendon 2004, 336), sondern als Zeichen dafür, dass es Emilio egal ist, ob er als Italiener kategorisiert wird oder nicht.

Mings Inszenierung des Schulterzuckens Emilios ist nicht idiosynkratisch. Dass Ming *ouais* in seine Inszenierung montiert, ist nicht erstaunlich, denn *ouais* ist die von der Frage präferierte Antwort. Ming interpretiert, wie das Turndesign indiziert, Emilios Schulterzucken nicht als Unsicherheit und Distanzierung von der Frage-Antwort-Sequenz, sondern als Distanzierung von der positiven Antwort, die Ming als Bestandteil der Antwort Emilios darstellt. Diese Distanzierung expliziert er auch mit dem *s'tu veux*. Ming verschiebt in der Reinszenierung der Interaktion zwischen Lehrperson und Emilio die Bedeutung der Antwort Emilios. Nach Mings Interpretation ist Emilio deswegen *con*, weil es ihm egal ist, ob er als Italiener kategorisiert wird oder nicht. Und deshalb kann man über ihn lachen, wie er anschließend an seine Erklärung zeigt: Er zieht den rechten Mundwinkel nach oben und grinst (Zeile 21).

Stanislaw, an den diese Erklärung sowie das Grinsen adressiert waren, reagiert nicht. Stanislaw signalisiert Ming zwar ganz zu Beginn des Schismas Zugänglichkeit, als er kurz auf Mings Charakterisierung von Emilio als *con* reagiert, indem er ihn anschaut (Zeile 11), und auch wieder, als Ming seine Inszenierung beginnt (Zeile 18). Während der Explikation aber widmet er sich wieder seinen Karten: Inwiefern er zuhört, ist für Ming nicht sichtbar. Als weder ein sprachliches Zeichen, dass er zugehört hat, noch ein gestisches Zeichen der Zugänglichkeit folgt, wiederholt und variiert Ming seine Reinszenierung, womit er auch anzeigt, dass die vorherige Inszenierung einer Revision bedarf (Pomerantz 1984b; Rauniomaa 2008, 153-154). Er integriert nun schon die Frage der Lehrerin, ob jemand aus Italien komme: *i'y a quelqu'un* (Zeile 28), und er rahmt seine Inszenierung nicht mehr als Erklärung einer dem Rezipienten unverständlichen Aktivität, sondern als Zitat: *elle DIT?* (Zeile 29). Auch die Frage-Antwort-Sequenz zwischen Lehrperson und Emilio, in welcher Emilio die Schultern zuckte, revidiert er. Der Anfang bleibt identisch: *tu VIENS d'itaLIEN. OUAIS?* (Zeilen 30-31). Doch Ming ändert die Antwort, die Emilio gegeben haben soll, in entscheidender Weise: *PAS du tout*. (Zeile 32). Ming zeigt damit, dass er davon ausgeht, dass Emilio die Frage nach seiner Herkunft nicht ernst nimmt und der Lehrerin irgendetwas erzählt. Auch hier fügt Ming nach der Erklärung des Achselzuckens ein Lächeln an (Zeile 33), welches seine Inszenierung als lustig rahmt. Jetzt endlich reagiert auch Stanislaw und stimmt ihm zu: *ouais* (Zeile 34). Allerdings ist diese Zustimmung sehr kurz, und er wendet sich auch gleich wieder seinen Karten zu. Ming hat damit aber erreicht, dass Stanislaw seine Inszenierung quittiert.

Ming orientiert sich während dieser Interaktion zwar am offiziellen Klassenzimmergeschehen. Seine erste Evaluation von Emilio als *con* platziert er während des Gelächters in der Klasse (Zeile 7). Seine Erklärung folgt, nachdem die Lehrerin eine Frage gestellt hat und bevor Emilio antwortet (Zeile 14). Die Erklärung Emilios, weshalb er auch aus Italien stamme, verpasst er, denn er beginnt hier, seine eigene Erklärung für Emilios Schulterzucken zu inszenieren (Zeile 17). Er fokussiert die Interaktion zwischen Lehrperson und Emilio erst wieder, nachdem die Lehrerin die Erklärung Emilios repetiert hat. Die sicht- und hörbare Bestätigung der Lehrperson, dass Emilio auch aus Italien kommt, verpasst er, weil jetzt seine Repetition der Inszenierung beginnt (Zeile 28). Während dieser Parallelaktivität entwickelt er seine eigene Interpretation Emilios weiter: Emilio nimmt die Frage danach, woher er kommt, nicht ernst. Mings Interpretation des Vorgangs im Klassenzimmer offenbart, wie normativ Mings Denken ist: Für ihn sind »Herkunft« und kulturelle Identität nicht verhandelbar. Diese zur Disposition zu stellen ist genauso illegitim wie das Witzeln darüber.

10.3.6 Die Rhetorik der Reidentifikation: fleißige Polen und die Legitimierung illegitimer Handlungen

Die Kategorien, die in dieser Lektion verwendet werden, weisen nur wenige Merkmale auf. *Tamburin* diskutiert zwar kurz, was es für die Kinder heißt, »Italiener« oder »Türkin« zu sein. Die Übertragung der Kategorien auf die Kinder der Klasse mündet nicht in eine Diskussion der Merkmale dessen, was es für Baptiste heißt, »Russe« zu sein. Auch in den Pultgruppen bleiben die Merkmale der Kategorien vage. Während dieser Lektion füllt ein Schüler, Stanislaw, eine Kategorie mit Inhalt. Dies geschieht während eines neuen Interaktionszusammenhangs. Nachdem die Kinder alle Porträts einmal gehört haben und Emilio als »ein Viertel aus Italien« kategorisiert ist, müssen die Kinder noch einmal alle Porträts hören. Dann sollen sie jeden der 29 aufgelisteten Sätze je einer der porträtierten Figuren zuordnen (siehe Abb. 10-1, vgl. auch Kapitel 10.2). Dies sollen sie in Gruppenarbeiten tun; die Ergebnisse werden sie im Plenum präsentieren müssen. Stanislaw sitzt gemeinsam mit Rosa und Ming in Pultgruppe 4. Er hat seit Beginn der Lektion auf seinem Pult Spielkarten sortiert (siehe Abb. 10.7).

Diese Sortiertätigkeit führt er auch während des dritten Abspielens der Porträts fort. Nach dem Abspielen der Porträts und der Aufforderung der Lehrerin, die Aufgabe zu lösen, verhandeln die Kinder der Pultgruppe 4 zuerst, wie das Mikrofon, welches zuvor umfiel, wieder aufzustellen sei. Dann besprechen sie die Fernsehserie »South Park«. Rosa versucht dann, einen Themenwechsel zu initiieren und zur Durchführung der Übung hinzuführen. Das ist allerdings gar nicht so einfach, wie sich zeigt:

1m2G4-1079

- 1 Min: mais si tu veux regarder tout le TEMPS tu vas sur
aber wenn du die ganze zeit schauen willst gehst du ins
 l'interNET=bon.
internet gut
- 2 Ros: ouais (ça serait possible.)
ja das wäre möglich
 3 (3.0)
- 4 Ros: oui bon.
ja gut
- 5 |euh stasZEK? |
 |((blickt auf))|
- 6 bon ben j'écRI:S euh bon euh:
gut also ich schreibe gut
- 7 |qui est qui SAIT. |
wer ist wer weiß
- 8 |((beugt sich nach vorne, steht halb auf))|
 |moi j'ai comPRIS.|
ich habe verstanden
 |((justiert mic)) |
- 9 [|moi j'ai tout attraPÉ;|]
ich habe alles begriffen
 |((sitzt zurück)) |
- 10 Sta: [|((ordnet spielkarten, blickt nach unten))|
 11 ouais moi auSSI,
ja ich auch
- 12 Min: plus ou [|MOI:NS?] |
mehr oder weniger
 |((achselzucken, lächeln))|
- 13 Ros: [be:n.]
okay
- 14 dis-moi ce que [j'écRI:IS?]
sag mir was ich schreibe
- 15 Min: [|((blickt auf stas karten-))|
- 16 Ros: j'ai le MONsieur [à côté.]
der monsieur ist neben mir
- 17 Sta: [Alors;]
also
- 18 (1.1)
- 19 Ros: [NON mais je SAIS?]
nein aber ich weiß
- 20 Min: [<<all> joue-le] et puis c'est TOUT.>
spiel ihn und dann ist alles [geschafft]
- 21 (1.1)
- 22 Min: ((zeigt auf stas karte))
- 23 Ros: <<all> c'est TOI |qui écrit.> |
du bist es der schreibt
 |((streckt sta blatt entgegen))|
- 24 (0.6)
- 25 Sta: euhm [|MOI?] |
ich
 |((zeigt auf sich, blickt kurz zu ros))|
- 26 Ros: [rejoins.]
mach mit
- 27 Sta: |NO::N. |
nein
 |((blickt auf karten, erhebt beide hände gegen ros))|
- 28 Sta: [c'est PAS MOI |qui écrit.] |
ich bin es nicht der schreibt
 |((greift mit li hand nach kartenstapel))|
- 29 Ros: [|((nimmt blatt zurück))]
- 30 Min: [pff.]
- 31 Ros: [mais staszek?]
aber staszek
- 32 Sta: [|((hebt kartenstapel mit li hand hoch, replatziert ihn))|
- 33 Ros: ça tu peux faire chez [TOI:.]
das kannst du zu hause machen
- 34 Sta: [|((nimmt karte mit li hand))|
- 35 |blah blah bla:h. |
 |((macht mit daumen und ausgestreckten finger der re hand
 3 öffnungs- und schließbewegungen, Abb. 10.8))|
- 36 ((sortiert karten mit beiden händen))

37 non.
nein

38 chez moi j'ai des D'VOIRS.
zu hause habe ich aufgaben

39 j'suis poloNAIS.
ich bin pole

40 (0.6)

41 Min: _he |he |

42 Sta: |((zuckt mit den achseln))|
|d'ailleurs la maîtresse seulement puNira|
|übrigens wird die lehrerin sicherlich nicht|
|((blickt zu ros)) |
|pas devant le monsieur.|
|in anwesenheit von monsieur bestrafen|
|((blick zu dr)) |
43 (blick auf karten, sortiert weiter))|
44 parce qu'elle a PEUR.
weil sie angst hat

45 (0.5)

46 Ros: elle a P(he)EUR.
sie hat angst

47 (1.3)

48 Ros: comme si elle avait PEUR.
als ob sie angst hätte

Rosa markiert den Übergang zur Übung und versucht dann, eine fokussierte Interaktion zu etablieren, und adressiert dazu Stanislaw direkt und fordert von ihm so Beteiligung: *euH staSZEK?* (Zeile 5). Stanislaw ist mit seinen Karten beschäftigt und kein fokussierter Teilnehmer. Rosa wartet jedoch nicht ab, dass Stanislaw ihr Zugänglichkeit signalisieren würde, sondern selektioniert sich selbst als Schreiberin der Gruppe und organisiert so die Durchführung der Aufgabe: *j'ÉCRI:S euH bon euH:* (Zeile 6). Ihrer Rolle als Schreiberin angemessen und als »pre-request« der eigentlichen Bearbeitung fordert sie mit ihrer Frage danach, wer etwas wisse, *qui est qui SAIT* (Zeile 7), »claims of understanding« (Koole 2010; Sacks 1992b, 252-253, 425ff.). Sie wartet die Antworten der anderen wieder nicht ab, sondern behauptet gleich selbst, verstanden zu haben, und zwar alles: *moi j'ai comPRIS.* (Zeile 8), das zweite Mal in gesteigerter Form als *moi j'ai tout attraPÉ* (Zeile 9). Ihre Behauptungen laden die anderen dazu ein, ebenfalls zu sagen, was sie verstanden haben. Die anderen folgen ihr. Beiläufig, da er immer noch mit seinen Karten beschäftigt ist und sein Blick immer noch auf die Karten gesenkt ist, gibt Stanislaw Antwort: *ouais moi ausSI* (Zeile 11). Mings Antwort ist nur eine eingeschränkte Behauptung, verstanden zu haben; mit einem Achselzucken und einem Lächeln sagt er: *plus ou MOI:NS?* (Zeile 12). Die Situation, die sich zu diesem Zeitpunkt präsentiert, ist folgende: Rosa will die Übung durchführen, Stanislaw und Ming sind mäßig daran interessiert.

Abbildung 10.7



Abbildung 10.8



Rosa setzt verschiedene Strategien ein, um die anderen zum Mitmachen zu bewegen. Sie fordert Ming explizit dazu auf, sein Wissen zu zeigen, realisiert diese Aufforderung aus ihrer Rolle als Sekretärin und gibt Ming damit die Möglichkeit, zu zeigen, was er weiß: *dis-moi ce que j'èCRIS?* (Zeile 14). Sie begründet nun, weshalb sie die Übung durchführen will: *j'ai le MONSieur à côté* (16). Die Rekurrenz auf die Präsenz einer Autorität im Klassenzimmer ist eine weitere Strategie, um ihren Mitschüler dazu zu bewegen, sich der von der Lehrperson gestellten Aufgabe zu widmen. Ming bleibt ihr genauso wie Stanislaw eine Antwort schuldig: Die Partizipationsstruktur hat sich nämlich wieder geändert. Ming schaut auf Stanislaws Karten, und auch Stanislaws *Alors* (Zeile 17), das als Konnektor zu Rosas Frage interpretiert werden könnte und damit als Auftakt zur Bearbeitung der Aufgabe (Pekarek Doehler & Müller 2006, 261), hat offensichtlich nicht diese Funktion, denn Stanislaw spielt weiter, ohne was zu sagen. Rosa versucht noch einmal, Ming zum Sprechen zu bringen, indem sie darauf hinweist, dass sie wisse, was geschrieben werden müsse, aber er nun sein Wissen zeigen solle (Zeile 19), doch Ming gibt Stanislaw einen Ratschlag, wie er seine Karten ordnen soll (Zeile 20). Rosa, die versuchte, die Gruppe zum Erledigen der Aufgabe zu bewegen, ist zu diesem Zeitpunkt isoliert: Stanislaw spielt, Ming hat sich in Stanislaws Spiel involviert. Die Durchführung der Übung, welche Rosa eingeleitet und vorstrukturiert hat, ist unterbrochen, den »claims of understanding« sind keine »displays of knowledge« gefolgt, welche Rosa hätte aufschreiben können.

Rosa versucht, die Durchführung der Übung zu erzwingen, indem sie sich Stanislaw zuwendet und diesen explizit zum Schreiber erklärt: *c'est TOI qui écrit* (Zeile 23); gleichzeitig streckt sie ihm auch das Blatt, auf welches sie die Antworten schreiben wollte, entgegen. Damit adressiert sie den Urheber der Störung. Doch ihre »Subteaching«-Strategie, Stanislaw einen Befehl zu erteilen, gelingt nicht. Nach einem Verzögerungssignal, das anzeigt, dass er noch mit etwas anderem beschäftigt ist, und einer gestisch begleiteten Rückfrage danach, ob wirklich er gemeint war, weist Stanislaw Rosas Rollenzuweisung zurück und unterstreicht diese mit einer abwehrenden Geste, die er gegen Rosa aufbaut: *euhm MOI? NO::N.* (Zeilen 25, 27). In einem zweiten Schritt verbalisiert er diese Rückweisung noch einmal, indem er die von Rosa verwendete Formulierung mit minimaler, aber salienter Korrektur repetiert und damit einen möglichst großen Gegensatz zu Rosa erzielt (Goodwin 1990, 145): *c'est PAS MOI qui écrit.* (Zeile 28). Rosas Aufforderung konterkariert er gestisch zudem dadurch, dass er gerade dann wieder Spielkarten in die Hand nimmt, als er den restriktiven Relativsatz *qui écrit* äußert. Noch während Stanislaws Verbalisierung kapituliert Rosa: Sie nimmt das Blatt zurück (Zeile 29).

Rosa ändert noch einmal die Strategie und appelliert nun an sein *face*: Sie tadelt Stanislaw, *mais staSZEK?* (Zeile 31), und expliziert dann den Grund für ihren Tadel: *ça tu peux faire chez TOI*: (Zeile 33). Sein Hantieren mit Spielkarten thematisierte sie bis jetzt nicht, und forderte sie ihn zuvor direkt dazu auf, sich zu beteiligen, appelliert sie nun mit dieser indirekten Formulierung an sein Pflichtbewusstsein und erinnert ihn daran, dass sein Spielen Klassenzimmernormen verletzt. Stanislaw kontert diese indirekte Aufforderung dadurch, dass er sie als wörtliche Behauptung hört und diese dann zurückweist. Dies geschieht in einem aufwändig strukturierten Turn, in welchem er seiner Haltung dieser Behauptung gegenüber Ausdruck verleiht, den Wahrheitsgehalt dieser Behauptung negiert und schließlich die momentane Gültigkeit der von Rosa damit ebenfalls evozierten Normen, mit welchen sein Kartenspiel konfliktiert, in Abrede stellt. Stanislaw beginnt seine Replik mit einer onomatopoetischen Interjektion, die von einer figurativen Geste begleitet wird: *blah blah bla:h* (Zeile 35, Abb. 10.8). Geste und Interjektion bringen beide seine negative Einstellung zu Rosas vorangehender Behauptung zum Ausdruck. In einer weiteren TCU weist Stanislaw den Wahrheitsgehalt der von Rosa geäußerten Behauptung, dass er zu Hause Karten spielen könne, explizit zurück: *non* (Zeile 37). Er liefert dann eine Begründung dafür, weshalb dies so sei: *chez moi j'ai des D'VOIRS*. (Zeile 38). Dafür gibt er einen weiteren Grund an: *j'suis poloNAIS*. (Zeile 39).

Stanislaw leitet aus der Selbstkategorisierung als Pole Privilegien und Pflichten ab. Dies funktioniert so, dass er *ad hoc* eine Schlussregel konstruiert, die folgendermaßen lautet: Wer Pole ist, der muss zu Hause arbeiten und kann dort nicht spielen. Diese mit der Mitgliedschaftskategorie »Pole« verknüpfte Schlussregel setzt ihrerseits eine Reihe von Gegebenheiten voraus, so etwa, dass Polen fleißige Menschen und polnische Eltern streng sind, ihre Kinder zum Arbeiten anhalten und es ihnen damit verunmöglichen, zu Hause zu spielen. Die Gültigkeit der Schlussregel setzt nicht nur die Gültigkeit eines Nationalitätstopos voraus, der besagt, dass Menschen aufgrund ihrer nationalen Herkunft unterschiedliche Bräuche pflegen, sondern vielmehr, dass diese Gepflogenheiten nach der Migration zwar nicht unbedingt in öffentlichen Kontexten sichtbar werden, dass sie aber doch zu Hause, im Privaten, weiterhin Gültigkeit haben. Stanislaw zeigt damit, dass er sich sehr wohl bewusst ist, dass er damit einen Konflikt zwischen den Normen, die zu Hause gelten, und die es ihm verbieten, dort Karten zu spielen, und den Normen, die von Rosa evoziert wurden, und die es ihm verbieten, in der Schule Karten zu spielen, evoziert. Er zeigt damit, dass er weiß, dass er einen Rechtsbruch begeht, behauptet jedoch, dass dies nicht einfach sein Fehler sei, sondern den Umständen geschuldet sei; dies ist eine komplexe *face*-Bewahrungsstrategie, die darauf basiert, die Schuld den Umständen zu geben. Er behauptet aber nicht einfach, dass sein Polnischsein die Missachtung der Klassenzimmernormen legitimieren würde, sondern er entschärft den Konflikt weiter dadurch, dass er behauptet, dass die Durchsetzung der üblicherweise geltenden Klassenzimmernormen momentan sowie so nicht erfolgen würde: *d'ailleurs la maîtresse seulement puNIra pas devant le monSIEUR* (Zeile 42). Seinem *face* wird die Missachtung der üblicherweise geltenden Normen momentan keinen Schaden zuführen, weil die Lehrerin in Gegenwart von *monsieur* nicht strafen wird. Diese Behauptung begründet er nicht damit, dass die Lehrerin dem Zuschauer eine brave Klasse präsentieren will, sondern damit, dass sich die Hierarchie im Klassenzimmer momentan verschoben hätte: *parce qu'elle a PEUR*. (Zeile 44). Er kategorisiert die Lehrerin damit explizit als Beobachtete, die sich genau bewusst ist,

was sie tut und was nicht, da sie vor dem Beobachter Angst hat. Mit Hilfe des Ablaufs seiner Blickrichtung unterstreicht er nicht nur jede einzelne seiner verbalen Aussagen, sondern gelangt zum Ziel seiner Argumentation, nämlich der Behauptung, unter diesen Umständen im Klassenzimmer während des Unterrichts Karten spielen zu können: Stanislaw blickt zuerst zu Rosa, anschließend in Richtung des Beobachters, dann wieder auf seine Karten (Zeile 42).

Gemäß Stanislaws Argumentation verändern sich durch die Präsenz des Filmenden die Handlungsspielräume der Lehrperson: Diese wird zur Beobachteten und ist so nicht mehr in der Lage, eine der ihr typischerweise zugeschriebenen Aktivitäten (Sacks 1992a, 259) durchzuführen, nämlich die Schülerinnen und Schüler davon abzuhalten, Nebenaktivitäten auszuführen. Ihm eröffnet die Präsenz des Filmenden einen Freiraum, der sonst nicht vorhanden wäre. Zwar wird damit die Kategorie des Schülers für ihn nicht irrelevant; dies kann sie nicht, weil sie im Klassenzimmer omnirelevant ist. Er kann sie aber mit der Kategorie des polnischen Kindes, das zu Hause nicht spielen darf, kombinieren, ohne dass dadurch für ihn ein Konflikt entstünde. Allerdings kann er Rosa nicht überzeugen. Rosa repetiert Stanislaws Begründung ironisierend und verweist diese Vorstellung anschließend ins Reich des Konditionals: *elle a P(he)EUR. [...] comme si elle avait PEUR.* (Zeilen 46, 48). Stanislaw wird noch eine Weile weiterspielen, und als er sich dann entscheidet, mit den anderen die Aufgaben zu lösen, ruft die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler ins Plenum zurück.

Stanislaw greift die in der Übung thematisierte Kategorie »national-kulturelle Zugehörigkeit« auf, um sich gegen das Subteaching seiner Mitschülerin zu Wehr zu setzen, die ihn zur Durchführung der Übung zwingen will. Die indirekte Aufforderung der Mitschülerin, mit dem Spielen aufzuhören, wörtlich interpretierend, führt er ein Eigenstereotyp ins Feld, das ihn dazu berechtigen soll, sich den Klassenzimmernormen zu widersetzen: Als Pole habe er zu Hause keine Zeit zum Spielen, also müsse er dies im Unterricht tun. Dieses Argument wirkt, aus etischer Perspektive, ziemlich absurd; aus Stanislaws Perspektive ist es, wie sich in der Interaktion zeigt, nicht absurd, sondern schwach, denn er führt ein weiteres Argument auf, nämlich, dass die Anwesenheit des Forschenden die Autorität der Lehrerin annulliere, er also machen könne, was er wolle. Interaktional betrachtet ist das Rekurrieren auf das nationale Stereotyp aber die erfolgreichere Legitimationsstrategie. Das Rekurrieren auf polnische Gepflogenheiten immunisiert Stanislaw gegen Kritik, denn da Rosa nicht-polnisch ist, verfügt sie auch nicht über die epistemische Autorität, um dieses Argument in Frage zu stellen. Sein Argument, dass die Lehrerin vor dem Besucher Angst habe und daher nicht auf seine Normverstöße reagieren würde, weist sie aber entschieden zurück.

10.4 Kulturelle Identitäten im transnationalen Fremdsprachenklassenzimmer

Tamburin beschreitet mit der Gleichsetzung von Nation und Kultur einen Weg, der hinlänglich bekannt ist, der aber auch schon oft kritisiert wurde. Die Problematik vereinfachender Darstellungen von Kultur und damit auch Interkulturalität und die Komplexität des Verhältnisses zwischen Kultur, Geschlecht, Nationalität, Ethnizität und ökonomischen Verhältnissen ist der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik, aber auch den verschiedenen einzelwissenschaftlichen Didaktiken, gerade auch der

Sprachdidaktik, wohl bewusst. Schon Annedore Prengel wies dezidiert darauf hin, dass »Kultur« nicht als homogene Nationalkultur verstanden werden darf und dass intersektionalitätstheoretische Überlegungen in der Konzeptualisierung des Unterrichts eine Rolle spielen müssen (Prengel 2006). Sara Fürstenau betont, dass Vertreterinnen und Vertreter interkultureller Pädagogik längst erkannt hätten, dass Kultur und Ethnizität »soziale Unterscheidungskategorien« neben anderen seien und jeweils zu fragen sei, »welche Unterschiede in Abhängigkeit vom sozialen Kontext relevant sind und innerhalb sozialer Hierarchien bewertet werden« (Fürstenau 2012, 2). Doch scheinen veraltete Vorstellungen von Kultur weder aus Lehrmitteln noch aus Klassenzimmern verschwunden zu sein. *Tamburin* ist zwar darum bemüht, zu zeigen, dass im heutigen Deutschland Vielfalt besteht. Doch *Tamburin* setzt gleichzeitig fest: Die porträtierten Kinder mit Zuwanderungsgeschichte kommen nicht aus Deutschland, sondern »aus der Türkei«, »aus Eritrea«, »aus Russland« oder eben »aus Italien«. *Tamburin* reproduziert damit simple Vorstellungen national-kultureller Identitäten und identifiziert diese Figuren mit den Herkunftsländern ihrer Eltern. Gleichzeitig operiert *Tamburin* mit problematischen Gendervorstellungen und stereotypen Vorstellungen des Fremden. Ayses, und nur Ayses Religion wird relevant gesetzt, und zwar als Verhinderungsgrund in zweifacher Hinsicht: Ihre Religion verunmöglicht ihr die Teilnahme am Schwimmunterricht und erschwert ihr damit das Leben in Deutschland.

In dieser Klasse werden diese Identifizierungen einerseits als Teil der Hörverstehensübung reproduziert, andererseits aber auch auf die Klasse selbst appliziert. Die Lehrerin unternimmt den Versuch, Kinder in ihrer Klasse zu finden, die wie »die Kinder aus aller Welt« ebenfalls »aus X« kommen. Damit verschiebt sie zwar den Fokus vom Nachvollzug des Gehörten in den Realitätsraum innerhalb des Klassenzimmers und versucht damit, Diversität im Klassenzimmer sichtbar zu machen. Dies gelingt ihr problemlos, da Baptiste sich selbst ohne Weiteres als »aus Russland kommend« kategorisiert. Die Reidentifikation der Kinder in dieser Klasse mit den Geburtsländern ihrer Eltern wird damit legitimiert, gleichzeitig ein bloß banaler Multikulturalismus reproduziert, welcher Diversität als Diversität von Nationalitäten thematisiert und, wie in *Tamburin*, Nationalität und Kultur gleichsetzt und Mehrfachzugehörigkeiten nicht thematisiert. Die Kinder werden so, wie dies etwa auch in der Studie von Oester et al. (2008, 35-36) der Fall war, zu Vertreterinnen und Vertretern »fremder Länder und Kulturen«, ohne dass klar ist, ob sie das überhaupt sind.

Die Problematik und die Grenzen dieser Kategorisierungen zeigen sich im Fortgang der durch die Lehrerin initiierten Selbstkategorisierung, als sich Emilio als Italiener ausgibt und damit eine Zugehörigkeit offenbart, von welcher die anderen offenbar nichts wussten. Er rekurriert dabei auf die nicht unproblematische Vorstellung eines *ius sanguinis*, welche, so könnte man meinen, gerade für Kinder in der Spätmoderne keine Gültigkeit mehr haben sollten. Diese Selbstkategorisierung wird im Verlauf der Interaktion zur Gesichtsbedrohung für Emilio, doch dank der interaktiven Erweiterung der Kategorisierung und seiner Behauptung der Mehrfachzugehörigkeit wird der problematische Interaktionsablauf korrigiert. Die Lehrerin affirmiert zudem die Legitimität von Mehrfachzugehörigkeiten und damit Mehrfachverortungen. Doch anstatt dass die Lehrerin die thematisierte Möglichkeit der Mehrfachzugehörigkeit aufgreifen und weiter diskutieren würde, bricht sie die Übung ab. Dass Einladungen zur Selbstkategorisierung nach Herkunft für die Kinder, die betroffen sind, durchaus auch problematisch sein können, zeigt sich in den Nebenkommunikationen, die wäh-

rend der Übung in den verschiedenen Pultgruppen stattfinden. Carla beispielsweise zeigt, dass sie gar nicht sicher ist, ob sie sich als »aus Eritrea kommend« der Klasse präsentieren wird. Yael möchte selbst in der Interaktion zwischen ihr und Nadira lieber nicht sagen, »woher« sie kommt.

Im Unterricht werden die stereotypen Vorstellungen, welche *Tamburin* mit »Herkunft« verbindet, nicht diskutiert. Was es heißen könnte, Mitglied einer nationalen Gruppe zu sein, wird nur in Pultgruppe 4 kurz thematisiert, und zwar weniger, weil die Kinder das Bedürfnis haben, das Thema weiter zu entfalten, sondern als Bestandteil einer Argumentationsstrategie, welche es einem Schüler ermöglicht, zu legitimieren, weshalb er im Klassenzimmer mit seinen Karten spielt und sich nicht an der Durchführung der von der Lehrperson gestellten Aufgabe beteiligt. Damit bleibt die Arbeit der Reflexion der Transnationalität und der vielfältigen Beziehungen, die die Kinder in den Familien über Grenzen hinweg pflegen und die auch Teil ihrer Identitäten sind, in diesem Klassenzimmer hier unerledigt. Das heißt natürlich nicht, dass sie in dieser Klasse nie stattfindet. Aber in dieser Lektion wird bei den Kindern wohl kaum so etwas wie eine inter- oder transkulturelle Kompetenz und eine reflexive Haltung hinsichtlich der eigenen Identität und der Identitäten der Anderen gefördert. Dass ein anderer Umgang mit Transnationalität im Klassenzimmer nötig ist, wissen Bildungspolitik und Bildungsforschung längst. Woran immer noch gearbeitet werden muss, ist die Umsetzung des in den Studierstuben der Politik und der Wissenschaft erarbeiteten und erworbenen Wissens in der Praxis des Schulalltags.

11. Schlussüberlegungen: Legitimität und Fremdsprachenunterricht

Der spätmoderne Fremdsprachenunterricht findet in einem schulischen Umfeld statt, das in besonderer Weise durch die im Rahmen der Globalisierung entstandenen »Diversifizierung der Diversität« der Gesellschaft (Hollinger 2000) betroffen ist. Gleichzeitig soll die Schule die Kinder dazu ermächtigen, in einer globalisierten Welt erfolgreich handeln zu können. Zwei der transversalen Kompetenzen, die Kinder in der öffentlichen Schule erwerben sollen, werden auch in den neuesten Schweizer Lehrplänen, dem Lehrplan 21 für die deutsche Schweiz und dem *Plan d'étude romand*, genannt, nämlich Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz.¹ Der Wert von Mehrsprachigkeit und die Wichtigkeit der Fähigkeit zum friedlichen Zusammenleben in durch sprachliche und kulturelle Diversität geprägten Kontexten werden in beiden Lehrplänen unterstrichen. Der Fremdsprachenunterricht soll gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von Kindern zu Weltbürgerinnen und -bürgern leisten, und das Fremdsprachenklassenzimmer wird als Ermöglichungsraum von Mehrsprachigkeit und, darüber hinaus, als Ort der Vermittlung interkultureller Kompetenzen konzeptualisiert. Er soll, so könnte man im Anschluss an eine frühe Konzeption von Claire Kramsch schreiben, zu einem »dritten Raum« werden, in welchem die Lernenden als »heteroglossic narrators« adressiert werden und hier linguistische, kommunikative, transkulturelle und kritische Kompetenzen erwerben können (Kramsch 1996).

Wer ein Deutsch L2-Klassenzimmer mit einem hohen Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in der Romandie mit der Erwartung betritt, dass hier die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft in zugespitzter Weise und auf den ersten Blick hör- und sichtbar und mit Hilfe elaborierter didaktischer Ansätze furchtbar gemacht werden, wird ohne Zweifel enttäuscht sein. Denn der Alltag des Deutsch L2-Klassenzimmers ist sehr viel weniger vielfältig, als dies Untersuchungen aus anderen Schulkontexten der Spätmoderne erwarten lassen. Auf den ersten Blick scheint es gar, als ob der monolinguale Habitus der Schulen der Spätmoderne im Fremdsprachenunterricht in Form eines bilingualen Habitus aus Schulsprache und der zu erwerbenden L2 wiederkehren würde, der Fremdsprachenunterricht also nur bedingt eine Nische bilden würde, in welcher der althergebrachte Habitus der Schule durchbrochen wird und Mehrsprachigkeit florieren kann. *Ex negativo* zeigt die vorliegende Untersuchung, dass in den untersuchten Klassenzimmern die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler nicht Ressourcen sind, auf die legitimerweise

¹ Siehe <https://www.lehrplan21.ch/>, <https://www.plandetudes.ch/>, acc. 1.1.2021

zurückgegriffen werden darf. Die Sprachregimes, die in diesen Kontexten sichtbar werden, schließen Familiensprachen offensichtlich aus. Und doch ist die sprachliche und kulturelle Ökologie in den untersuchten Klassenzimmern komplex und vielfältig, nicht monolingual und monokulturell, und die durch Bourdieu geprägte Vorstellung eines Habitus, der die sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen determiniert und festsetzt, welche Sprachen und Varietäten legitimerweise verwendet werden, greift zu kurz. Die Komplexität, die sich zeigt, ist durchaus eine bi- und multilinguale, aber auch multi- und transkulturelle, in welcher die Legitimität der Verwendung von Sprachen verhandelt und ausgehandelt wird. Dies wird sichtbar, wenn die Interaktions- und Verständigungsprozesse des klassenöffentlichen Unterrichts, die zuweilen zeitgleich und parallel stattfindenden Interaktionen unter den Kindern und die Interaktionen vor, während und nach den Gruppenarbeiten in den Blick rücken.

Hier wurde ein Beobachtungsdispositiv eingesetzt, das es ermöglichte, die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern einerseits und unter den Schülerinnen und Schülern andererseits aufzunehmen und so die interaktionalen Prozesse auch in ihrer komplexen Bezogenheit aufeinander zu analysieren. So wurde rekonstruiert, wie die vielfältigen Verständigungsprozesse im Klassenzimmer organisiert sind, wie die Beteiligten Normen und Orientierungen reflexiv sichtbar machen und damit anzeigen, was im Moment gerade als legitim oder illegitim erachtet wird. Das emische Vorgehen minimierte die Gefahr, dass die Interaktionen einseitig interpretiert und bloß zur Verifizierung oder Falsifizierung vorgefasster Meinungen herangezogen wurden. Die Interaktions- und Verständigungsprozesse wurden in ihrer multimodalen Verfasstheit *en détail* analysiert. Diese multimodale Verfasstheit der Daten, ihre Situietheit im institutionellen Raum der Schule und die Tatsache, dass die Interagierenden keine *native speakers* und zum großen Teil präadoleszente Schulkinder waren, wurden bei der Analyse mitberücksichtigt.

Dennoch bestehen natürlich auch in dem hier etablierten und verwendeten Untersuchungsdesign Lücken zwischen der Interaktion, wie sie sich im Klassenzimmer ereignet, deren Darstellung auf Papier und der Analyse. Diese Lücken konnten nur mit Hilfe interpretativer Anstrengungen überbrückt werden. Zudem beansprucht die Arbeit nicht, generelle Einsichten in die Funktionsweise des Deutsch L2-Unterrichts in der Romandie zu liefern. Sie kann nur einen kleinen Ausschnitt dessen präsentieren, was jeden Tag im Klassenzimmer geschieht. Als qualitative Arbeit ermöglicht sie aber, singuläre, tiefe Einblicke in Abläufe und Prozesse der jeweiligen »communities of practice« zu bieten. Die Analysen zeigen somit, wie Verständigungsprozesse im spätmodernen Deutsch L2-Klassenzimmer organisiert sein können, unter Bezugnahme auf welche Ressourcen kommunikative, interaktive und soziale Ordnung hergestellt und damit auch Normen rekonstruiert oder dekonstruiert werden.

Anstatt den Einfluss der Audioaufnahmegeräte, der Kameras und die Anwesenheit des Beobachters auf die beobachteten Interaktionen zu negieren, wurde im ersten empirischen Kapitel gezeigt, wann, wie und warum das Beobachtungsdispositiv relevant wird und wie die Lehrpersonen im klassenöffentlichen Unterricht erstens Normen des Umgangs mit der Situation etablieren und zweitens die Anstrengung unternehmen, die Präsenz des Dispositivs zu normalisieren. Wie gezeigt, geschieht dies, indem sie dieses Dispositiv zur Reetablierung von Klassenzimmernormen einsetzen, die durch die Anwesenheit des Dispositivs bedroht werden, und dass sie den Kindern befehlen, sich nicht-sichtbar an der Beobachtungssituation zu orientieren, so zu tun,

als ob nichts wäre. Legitimes Handeln in solchen Kontexten wäre also dasjenige Handeln, das dem Aufführen der Rolle »gute Schülerin, guter Schüler« entsprechen, das Aufführen dieser Rolle aber als Normalität verkaufen würde. Diese Anstrengungen der Lehrpersonen sind vor dem Hintergrund verständlich, dass das Verhalten ihrer Klasse auch ihr *face* beschädigen kann. Wer seinen oder ihren Klassenraum für Beobachtende öffnet, macht sich verletzlich.

Die Beobachtungssituation versetzt die Kinder kaum in Alarmbereitschaft. Sie manifestieren vielmehr lebhaftes Interesse an der Beobachtungssituation und der sie konstituierenden Technik. Sie orientieren sich zwar durchaus an den von den Lehrpersonen etablierten normativen Vorgaben, doch entwickeln sie in den Peer-Interaktionen je eigene Vorstellungen davon, wie man sich in der Aufnahmesituation zu verhalten hat, was zu Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen führen kann. Die Anwesenheit der laufenden Geräte und des Beobachters hält Schülerinnen und Schüler keineswegs davon ab, zu streiten oder vulgäre Ausdrücke zu verwenden. In einem Fall wird gar sichtbar, dass die Präsenz des Beobachters neue Handlungsräume schafft, weil sie, so die Meinung des Kindes, die Autorität der Lehrperson einschränkt. Die verschiedenen Bestandteile des Beobachtungsdispositivs werden für die Schülerinnen und Schüler zudem zu Ressourcen, welche sie in der Interaktion einsetzen, um interaktionale Aufgaben zu bewältigen.

Die multimodal-interaktionsanalytischen Untersuchungen im zweiten empirischen Kapitel zeigen, dass sowohl Deutsch als auch Französisch ihren Platz im Deutsch L2-Unterricht der Romandie haben, und wie Französisch und Deutsch im Deutsch L2-Unterricht der Romandie von Lehrpersonen und Kindern verwendet werden. Entgegen der »immersiven Ideologie«, dass die Schulsprache möglichst aus dem L2-Klassenzimmer ferngehalten werden soll, zeigen die Analysen, dass das Alternieren zwischen den Sprachen eine wichtige Ressource ist, welche es den Lehrpersonen ermöglicht, kommunikative Projekte so zu realisieren, dass die immer schon prekäre Verständigung im Klassenzimmer (Hausendorf 2008) eine echte Chance erhält, möglich zu werden. Die Lehrpersonen setzen den Wechsel zwischen den Sprachen ein, um Grenzen zwischen unterschiedlichen kommunikativen Projekten zu markieren, um bestimmte Lernobjekte zu fokussieren und somit vom Umfeld auszusondern. Sie manifestieren zwar durchaus auch eine Orientierung an der Ideologie, dass Immersion das *sine qua non* didaktischer Ansätze sei, etwa wenn sie den Versuch unternehmen, eine normalerweise als schwierig erachtete Erklärung grammatischer Sachverhalte oder Auftragserteilungen auf Deutsch zu formulieren. Die Analysen verdeutlichen aber auch, dass sie diese Verwendung des Deutschen nicht einfach als legitim erachten, sondern dass sie die Perspektive der Lernenden in Betracht ziehen und Verstehen so zu gewährleisten versuchen, dass sie professionell vielfältige multimodale Mittel einsetzen. Die Analysen zeigen ebenfalls, dass das Scheitern der Verständigung nie nur den Lehrpersonen, welche die »falsche Sprache« verwenden oder die Sprachen nicht »optimal« einsetzen (Macaro 2009), anzulasten ist. Verständigung misslingt auch, weil weder die Kinder noch die Lehrperson die angebotenen Reparaturmöglichkeiten ergreifen oder es unterlassen, Nichtverstehen zu thematisieren.

Wie unterschiedlich die »speech exchange systems« (Egbert 1997) im klassenöffentlichen Unterricht und in den Peer-Interaktionen sind, zeigt sich auch daran, wie unterschiedlich die Sprachen Deutsch und Französisch in den unterschiedlichen Kontexten verwendet werden. Bei den Lehrpersonen ist der Einsatz der Sprachen di-

daktisch motiviert. Zwar orientieren sich die Kinder auch in den Peer-Interaktionen an Klassenzimmernormen und machen diese reflexiv sichtbar: Die Aufgaben, die auf Deutsch erledigt werden müssen, werden auf Deutsch erledigt. Das Management der Aufgabe erfolgt dagegen häufig auf Französisch. Doch lässt sich in den Peer-Interaktionen ein spielerischer, die Grenzen zwischen den Sprachen in Frage stellender, die Klassenzimmernormen subvertierender, aber auch die Vorgaben der Lehrperson übertreffender Gebrauch des Deutschen finden. Zeichen einer »symbolic competence«, die die Fremdsprachendidaktik fördern möchte, findet man in diesen Klassenzimmern also in Peer-Interaktionen. Dazu sind keine didaktischen Inputs notwendig. In und durch die teilweise nicht konforme Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen werden aber auch die vorgegebenen Aufgaben erfüllt.

Nicht nur die Analysen, welche das Verhältnis zwischen Deutsch und Französisch in den Interaktionen fokussieren, zeigen, dass ein eklatanter Unterschied zwischen der Praxis des Interagierens im lehrpersonenzentrierten Unterricht und dem Sprechen und Handeln in den Pultgruppen besteht. Auch die Analysen des polylingualen Languageings, an welchem nicht Deutsch und Französisch, sondern andere Sprachen beteiligt sind, verdeutlichen, dass in den Peer-Interaktionen mehr Sprachen legitimerweise eingesetzt werden können als im Plenum. Generell gilt, dass die Familiensprachen spärlich hörbar werden. In Plenumsinteraktionen wird deren Verwendung als Fehler markiert und korrigiert, und zwar auch von den Schülerinnen und Schülern. In den Peer-Interaktionen werden die Familiensprachen in meinen Daten nicht verwendet, was in Anbetracht des Umstands, dass dies durchaus möglich wäre, da auch Kinder mit identischen Familiensprachen interagieren, doch erstaunlich ist – Familiensprachen sind illegitim. Was in den Peer-Interaktionen hörbar wird, ist Englisch. Englisch wird sowohl gemeinsam mit Französisch wie auch mit Deutsch verwendet. Doch besteht ein Unterschied. Wird Englisch mit Französisch kombiniert, dann wird diese Verwendungsweise nicht sanktioniert. Zwar wird auch deutsch-englisches polylinguales Languageing eingesetzt, um bestimmte interaktionale Aufgaben zu bewältigen. Doch ist das Mischen der beiden L2-Sprachen Deutsch und Englisch korrekturanfällig, es wird adressiert und korrigiert. Die Kinder rekonstruieren in diesen Fällen eine Sprachideologie, die sich folgendermaßen fassen ließe: Englisch und Französisch zu mischen ist kein Problem. Die in der Schule erlernte, curriculare Sprache Deutsch ist dagegen nicht mit Englisch zu mischen, sondern hat »sauber« zu bleiben.

Die bilinguale Verengung und die Anstrengungen der Lehrpersonen, die im Unterricht zugelassenen Sprachen voneinander zu trennen, laufen den sprachlichen und kommunikativen Erfahrungen und dem sprachlichen Alltag der Schülerinnen und Schüler zuwider. Kinder, die mit vielen Sprachen aufwachsen und in unterschiedlichen sprachlichen Gemeinschaften beheimatet sind, werden in ihrem Alltag die Erfahrung gemacht haben, dass auch der kreative Einsatz unterschiedlichster sprachlicher Ressourcen zu kommunikativem Erfolg führen kann. Codeswitching und Sprachmischungen werden darin elementare und wichtige Funktionen einnehmen. Der Fremdsprachenunterricht müsste bei diesen Erfahrungen ansetzen, diese didaktisch fruchtbar machen und den Kindern auch ins reflexive Bewusstsein heben. So würde dem Fremdsprachenunterricht eine Relevanz zuteil, die ihm fehlt, wenn er von den kommunikativen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler entkoppelt ist.

Das heißt aber nicht, dass die Kinder in den beobachteten Klassen keinen Spaß am Unterricht hätten. Die Analysen im Plenum wie auch die Analysen der Peer-Interak-

tionen widerlegen vielmehr das Klischee, das sowohl in der Deutschschweiz wie auch in der Romandie vorherrscht. Die Kinder in den beobachteten Klassen zeigen Freude am Lernen der deutschen Sprache. Das manifestiert sich in den Peer-Interaktionen und im Plenumsunterricht. Die Kinder setzen ihre sprachlichen Fähigkeiten dazu ein, um interaktiv soziale Identitäten zu konstruieren, die dem institutionellen Rahmen, in welchem die Interaktionen stattfinden und den sie gleichzeitig rekonstruieren, angemessen und positiv besetzt sind: Sie wollen als gute Schülerinnen, gute Schüler erscheinen. Im Plenumsunterricht wird dies durch den Nachweis des Deutschkönnens an interaktiv relevanten Stellen möglich. In den Peer-Interaktionen ist dies teilweise schwieriger, da sich nicht alle an der Interaktion Beteiligten an der von der Lehrperson vorgegebenen Aufgabe orientieren und damit gleichzeitig auch den anderen die Möglichkeit nehmen, sich als kompetente Deutschsprechende profilieren zu können. Wichtig ist es für einige der Kinder auch, als kompetente Englischsprechende zu erscheinen.

Auch die kulturelle Diversität der Klassen ist im Alltag nicht einfach sichtbar, doch schlummert sie unter der Oberfläche und kann ohne Weiteres relevant werden. Wie diffizil und problematisch die Thematisierung der Zuwanderungsgeschichten der Kinder sein kann, verdeutlicht die Einzelfallanalyse im letzten Kapitel, in welchem die Durchführung einer Übung, die vom Lehrbuch *Tamburin* vorgegeben ist, analysiert wird. Diese Übung thematisiert das Leben von »Kindern aus aller Welt in Deutschland« und wird von den Lehrpersonen dazu verwendet, die Transnationalität des eigenen Klassenzimmers zu thematisieren. In der analysierten Interaktion bietet die Lehrerin die Repräsentationen aus *Tamburin* ihren Schülerinnen und Schülern als Identifikationsangebote an, was sich jedoch als problematisch erweist. Denn die eindimensionalen, reduktionistischen Repräsentationen lassen es nicht zu, dass sich Kinder im Transnationalen und Transkulturellen verorten können, da Mehrfachzugehörigkeiten nicht vorgesehen sind. Dass Mehrfachzugehörigkeit zur Identität von Kindern der Spätmoderne gehört, muss in der Klasse erst erarbeitet werden. Das geschieht nur kurz, so dass bezweifelt werden kann, dass dieses Thematisieren der Mehrfachzugehörigkeit einen nachhaltigen Einfluss auf das Denken, Handeln und Fühlen der Kinder ausüben wird. So dürfte die Herausbildung einer inter- oder transkulturellen Kompetenz kaum möglich sein. Die Analyse zeigt auch, dass im transnationalen Klassenzimmer die Gefahr besteht, dass sehr rasch ein banaler Multikulturalismus konstruiert wird, der das »Fremde« deutlich vom »Eigenen« unterscheidet und in dem es legitim und normal ist, Kinder mit Zuwanderungsgeschichte als die »Anderen« zu markieren.

Nicht nur unterkomplexe Vorstellungen von Transnationalität und Transkulturalität erschweren die fruchtbare Arbeit mit den sprachlichen kulturellen Ressourcen, die im Klassenzimmer vorhanden wären. Wie sich in den Plenums- und den Peer-Interaktionen zeigt, gibt es durchaus Schülerinnen und Schüler, die gerne auf die spezifische Kultur ihrer Familie verweisen. Einige wissen um die Familienkulturen ihrer Peers oder möchten gerne mehr darüber wissen. Für andere dagegen kann die Präsentation der Herkunft der Familie problematisch sein und etwas, worüber sie nicht sprechen wollen oder können, oder auch etwas, was für sie irrelevant ist. Dies weist auf ein grundlegendes Dilemma hin, vor dem die Lehrpersonen in transnationalen Klassen stehen. Thematisieren sie die vielfältigen kulturellen und sprachlichen Ressourcen im Klassenzimmer nicht, dann bleiben diese ungenutzt. Werden sie thematisiert, dann

müsste dies auf freiwilliger Basis geschehen, und zwar so, dass die Kinder nicht zu Vertreterinnen und Vertretern einer Nation, einer Ethnie, einer kulturellen Gruppe oder Sprache gemacht werden, zu der sie sich vielleicht gar nicht zugehörig fühlen, oder von der sie vielleicht nur wenig mehr Wissen haben als die anderen.

Als Basis dieser Untersuchung dienten zwar Daten, die über einen Zeitraum von einem Jahr erhoben wurden. Doch versteht sich die Untersuchung nicht als Längsschnittstudie. Interessant wäre es, zu beobachten, ob jüngere mehrsprachige Kinder, die mit dem Erwerb der Fremdsprache beginnen, eher ihre Familiensprachen als Ressourcen einsetzen und einsetzen dürfen als diese Kinder hier. Interessant wäre es auch, zu untersuchen, wie sich Sprachregimes und interaktionale Strukturen im Laufe der Zeit verändern, und zwar über die Primarstufe hinaus. Denn in der Oberstufe werden sich die Verhältnisse geändert haben, da hier zwischen Leistungsstufen differenziert wird. Dass auf der Realstufe mehr Kinder mit Zuwanderungsgeschichte unterrichtet werden, ist auch in der Schweiz eine statistische Tatsache. Wie sich dies in den Interaktionen manifestiert, ist eine empirische Frage, deren Bearbeitung das Verständnis des Funktionierens der Schulen in der Spätmoderne vertiefen könnte.

In dieser Untersuchung stand die Analyse und Interpretation der interaktionalen Daten im Zentrum; sie wurden bloß kursorisch auch mit den Daten der Fragebogenerhebung in Beziehung gebracht. Interessant wäre es gewesen, weitere Daten zu erheben, in welchen die subjektiven Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Sprachen und ihre Beziehungen zu den sprachlichen Ressourcen, die sie täglich verwenden, und damit auch zur Fremdsprache, die sie lernen, besser zum Ausdruck gekommen wären. Das wäre beispielsweise mit Hilfe des Instruments der Sprachenporträts, wie es in der Sprachenbiografieforschung eingesetzt wird, möglich gewesen (siehe etwa Krumm 2001; Busch 2017). In diesem Zusammenhang hätten auch die subjektiven Einstellungen der Kinder zu den je und je rekonstruierten Sprachregimes in den Fremdsprachenklassenzimmern thematisiert, analysiert und interpretiert werden können. Dies ist eine Aufgabe, die in einem weiteren Projekt wird in Angriff genommen werden müssen.

Im Anschluss an die Analysen könnten nun didaktische Überlegungen einsetzen: Wie können Lehrpersonen im Unterricht sicherstellen, dass sie während immersiver Unterrichtsphasen verständlich bleiben? Welche multimodalen Mittel können sie *ad hoc* einsetzen, um dieses Verstehen zu erleichtern? Auf welche interaktiven Mittel müssen sie zurückgreifen, um das Verstehen überprüfen zu können? Wie können sie zudem Raum für den kreativen Einsatz auch anderer Sprachen im Fremdsprachenunterricht auch jenseits spezifischer Projekte schaffen, um die vorhandenen Ressourcen der Kinder spielerisch zu nutzen? Die Analysen hier könnten als Ausgangspunkt einer »Didaktik von unten« dienen, einer Didaktik, welche ihren Ausgang von den Fähigkeiten und Verfahren der Kinder nimmt und versucht, diese für Lernprozesse generell fruchtbar zu machen. Diese Didaktik von unten sollte sich daran orientieren, dass die Gesetzmäßigkeiten der Plenarinteraktionen nicht mit den Gesetzmäßigkeiten der Peer-Interaktionen identisch sind, in Betracht ziehen, welche Ressourcen Kinder einsetzen, wenn sie unter sich sind, wie sie im spielerischen, auch widerständigen Umgang mit Sprachen, wie er in den Peergroups praktiziert wird, lernen und dabei gleichzeitig auch Freude am Umgang mit Sprachen entwickeln. Das heißt nicht, dass eine solche Didaktik von unten vergessen würde, dass Kinder auch lernen müssen, Sprachen gezielt einzusetzen, und dass es Kontexte gibt, welche normativer sind als

andere. Sie würde aber auch vermitteln, dass es Phasen im Leben mit Sprachen gibt, wo karneavaleskes Sprachspiel angemessen ist, dass mit Sprachen gespielt werden darf, und dass so, manchmal, auch gegenseitiges Verstehen möglich wird.

Eine das Karneavaleske, Vielstimmige betonende Didaktik der Mehrsprachigkeit ließe sich ebenfalls zu einer transkulturellen Didaktik weiterentwickeln, denn das Sprachspiel, in welchem Sprachgrenzen überschritten und aufgelöst werden, ließe sich weiterentwickeln zur Einsicht, dass auch Kulturen alles andere als homogene Einheiten sind, dass auch Kulturen sich mischen, und dass Menschen, die die Möglichkeit und die Fähigkeit haben, unterschiedliche Sprachen zu verwenden und zu mischen, auch an unterschiedlichen Kulturen gleichzeitig partizipieren. Eine solche Didaktik müsste vermitteln, dass in und durch die aktive Partizipation an mehreren Sprachen und Kulturen etwas Neues geschaffen wird, das jenseits eines Entweder-Oder liegt, das aber genauso wichtig und richtig, und das genauso normal ist. Die Förderung der Einsicht, dass Mehrfachverortungen ein Gewinn sein können, wäre nicht nur hilfreich für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, sondern für alle anderen Schulkinder und Lehrpersonen, die Teil der *Community of Practice* sind und zusammen leben und arbeiten, genauso in dem neuen, dem »dritten Raum« (Bhabha 2000) verortet sind. In diesem Raum würden dann auch die Legitimitäten neu verhandelt. Legitim wären dort dann nicht nur Französisch, Deutsch und Englisch, legitim wären dort dann auch all diejenigen Sprachen und Varietäten, die den Reichtum der sprachlichen Repertoires aller Kinder, die Teil dieser *Communities of Practice* sind, ausmachen. Legitim wären in einem solchen Raum auch die kommunikativen Praktiken, die sie in ihrem außerschulischen Alltag einsetzen, und die im Fremdsprachenunterricht auch reflektiert werden könnten. Erst in einem solchen Kontext könnten die Kinder eine interkulturelle Kompetenz erlangen, die ihnen den Alltag in einer globalisierten, super-diversen Gesellschaft nicht nur erleichtert, sondern die es ihnen möglich macht, diesen in positiver Weise zu gestalten.

Literatur

- Adams, Susan, Janet Kuebli, Patricia A. Boyle & Robyn Fivush. 1995. »Gender Differences in Parent-Child Conversations About Past Emotions: A longitudinal investigation.« *Sex Roles* no. 33 (5/6): 309-323.
- Adesope, Olusola O., Tracy Lavin & Terri Thompson. 2010. »A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism.« *Review of Educational Research* no. 80 (2): 207-245.
- Ait-Chaalal, A. 2007. »Langue(s) arabe(s), monde(s) arabe(s), arabité, arabisme: éléments de réflexion et d'évaluation de dynamiques complexes.« *Revue Internationale de Politique Comparée* no. 14 (1): 51-68.
- Alfonzetti, Giovanna. 1998. »The Conversational Dimension in Code-Switching between Italian and Dialect in Sicily.« In *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, ed. Peter Auer, 180-211. London: Routledge.
- Allemann-Ghionda, Cristina, Petra Stanat, Kerstin Göbel & Charlotte Röhner. 2010. »Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg.« In *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, ed. Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel & Charlotte Röhner, 7-16. Weinheim: Beltz.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2002. *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. 2nd ed. Bern: Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2006. »Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund.« *Zeitschrift für Pädagogik* no. 52 (3): 350-362.
- Altrichter, Herbert & Bernhard Hauser. 2007. »Editorial – Umgang mit Heterogenität lernen.« *Journal für LehrerInnenbildung* no. 1: 4-11.
- Alvarez-Cáccamo, Celso. 1998. »From ›Switching Code‹ to ›Code-switching‹: Towards a reconceptualisation of communicative codes.« In *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and identity*, ed. Peter Auer, 29-48. London: Routledge.
- Ammon, Ulrich. 1972. *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim: Beltz.
- Ammon, Ulrich. 1978. *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Weinheim: Beltz.
- Ammon, Ulrich. 2003. »Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt-Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet.« In »Standardfragen«: *Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation*, ed. Jannis Androutsopoulos & Ewelyn Ziegler, 163-171. Frankfurt/M.: Lang.

- Amos, Karin, Wolfgang Meseth & Matthias Proske. 2011. »Öffentliche Erziehung Revisited – Eine Einleitung.« In *Öffentliche Erziehung Revisited*, ed. Karin Amos, Wolfgang Meseth & Matthias Proske, 9-30. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Rev. ed. ed. London: Verso.
- Androutopoulos, Jannis K. 1998. *Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Antaki, Charles, Rebecca Barnes & Ivan Leudar. 2005. »Diagnostic Formulations in Psychotherapy.« *Discourse Studies* no. 7 (6): 627-47.
- Antaki, Charles. 2013. »Recipient-side test questions.« *Discourse Studies* no. 15 (1): 3-18.
- Anton, Marta & Frederick J. Dicamilla. 1999. »Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom.« *Modern Language Journal* no. 83 (2): 233-247.
- Apitzsch, Ursula. 1999. »Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik.« In *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, ed. Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki, 471-486. Opladen: Leske+Budrich.
- Arminen, Ilkka, Inka Koskela & Hannele Palukka. 2014. »Multimodal Production of Second Pair Parts in Air Traffic Control Training.« *Journal of Pragmatics* no. 65: 46-62.
- Arminen, Ilkka. 2005. *Institutional Interaction. Studies of Talk at Work*. Aldershot: Ashgate.
- Artamonova, Olga V. 2016. »Ausländersein« an der Hauptschule. *Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Ashuri, Tamar. 2005. »The Nation Remembers: National identity and shared memory in television documentaries.« *Nations and Nationalism* no. 11 (3): 423-442.
- Atkinson, David. 1987. »The Mother Tongue in the Classroom: a neglected resource?« *English Language Teaching Journal* no. 41: 241-247.
- Atkinson, Dwight. 2011. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Audebert, Cédric & Mohamed Kamel Dorai. 2010. »International Migration in the Era of Globalisation: Recent issues and new concerns for research.« In *IMISCOE Research: Migration in a Globalised World: New research issues and prospects*, ed. Cédric Audebert & Mohamed Kamel Dorai, 7-18. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Auer, J. C. P. 1984. *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, Peter, ed. 1998. *Code-switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Auer, Peter. 1998. »Introduction. Bilingual Conversation Revisited.« In *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, ed. Peter Auer, 1-24. London: Routledge.
- Auer, Peter. 1998a. »From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech.« *InList - Interaction and Linguistic Structures* no. 6: 1-27.
- Auer, Peter. 1998b. »Introduction. Bilingual Conversation revisited.« In *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*, ed. Peter Auer, 1-24. London: Routledge.

- Auer, Peter. 1999. »From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects: Towards a Dynamic Typology of Bilingual Speech.« *The International Journal of Bilingualism* 3 (4): 309-32.
- Auer, Peter. 2005. »A Postscript: Code-switching and social identity.« *Journal of Pragmatics* no. 37: 403-410.
- Auer, Peter. 2006. »Increments and More. Anmerkungen zur augenblicklichen Diskussion über die Erweiterbarkeit von Turnkonstruktionseinheiten.« In *Grammatik und Interaktion*, ed. Arnulf Deppermann, Reinhard Fiehler & Thomas Spranz-Fogasy, 279-294. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Auer, Peter. 2007. »The Monolingual Bias in Bilingualism Research, or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics.« In *Bilingualism: A social approach*, ed. Monica Heller, 319-339. London: Palgrave Macmillan.
- Auer, Peter. 2010. »Zum Segmentierungsproblem in der Gesprochenen Sprache.« *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* no. 49 (November 2010).
- Auer, Peter. 2017. »Anfang und Ende fokussierter Interaktion: Eine Einführung.« *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* no. 59 (November 2017).
- Auernheimer, Georg. 2010. »Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz.« In *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, ed. Georg Auernheimer, 35-65. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Auernheimer, Georg. 2010. *Schieflagen im Bildungssystem. Über die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aukrust, Vibeke Grøver & Veslemøy Rydland. 2009. »Does It Matter?: Talking about ethnic diversity in preschool and first grade classrooms.« *Journal of Pragmatics* no. 41: 1538-1556.
- Azimova, Nigora & Bill Johnston. 2012. »Invisibility and Ownership of Language: Problems of representation in Russian language textbooks.« *The Modern Language Journal* no. 96 (3): 337-349.
- Badawia, Tarek. 2002. »Der Dritte Stuhl«. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M: IKO - Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Baker, Colin. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, Mikhail M. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balsiger, Claudine. 2012. »Le domaine Langue dans le nouveau plan d'étude romand (PER 2010).« In *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, ed. Claudine Balsiger, Dominique Béatrix Köhler, Jean-François de Pietro & Christiane Perregaux, 383-385. Paris: l'Harmattan.
- Bamberg, Michael & Alexandra Georgakopoulou. 2008. »Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis.« *Text and Talk* no. 28 (3): 377-396.
- Bangerter, Adrian & Herbert H Clark. 2003. »Navigating Joint Projects with Dialogue.« *Cognitive Science* 27 (2). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: 195-225.
- Bankston, Carl L., III & Min Zhou. 1995. »Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans.« *Sociology of Education* no. 68 (1): 1-17.

- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1999. »Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics.« *Language Learning* 49 (4): 677-713.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2013. »Developing L2 Pragmatics.« *Language Learning* 63 (Suppl. 1): 68-86.
- Barkhuysen, Pashiera, Emiel Kraemer & Marc Swerts. 2010. »Crossmodal and Incremental Perception of Audiovisual Cues to Emotional Speech.« *Language and Speech* no. 53 (1): 3-30.
- Barnes, Betsy. 1995. »Discourse Particles in French Conversation: (eh) Ben, Bon, and Enfin.« *The French Review* 68 (5): 813-821.
- Barrett, Martyn, Hannah Wilson & Lyons Evanthia. 2003. »The Development of National In-group Bias: English children's attributions of characteristics to English, American and German people.« *British Journal of Developmental Psychology* no. 21 (2): 193-220.
- Barth-Weingarten, Dagmar. 2011. »The Fuzzyness of Intonation Units: Some theoretical considerations and a practical solution.« *InLiSt - Interaction and Linguistic Structures* no. 51 (May 2011).
- Bartley, Allen & Paul Spoonley. 2008. »Intergenerational Transnationalism: 1.5 Generation Asian migrants in New Zealand.« *International Migration* 46 (4): 63-84.
- Bauer, Ullrich. 2011. *Sozialisation und Ungleichheit: Eine Hinführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauman, Zygmunt. 1973. »On the Philosophical Status of Ethnomethodology.« *Sociological Review* 21 (1). Wiley-Blackwell: 5-23.
- Bauman, Zygmunt. 1999. »A Sociological Theory of Postmodernity.« In *Modernity. Critical Concepts Volume IV: After Modernity*, ed. Malcolm Waters, 84-97. London: Routledge.
- Bausinger, Hermann. 1973. *Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Bazzanella, Carla, Cristina Bosco, Alessandro Garcea, Barbara Gili Fivela, Johanna Miecznikowski & Francesca Tini Brunozzi. 2007. »Italian *allora*, French *alors*: Functions, convergences and divergences.« *Catalan Journal of Linguistics* no. 6: 9-30.
- Beach, Wayne A & Terri R. Metzger. 1997. »Claiming Insufficient Knowledge.« *Human Communication Research* no. 23 (4): 562-588.
- Beach, Wayne A. 1993. »Transitional Regularities for ›Casual‹ ›Okay‹ Usages.« *Journal of Pragmatics* no. 19 (4): 325-352.
- Becker-Mrotzek, Michael & Rüdiger Vogt. 2009. *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. ed. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bélanger, Danièle & Tran Giang Linh. 2011. »The Impact of Transnational Migration on Gender and Marriage in Sending Communities of Vietnam.« *Current Sociology* no. 59 (1): 59-77.
- Belhiah, Hassan. 2013. »Using the Hand to Choreograph Instruction: On the functional role of gesture in definition talk.« *The Modern Language Journal* 97 (2): 417-434.
- Bennett, Mark & Fabio Sani. 2008. »Children's Subjective Identification With Social Groups.« In *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*, ed. Sheri R. Levy & Meahnie Killen, 19-31. Oxford: Oxford University Press.

- Bennett, Mark, Martyn Barrett, Rauf Karakozov, Giorgi Kipiani, Evanthia Lyons, Valentyna Pavlenko & Tatiana Riazanova. 2004. »Young Children's Evaluations of the Ingroup and of Outgroups: A multi-national study.« *Social Development* no. 13 (1): 124-141.
- Benwell, Bethan & Elisabeth Stokoe. 2006. *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berg, Alena & Katja Franke. 2010. »Lernkulturen schulferner Jugendlicher. Das geschätzte und unterschätzte Potenzial des informellen Lernens.« In *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*, ed. Olaf Hartung, Ivo Steininger, Matthias C. Fink, Peter Gansen & Roberto Priore, 127-147. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berg, Päivi & Elina Lahelma. 2009. »Gendering Processes in the Field of Physical Education.« *Gender and Education* no. 22 (1): 31-46.
- Bergmann, Jörg. 1987. *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bergmann, Jörg. 1991. »Goffmans Soziologie des Gesprächs und seine ambivalente Beziehung zur Konversationsanalyse.« In *Erving-Goffman – Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*, ed. Robert Hettlage & Karl Lenz, 301-326. Bern/Stuttgart: Haupt.
- Bergmann, Jörg. 2004. »Ethnomethodology.« In *A Companion to Qualitative Research*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke, 72-80. London: Sage.
- Bernstein, Basil. 1968. »Some Sociological Determinants of Perception. An inquiry into sub-cultural differences.« In *Readings in the Sociology of Language*, ed. Joshua A. Fishman, 223-239. The Hague/Paris: Mouton.
- Bernstein, Basil. 1972. »A Sociolinguistics Approach to Socialization; with Some Reference to Educatability.« In *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*, ed. John J. Gumperz & Dell Hymes, 465-497. New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc.
- Bernstein, Basil. 2008. »Social Class and Sociolinguistic Codes.« In *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, ed. Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill, 1287-1303. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bert, Michel, Sylvie Bruxelles, Carole Etienne, Lorenza Mondada & Véronique Traverso. 2008. »Tool-Assisted Analysis of Interactional Corpora: *Voilà* in the CLAPI database.« *French Language Studies* 18: 121-145.
- Berthele, Raphael. 2010. »Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik.« In *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*, ed. Franziska Bitter-Bättig & Albert Tanner, 225-239. Zürich: Seismo.
- Bhabha, Homi K. 2000. *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bialystok, Ellen. 1999. »Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind.« *Child Development* no. 70 (3): 636-644.
- Bialystok, Ellen. 2001. *Bilingualism in Development. Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen. 2009. »Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent.« *Bilingualism: Language and Cognition* no. 12 (1): 3-11.

- Biewer, Gottfried. 2009. Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Weinheim: Beltz.
- Bild, Eva Rebecca & Merrill Swain. 1989. »Minority Language Students in a French Immersion Programme: Their French proficiency.« *Journal of Multilingual and Multicultural Development* no. 10: 255-274.
- Billig, Michael. 2005. *Laughter and Ridicule: Towards a Social Critique of Humour*. London: Sage.
- Billig, Michael. 2006. *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Bilstein, Johannes, Jutta Ecarius & Edwin Keiner. 2011. *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderung für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Birkenmeier, Eva-Maria, Désirée Glesser & Irène Amman. 2011. »Elfchen-Gedichte als multilinguales Schreib- und Leseprojekt.« *Babylonia* no. 1 (11).
- Björklund, Siv & Irmeli Suni. 2000. »The Role of English as L3 in a Swedish Immersion Programme in Finland. Impacts on Language Teaching and Language Relations.« In *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, ed. Jasone Cenoz & Ulrike Jessner, 198-221. Clevedon: Multilingual Matters.
- Björk-Willén, Polly & Jakob Cromdal. 2009. »When Education Seeps Into ›Free Play‹: How preschool children accomplish multilingual education.« *Journal of Pragmatics* no. 41 (8): 1493-1518.
- Björk-Willén, Polly. 2012. »Being Doggy. Disputes embedded in preschoolers' family role-play« In *Disputes in Everyday Life: Social and moral orders of children and young people*, ed. Susan Danby & Maryanne Theobald 119-140. Bradford: Emerald Insight.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2009. »Meaning-Making as Dialogic Process: Official and carnival lives in the language classroom.« *Journal of Language, Identity & Education* no. 8 (4): 236-253.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. London Continuum.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2014. »Heteroglossia as Practice and Pedagogy.« In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, ed. Adrian Blackledge & Angela Creese, 1-20. Dordrecht: Springer.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2015. »Emblems of Identities in Four European Urban Settings.« In *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces*, ed. Bente A Svendsen & Jacomine Nortier, 167-182. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackledge, Adrian. 2005. *Discourse and Power in a Multilingual World*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Blanche-Benveniste, Claire. 2005. *Le français parlé: études grammaticales*. Sciences du langage. Paris: CNRS.
- Bleidick, Ulrich & Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt. 2008. *Behindertenpädagogik, eine Bilanz: Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Block, David. 2007. »The Rise of Identity in SLA Research, Post.« *Modern Language Journal* no. 91: 863-876.

- Blömeke, Sigrid. 2011. »Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, ed. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland, 346-361. Münster: Waxmann.
- Blommaert, Jan, James Collins & Stef Slembrouck. 2005. »Spaces of Multilingualism.« *Language & Communication* 25 (3): 197-216.
- Blommaert, Jan. 2012. »Complexity, Accent and Conviviality: Concluding comments.« *Tilburg Papers in Culture Studies* no. 26.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Holt.
- BMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2012. *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2010*, ed. Bundesministerium des Innern. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Bochner, Stephen. 1996. »The Learning Strategies of Bilingual versus Monolingual Students.« *British Journal of Educational Psychology* no. 66 (1): 83-93.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 2006. »Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts.« *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* no. 11 (3).
- Bolinger. 1978. »Yes-no Questions Are Not Alternative Questions.« In *Questions*, ed. Henry Hiz, 87-105. Dordrecht: Reidel.
- Boller, Sebastian, Elke Rosowski & Thea Stroot. 2007. »Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkungen zum Thema.« In *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, ed. Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot, 12-20. Weinheim: Beltz.
- Bonacina-Pugh, Florence. 2013. »Multilingual Label Quests: A practice for the ›asymmetrical‹ multilingual classroom.« *Linguistics and Education* 24: 142-164.
- Bonacina-Pugh, Florence. 2017. »Legitimizing Multilingual Practices in the Classroom: The role of the ›practiced language policy‹.« *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, October, 1-15.
- Böni, Edi & Elisabeth Salm. 2008. *Multikulturalität in Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I des Kantons Bern. Schulstatistische Auswertungen mit Daten des Schuljahres 2006, Bildungsplanung und Evaluation*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron & Monique De Saint Martin. 1965. *Rapport pédagogique et communication*. Paris etc.: Mouton.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Translated by Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1983. »Erving Goffman. Discoverer of the Infinitely Small.« *Theory, Culture & Society* no. 2 (1): 112-13.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *Satz und Gegensatz: Über die Verantwortung des Intellektuellen*. Berlin: Wagenbach.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, Pierre. 1992. »Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.« In Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1, ed. Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre. 1993. Soziologische Fragen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1998. Vom Gebrauch Der Wissenschaft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre. 2015. Entwurf einer Theorie der Praxis. 4. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2017. Sprache. Schriften zur Kultursoziologie, ed. Franz Schultheis & Stephan Egger. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braun, Daniela & Hermann Schmitt. 2009. »Politische Legitimität.« In: Politische Soziologie: Ein Studienbuch, ed. Viktoria Kaina & Andrea Römmele, 53-81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bredella, Lothar, Herbert Christ & Michael K. Legutke. 2000. Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg »Didaktik des Fremdverstehens«. Tübingen: Narr.
- Brižić, Katharina. 2007. Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxmann, Münster.
- Brohy, Claudine. 2001. »Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland).« International Journal of Bilingual Education and Bilingualism no. 4 (1): 38-49.
- Brouwer, Catherine E., Gitte Rasmussen & Johannes Wagner. 2004. »Embedded Corrections in Second Language Talk.« In Second Language Conversations, ed. Rod Gardner & Johannes Wagner, 75-92. London: Continuum.
- Brubaker, Rogers. 1996. Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brubaker, Rogers. 2002. »Ethnicity Without Groups.« Archives of European Sociology no. 43 (2): 163-189.
- Bruthiaux, Paul. 2009. »Dimensions of Globalization and Applied Linguistics.« In Language As Commodity: Global Structures, Local Marketplaces, ed. Rani Rubdy & Peter Tan, 16-30. London: Continuum.
- Bruxelles, Sylvie & Véronique Traverso. 2006. »Usages de la particule *voilà* dans une réunion de travail: analyse multimodale.« In Les marqueurs discursifs dans les langues romanes. Approches théoriques et méthodologiques, ed. Martina Drescher & Barbara Frank-Job, 72-92. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bucholtz, Mary. 2004. »Styles and Stereotypes: The linguistic negotiation of identity among Laotian American youth.« Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association no. 14 (2-3): 127-147.
- Budde, Jürgen, Barbara Scholand & Hannelore Faulstich-Wieland. 2008. Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen. 2015. »Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht.« In Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven, ed. Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen & Georg Rißler. Weinheim: Beltz Juventa.

- Buletti, Paolo & Mireille Venturelli. 1998. »Le' tour de Babel ou le 'Jeu du marchand de langues.« *Babylonia* no. 4.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. 2012. Lehrplan der Volksschule. Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_erster_teil_14043.pdf?4dzgm2
- Burchardt, Aljoscha, Markus Egg, Kathrin Eichler, Brigitte Krenn, Jörn Kreutel, Annette Leßmöllmann & Georg Rehm. 2012. *The German Language in the Digital Age*. Heidelberg: Springer.
- Burns, Tom. 2006. *Erving Goffman*. London; New York: Routledge.
- Burri Sharani, Barbara, Denise Efonayi-Mäder, Stephan Hammer, Marco Pecoraro, Bernhard Soland, Astrit Tsaka & Chantal Wyssmüller. 2010. *Die kosovarische Bevölkerung in der Schweiz*. Bern: Bundesamt für Migration.
- Busch, Brigitta. 2017. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Butler, Carly W. 2008. *Talk and Social Interaction in the Playground*. Hampshire: Ashgate.
- Büttner, Siegfried, Gabriela Kopp & Josef Alberti. 2000. *Tamburin. Deutsch für Kinder 3.2*. ed. Ismaning: Max Hueber. (= Tamburin LB)
- Büttner, Siegfried, Gabriela Kopp & Josef Alberti. 2000. *Tamburin. Deutsch für Kinder 3. Lehrerhandbuch 2*. ed. Ismaning: Max Hueber. (= Tamburin LHB)
- Büttner, Siegfried, Gabriela Kopp & Josef Alberti. 2000. *Tamburin. Deutsch für Kinder 3. Arbeitsbuch 2*. ed. Ismaning: Max Hueber. (= Tamburin AB)
- Butzkamm, Wolfgang. 2003. »We Only Learn Language Once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma.« *Language Learning Journal* no. 28: 29-39.
- Calbris, Geneviève. 1990. *The Semiotics of French Gestures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Calbris, Geneviève. 2011. *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.
- Calhoun, Craig. 1997. *Nationalism*. London: Open University Press.
- Camilleri, Antoinette. 1996. »Language Values and Identities: Code switching in secondary classrooms in Malta.« *Linguistics and Education* no. 8 (1): 85-103.
- Canagarajah, Suresh A. 2007. »Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition.« *Modern Language Journal* no. 91: 923-939.
- Canagarajah, Sureh A. 2011b. »Translanguaging in the Classroom: Emerging issues for research and pedagogy.« In *Applied Linguistics Review 2011*, ed. Li Wei, 1-27. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Canagarajah, Suresh A. 2011a. »Codemeshing in Academic Writing: Identifying teachable strategies of translanguaging.« *The Modern Language Journal* no. 59: 401-417.
- Canagarajah, Suresh. 2013a. *Translingual Practices. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Canagarajah, Suresh. 2013b. »Agency and Power in Intercultural Communication: Negotiating English in translocal spaces.« *Language and Intercultural Communication* 13 (2): 202-224.
- Candelier, Michel. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire: Eulang. Bilan d'une innovation européenne* Bruxelles: De Boek.

- Carigiet Reinhard, Tamara. 2012. Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse. Bern: Haupt.
- Carless, David Robert. 2004. »A Contextualised Examination of Target Language Use in the Primary School Foreign Language Classroom.« *Australian Review of Applied Linguistics* 27 (1): 104-119.
- Carrington, Bruce, Peter Tymms & Christine Merrell. 2008. »Role Models, School Improvement and the »Gender Gap« – Do Men Bring out the Best in Boys and Women the Best in Girls?« *British Educational Research Journal* no. 34 (3): 315-327.
- Castells, Manuel. 2009. *Power of Identity. Economy, Society, and Culture*. 2nd ed. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Cayir, K. 2009. »Preparing Turkey for the European union: Nationalism, national identity and ›otherness‹ in Turkey's new textbooks.« *Journal of Intercultural Studies* no. 30 (1): 39-55.
- Cazden, Courtney 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cekaite, Asta & Ann-Carita Evaldsson. 2008. »Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings.« *International Journal of Multilingualism* no. 5 (3): 177-196.
- Cekaite, Asta. 2007. »A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom.« *The Modern Language Journal* no. 91 (1): 45-62.
- Cekaite, Asta. 2008. »Soliciting Teacher Attention in an L2 Classroom: Affect displays, classroom artefacts, and embodied action.« *Applied Linguistics* no. 30 (1): 26-48.
- Cekaite, Asta. 2012. »Affective Stances in Teacher-Novice Student Interactions: Language, embodiment, and willingness to learn in a Swedish primary classroom.« *Language in Society* no. 41: 641-670.
- Cenoz, Jasone & Jose F. Valencia. 1994. »Additive Trilingualism: Evidence from the Basque country.« *Applied Psycholinguistics* no. 15 (02): 195-207.
- Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner. 2000. *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner. 2009. »The Study of Multilingualism in Educational Contexts.« In *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, ed. Larissa Aronin and Britta Hufeisen, 121-138. Amsterdam: John Benjamins.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner, eds. 2001. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner. 2001. »Towards a Trilingual Education.« *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* no. 4 (1): 1-10.
- Cenoz, Jasone. 2003. »The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A review.« *International Journal of Bilingualism* no. 7 (1): 71-87.
- Cenoz, Jasone. 2009. *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chaudron, Craig. 1988. *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiong, Jane A. 1998. *Racial Categorization of Multiracial Children in Schools*. Westport, CT, USA: Greenwood Press.

- Chlosta, Christoph, Torsten Ostermann & Christoph Schroeder. 2003. »Die ›Durchschnittsschule‹ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG).« Essener Linguistische Skripte – elektronisch no. 3 (1): 43-139.
- Christou, Miranda & Spyros Spyrou. 2012. »Border Encounters: How children navigate space and otherness in an ethnically divided society.« *Childhood* no. 19 (3): 302-316.
- Chun, Eiaine W. 2004. »Ideologies of Legitimate Mockery: Margaret Cho's revoicing of mock Asian.« *Pragmatics* 14 (2): 263-289.
- Cichon, Peter. 1998. Sprachbewusstsein und Sprachhandeln. Romands im Umgang mit Deutschschweizern. Wien: Braumüller.
- CIIP. 2003. Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. 2008. Plan d'études romand. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Clark, Herbert H. 1996. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Penney & Wayne Knights. 2011. »Gringo Operations: Nationalism and capital in Canadian educational publishing, 1970-81.« *Journal of Canadian Studies* no. 45(2): 123-161.
- Clyne, Michael. 1968. »Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter.« *Zeitschrift für Mundartforschung* no. 35 (2): 130-139.
- Cobo-Lewis, Alan B., Barbara Zurer Pearson, Rebecca E. Eilers & Vivian C. Umbel. 2002. »Effects of Bilingualism and Bilingual Education on Oral and Written Spanish Skills: A Multifactor Study of Standardized Test Outcomes.« In *Language and Literacy in Bilingual Children*, ed. David Kimbrough Oller & Rebecca E. Eilers, 98-117. Clevedon: Multilingual Matters.
- Condon, Sherri L. 2001. »Discourse *ok* Revisited: Default organization in verbal interaction.« *Journal of Pragmatics* no. 33 (4): 491-513.
- Cook, Vivian. 2003. »Introduction: The Changing L1 in the L2 User's Mind.« In *Effects of the Second Language on the First*, ed. Vivian Cook, 1-18. Clevedon: Multilingual Matters.
- Copland, Fiona. 2011. »Legitimate Talk in Feedback Conferences.« *Applied Linguistics* no. 33 (1): 1-20.
- Coradi Vellacott, Maja, Judith Hollenweger, Michel Nicolet & Stefan C. Wolter. 2003. Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Cornelißen, Waltraud. 2005. Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Fassung, ed. Deutsches Jugendinstitut e.V. and Statistisches Bundesamt. Berlin: Deutsches Jugendinstitut e.V./Statistisches Bundesamt.
- Corrin, Juliette. 2009. »Hm? What? Maternal repair and early child talk.« In *Analysing Interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis*, ed. Hilary Gardner & Michael Forrester, 23-41. Hoboken, NJ: Wiley.
- Costa, James. 2015. »New Speakers, New Language: On Being a Legitimate Speaker of a Minority Language in Provence.« *International Journal of the Sociology of Language*.

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, ed. Language Policy Unit. Strasbourg.
- Council of Europe. 2016. »Competences for Democratic Culture. Council of Europe Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies.« Strasbourg.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Tsuyoshi Ono. 2007. »Incrementing in Conversation. A Comparison of Practices in English, German and Japanese.« *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association* no. 17 (4): 513-552.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth. 1996. »The Prosody of Repetition: On Quoting and Mimicry.« In *Prosody in Interaction: Interactional Studies*, ed. Margret Selting & Elizabeth Couper-Kuhlen, 366-405. Cambridge: Cambridge University Press.
- Craven, Alexandra & Jonathan Potter. 2010. »Directives: Entitlement and contingency in action.« *Discourse Studies* no. 12 (4): 419-442.
- Creese, Angela & Peter W. Martin. 2003. »Multilingual Classroom Ecologies: Inter-relationships, Interactions and Ideologies.« In *Multilingual Classroom Ecologies: Inter-relationships, Interactions and Ideologies*, ed. Angela Creese & Peter W. Martin, 1-7. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge. 2010. »Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?« *The Modern Language Journal* no. 94: 103-115.
- Creese, Angela. 2005. *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cromdal, Jacob. 2003. »The Creation and Administration of Social Relations in Bilingual Group Work.« In *Bilingualism and Social Change. Turkish Speakers in North Western Europe*, ed. J. Normann Jørgensen, 56-75. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cromdal, Jakob. 2004. »Building Bilingual Oppositions: Code-switching in children's disputes.« *Language in Society* no. 33: 33-58.
- Cruttenden, Alan. 1997. *Intonation*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim & Merrill Swain. 2001. *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. 6th impr. ed. London: Longman.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 2008. »BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction.« In *Encyclopedia of Language and Education*, ed. Nancy Hornberger, 71-83. New York: Springer.
- Czyżewski, Marek. 1995. *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch: Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdeutscher.
- D'Amato, Gianni. 2008. »Historische und soziologische Übersicht über die Migration in der Schweiz.« *Schweizerisches Jahrbuch für Entwicklungspolitik* no. 27 (2): 2-17.
- Dalley, Phyllis & Mark David Campbell. 2006. »Constructing and Contesting Discourses of Heteronormativity: An ethnographic study of youth in a francophone high school in Canada.« *Journal of Language, Identity & Education* no. 5 (1): 11-29.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIC) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dammayr, Maria, Doris Grass & Barbara Rothmüller. 2015. »Legitimität und Legitimierung in der sozialwissenschaftlichen Debatte. Eine Einführung in Theorien der Rechtfertigung und Kritik von Herrschaft.« In *Gesellschaftliche, politische*

- und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung, ed. Maria Dammayr, Doris Grass & Barbara Rothmüller, 7-24. Bielefeld: transcript.
- Danby, Susan & Carolyn D. Baker. 2000. »Unravelling the Fabric of Social Order in Block Area.« In *Local Education Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action*, ed. Stephen Hester & David Francis, 91-140. Amsterdam: John Benjamins.
- Day, Christopher & Gu Qing. 2007. »Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining commitment and effectiveness over a career.« *Oxford Review of Education* no. 33 (4): 423-443.
- Day, Christopher, Alison Kington, Gordon Stobart & Pam Sammons. 2006. »The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and unstable identities.« *British Educational Research Journal* no. 32 (4): 601-616.
- Day, Dennis. 1998. »Being Ascribed & Resisting, Membership of an Ethnic Group.« In *Identities in Talk*, ed. Charles Antaki & Sue Widdicombe, 151-170. London: Sage.
- De Angelis, Gessica & Jean-Marc Dewaele. 2010. »The Development of Psycholinguistic Research on Crosslinguistic Influence.« In *The Exploration of Multilingualism*, ed. Larissa Aronin & Britta Hufeisen, 63-77. Amsterdam: John Benjamins.
- De Cillia, Rudolf, Martin Reisigl & Ruth Wodak. 1999. »The Discursive Construction of National Identities.« *Discourse & Society* no. 10 (2): 149-173.
- De Fina, Anna. 2014. *Migrant Children in Sicilian Schools: Language practices and language ideologies*. Conference paper: Sociolinguistics Symposium 2014. Jyväskylä.
- De la Salle, Jean-Baptiste. 1706. »Conduite des Écoles Chrétiennes.« *Cahiers lasalliens. Textes, études, documents* no. 24.
- De Pietro, Jean-François & Nathalie Muller. 1997. »La Construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène.« *Bulletin Suisse de Linguistique Appliqué* 65: 25-46.
- De Stefani, Elwys & Anne-Danièle Gazin. 2014. »Instructional Sequences in Driving Lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions.« *Journal of Pragmatics* no. 65: 63-79.
- Delay, Denise. 2007. *Didactique de l'allemand. Créativité et motivation*. Le-Mont-sur-Lausanne: Editions LEP.
- Dellwing, Michael. 2014. *Zur Aktualität von Erving Goffman*. Wiesbaden: Springer.
- Department of Education and Science. 1975. *The Bullock Report: A Language for Life*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Deppermann, Arnulf & Henrike Helmer. 2013. »Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*.« *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* no. 32 (1): 1-39.
- Deppermann, Arnulf & Reinhold Schmitt. 2007. »Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes.« In *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, ed. Reinhold Schmitt, 15-54. Tübingen: Narr.
- Deppermann, Arnulf. 2000. »Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse.« *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* no. 1 (2000): 96-124.
- Deppermann, Arnulf. 2005. *Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen. Prozessanalysen von Schlichtungsgesprächen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derrida, Jacques. 2011. »Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese.« *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik* no. 2 (2): 153-168.
- Di Pietro, Jean-François. 2007. »L'éveil aux langues, une épice indispensable.« *Bulletin CIIP* no. 21: 32-35.
- Diehl, Erika. 2000. *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Dietz, Gunther. 2007. »Keyword: Cultural Diversity.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* no. 10 (1): 7-30.
- DIP. 2000. *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Dittmar, Norbert. 2008. »Forschungsgeschichte der Soziolinguistik (seit Verwendung dieses Ausdrucks).« In *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, ed. Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill, 698-720. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dittmar, Norbert. 2009. *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. 3. ed, *Qualitative Sozialforschung* 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Doerr, Neriko Musha. 2009. *Language, Power and Social Process: Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dollmann, Jörg & Cornelia Kristen. 2010. »Herkunftssprachen als Ressource für den Schulerfolg.« In *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, ed. Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel & Charlotte Röhner, 123-146. Weinheim: Beltz.
- Drescher, Martina. 2003. *Sprachliche Affektivität*. Tübingen: Niemeyer.
- Drew, Paul & John Heritage. 1992a. »Analyzing Talk at Work: An introduction.« In *Talk at Work. Interactions in institutional settings*, ed. Paul Drew & John Heritage, 3-65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul & John Heritage. 1992b. »Contested Evidence in a Courtroom Cross-examination: The case of a trial for rape.« In *Talk at Work. Interactions in institutional settings*, ed. Paul Drew & John Heritage, 470-520. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul. 1981. *Adults' Corrections of Children's Mistakes: A response to Wells and Montgomery*. In *Adult-Child Conversation*, ed. Peter French & Margaret Maclure. London: Croom Helm.
- Drew, Paul. 1997. »Open Class Repair Initiators in Response to Sequential Sources of Troubles in Conversation.« *Journal of Pragmatics* 28 (1): 69-101.
- Drew, Paul. 1998. »Complaints About Transgressions and Misconduct.« *Research on Language and Social Interaction* no. 31 (3-4): 295-325.
- Du Bois, John W & Elise Kärkkäinen. 2012. »Taking a Stance on Emotion: Affect, Sequence, and Intersubjectivity in Dialogic Interaction.« *Text & Talk* 32 (4).
- Duff, Patricia A. & Charlene G. Polio. 1990. »How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom?« *Modern Language Journal* no. 74 (2): 154.

- Duff, Patricia A. 2000. »Repetition in Foreign Language Classroom Interaction.« In *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*, ed. Joan K. Hall & Lorrie Stoops Verplaetse, 109-139. Mahwah: Erlbaum.
- Eberle, Thomas S. 1997. »Ethnomethodologische Konversationsanalyse.« In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, ed. Ronald Hitzler & Anne Honer, 245-279. Opladen: Leske + Budrich.
- Eckert, Penelope. 1988. »Adolescent Social Structure and the Spread of Linguistic Change.« *Language in Society* no. 17 (2): 183-207.
- Eckert, Penelope. 2002. »Style and Social meaning.« In *Style and Sociolinguistic Variation*, ed. Penelope Eckert & John R. Rickford, 119-126. West Nyack: Cambridge University Press.
- EDK. 1991. Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. 1998. Sprachenkonzept Schweiz. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. 2004. Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. 2015. Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schweiz. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_d.pdf.
- EDK/CPID. 2011: Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>
- Edmondson, Willis J. 2001. »Conversation Analysis and Language Teaching.« In *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, ed. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager, 1681-1689. Berlin: Walter de Gruyter.
- Egbert, Maria, Lilo Niebecker & Sabrina Rezzara. 2004. »Inside First and Second Language Speakers' Trouble in Understanding.« In *Second Language Conversations*, ed. Rod Gardner & Johannes Wagner, 178-200. London: Continuum.
- Egbert, Maria. 1996. »Context-Sensitivity in Conversation: Eye gaze and the German repair initiator *bitte?*« *Language in Society* no. 25: 587-612.
- Egbert, Maria. 1997. »Schisming: The Collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations.« *Research on Language & Social Interaction* no. 30 (1): 1-51.
- Egbert, Maria. 2004. »Other-initiated Repair and Membership Categorization: Some conversational events that trigger linguistic and regional membership categorization.« *Journal of Pragmatics* no. 36: 1467-1498.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad. 2009. »Unterrichtskommunikation.« In *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, ed. Michael Becker-Mrotzek, 327-348. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eldridge, John. 1996. »Code-switching in a Turkish secondary school.« *ELT Journal* Volume no. 50 (4): 303-311.

- Ellwood, Constance. 2006. »On Coming Out and Coming Undone: Sexualities and Reflexivities in Language Education Research.« *Journal of Language, Identity & Education* no. 5 (1): 67-84.
- Ellwood, Constance. 2008. »Questions of Classroom Identity: What Can Be Learned From Codeswitching in Classroom Peer Group Talk?« *Modern Language Journal* 92 (4). Wiley-Blackwell: 538-557.
- Emmerich, Marcus & Ulrike Hormel. 2015. »Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft.« In *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, ed. Maria Dammayr, Doris Grass & Barbara Rothmüller, 227-246. Bielefeld: transcript.
- Ender, Andrea. 2007. *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache, Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ennsner-Kananen, Hanna. 2018. »That German Stuff. Negotiating Linguistic Legitimacy in a Foreign Language Classroom.« *Journal of Language and Education* 4 (1): 18-30.
- Enomoto, Kayoko. 1994. »L2 Perceptual Acquisition: The Effect of Multilingual Linguistic Experience on the Perception of a ›Less Novel‹ Contrast.« *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* no. 5: 15-29.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson. 1996. *Can Education be Equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder: Westview.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern. 2009. *Bildungsstrategie*. Bern.
- Esdahl, Trine. 2003. »Language Choice as a Power Resource in Bilingual Adolescents' Conversations in the Danish Folkeskole.« In *Bilingualism and Social Change. Turkish Speakers in North Western Europe*, ed. J. Normann Jørgensen, 76-89. Clevedon: Multilingual Matters.
- Esser, Hartmut. 2006. *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- État du Valais. 2003. *Programme pour la scolarité obligatoire. Allemand: Objectifs généraux et spécifiques*. Sion: Département de l'éducation, de la culture et du sport.
- Evaldsson, Ann-Carita. 2005. »Staging Insults and Mobilizing Categorizations in a Multiethnic Peer Group.« *Discourse & Society* no. 16 (6): 763-786.
- Evaldsson, Ann-Carita. 2007. »Accounting for Friendship: Moral Ordering and Category Membership in Preadolescent Girls' Relational Talk.« *Research on Language & Social Interaction* no. 40 (4): 377-404.
- Extra, Guus & Kutlay Yağmur. 2008. »Mapping Immigrant Minority Languages in Multicultural Cities.« In *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*, ed. Monica Barni & Guus Extra, 139-162. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fader, Ayala. 2006. »Learning Faith: Language socialization in a community of Hasi-dic Jews.« *Language in Society* no. 35 (02): 205-229.
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Falzon, Mark-Anthony. 2009. »Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research.« In *Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*, ed. Mark-Anthony Falzon, 1-23. Farnham: Ashgate.

- Faulstich-Wieland, Hannelore, Martina Weber & Katharina Willems. 2009. *Doing Gender im heutigen Schulalltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. 2. ed. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut. 1998. *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorien der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferguson, Gibson. 2003. »Classroom Codeswitching in Post-colonial Contexts: Functions, attitudes and policies.« *AILA Review* no. 16 (1): 38-51.
- Fernández-Villanueva, Marta. 2007. »Uses of *also* in Oral Semi-formal German.« *Catalan Journal of Linguistics* no. 6: 95-115.
- Filipi, Anna. 2009. *Toddler and Parent Interaction. The Organisation of Gaze, Pointing and Vocalisation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Firth, Alan & Johannes Wagner. 1997. »On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research.« *The Modern Language Journal* no. 81 (3): 285-300.
- Firth, Alan & Johannes Wagner. 2007. »Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA.« *Modern Language Journal* no. 91: 800-819.
- Firth, Alan. 1996. »The Discursive Accomplishment of Normality: On ›lingua franca‹ English and conversation analysis.« *Journal of Pragmatics* no. 26: 237-259.
- Fitzgerald, Richard. 2012. »Membership Categorization Analysis: Wild and promiscuous or simply the joy of Sacks?« *Discourse Studies* no. 14 (3): 305-311.
- Flaake, Karin. 2006. »Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten.« In *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*, ed. Sabine Jösting & Malwine Seemann, 27-44. Oldenburg: BIS Verlag.
- Flynn, Pierce J. 1991. *The Ethnomethodological Movement. Sociosemiotic interpretations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ford, Cecilia E., Barbara A. Fox & Sandra A. Thompson. 2002. »Constituency and the Grammar of Turn Increments.« In *The Language of Turn and Sequence*, ed. Cecilia E. Ford, Barbara A. Fox & Sandra A. Thompson, 14-38. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, Michael Christopher. 2012. »Third Position Responses in French Native and Non Native Speaker Interaction.« University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fougère, Martin & Agneta Moulettes. 2007. »The Construction of the Modern West and the Backward Rest: Studying the discourse of Hofstede's Culture's Consequences.« *Journal of Multicultural Discourses* no. 2 (1): 1-19.
- Fox, Anthony. 2000. *Prosodic Features and Prosodic Structure. The phonology of suprasegmentals*, Oxford linguistics. Oxford: Oxford UP.
- Fox, Barbara A., Makoto Hayashi & Robert Jasperson. 1996. »Resources and Repair: A cross-linguistic study of syntax and repair.« In *Interaction and Grammar*, ed. Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.

- Franchescini, Rita. 1998. »Code-Switching and the Notion of Code in Linguistics. Proposals for a dual focus model.« In *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*, ed. Peter Auer, 51-72. London: Routledge.
- Francis Beach, Elizabeth, Denis Burnham & Christine Kitamura. 2001. »Bilingualism and the Relationship between Perception and Production: Greek/English bilinguals and Thai bilabial stops.« *International Journal of Bilingualism* no. 5 (2): 221-235.
- Francis, Becky. 2008. »Teaching Manfully? Exploring Gendered Subjectivities and Power via Analysis of Men Teachers' Gender Performance.« *Gender and Education* no. 20 (2): 109-122.
- Francis, David & Christopher Hart. 1997. »Narrative Intelligibility and Membership Categorization in a Television Commercial.« In *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, ed. Stephen Hester & Peter Eglin, 123-151. Washington D.C.: International Institute for Ethnomethodology & University Press of America.
- Freebody, Peter & Jill Freiberg. 2000. »Public and Pedagogic Morality. The local order of instructional and regulatory talk in classroom.« In *Local Educational Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action*, ed. Stephen Hester & David Francis, 141-162. Amsterdam: John Benjamins.
- Fricke, Ellen. 2007. *Origo, Geste und Raum*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fricke, Ellen. 2012. *Grammatik Multimodal. Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fuchs-Heinritz, Werner & Alexandra König. 2005. *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. UTB: Konstanz.
- Fürstenau, Sara. 2012. »Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung.« In *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung*, ed. Sara Fürstenau, 1-23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gafaranga, Joseph. 2007. »Code-switching as a Conversational Strategy.« In *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, ed. Peter Auer & Li Wei, 279-313. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gajo, Laurent Michel & Lorenza Mondada. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Programme Nationale de Recherche 33. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Plagrave Macmillan.
- García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas & E María Torres-Guzmán. 2006. »Weaving Spaces and (De)constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagined.« In *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*, ed. Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán, 3-47. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia. 2005. »Positioning Heritage Languages in the United States.« *Modern Language Journal* no. 89 (4): 601-605.
- García, Ofelia. 2008. »Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century.« In *Social Justice through Multilingual Education*, ed. Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Aijit K. Mohanty & Minati Panda, 140-58. Bristol: Multilingual Matters.

- Gardner, Katy & Kanwal Mand. 2012. »My Away is Here«: Place, Emplacement and Mobility amongst British Bengali Children.« *Journal of Ethnic and Migration Studies* no. 38 (6): 969-986.
- Gardner, Rod & Johannes Wagner. 2004. »On Delaying the Answer: Question Sequences Extended after the Question.« In *Second Language Conversations*, ed. Rod Gardner, 246-266. London, England: Continuum.
- Gardner, Rod. 1997. »The Conversation Object *Mm*: A weak and variable acknowledging token.« *Research on Language and Social Interaction* no. 30 (2): 131-156.
- Garfinkel, Harold & Harvey Sacks. 1970. »On Formal Structures of Practical Actions.« In *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*, ed. J. C. McKinney & E. A. Tiryakian, 337-366. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Garfinkel, Harold & Larry Wieder. 1992. »Two Incommensurable, Asymmetrically Alternative Technologies of Social Analysis.« In *Text in Context. Contributions to Ethnomethodology*, ed. Graham Watson & Robert M. Seiler, 175-206. London: Sage.
- Garfinkel, Harold. 1964. »Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities.« *Social Problems* 11 (3): 225-250.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Garfinkel, Harold. 2002. *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Garfinkel, Harold. 2005. »Four Relations between Literatures of the Social Scientific Movement and their Specific Ethnomethodological Alternates.« In *Orders of Ordinary Action. Respecifying Sociological Knowledge*, ed. Stephen Hester & David Francis, 13-29. Aldershot: Ashgate.
- Gee, James P. 2012. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. 4th ed. Abingdon: Routledge.
- Geier, Thomas. 2011. *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Genesee, F., G. R. Tucker & W. E. Lambert. 1975. »Communication Skills of Bilingual Children.« *Child Development* no. 46 (4): 1010-1014.
- Georgi, Viola B., Lisanne Ackermann & Nurten Karakaş. 2011. *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Ghisla, Gianni. 2008. »Die Ökonomisierung der Bildung ist eine Herausforderung. Es gilt, sie anzunehmen, mit etwas Gelassenheit.« *Revue suisse des science de l'éducation* 30 (1): 103-115.
- Gibson, James J. 1986. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony. 1991. *Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giesler, Tim, Lena Schuett & Fatou Julia Wolter. 2016. »Wie können Lernziele und Rahmenbedingungen im differenzierenden Englischunterricht (besser) aufeinander abgestimmt werden?« In *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse, Rahmenbedingungen, Kernfragen, Perspektiven*, ed. Sabine Doff, 61-76. Tübingen: Narr.

- Gillies, Val & Yvonne Robinson. 2010. »Managing Emotions in Research with Challenging Pupils.« *Ethnography and Education* no. 5 (1): 97-110.
- Glaser, Karin. 2015. »Legitimität und Gehorsam.« In *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, ed. Maria Dammayr, Doris Grass & Barbara Rothmüller, 135-150. Bielefeld: transcript.
- Glenn, Philip J. 1989. »Initiating Shared Laughter in Multi-Party Conversations.« *Western Journal of Speech Communication* 53: 127-149.
- Glenn, Philip J. 2003. *Laughter in Interaction. Studies in Sociolinguistics* 18. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City (N.Y.): Doubleday.
- Goffman, Erving. 1963. *Behavior in Public Places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, Erving. 1971. *Relations in Public. Microstudies of the public order*. New York: Basic Books.
- Goffman, Erving. 1973. *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*. München: Piper.
- Goffman, Erving. 1974. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving. 1975. *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving. 1978. »Response Cries.« *Language* no. 54 (4): 787-815.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of Talk*. Oxford/Philadelphia: Basil Blackwell/University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving. 1982. *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving. 1983. »The Interaction Order.« *American Sociological Review* 48 (1): 1-17.
- Goffman, Erving. 1985. »Notes on Story Structure and the Organization of Participation.« In *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, ed. J. Maxwell Atkinson, 225-246. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving. 1999. *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving. 2000. »Action and Embodiment within Situated Human Interaction.« *Journal of Pragmatics* no. 32 (10): 1489-1522.
- Goffman, Erving. 2000. *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving. 2001. *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/New York: Campus.
- Goffman, Erving. 2003. *Wir alle spielen Theater*. München: Piper.
- Goffman, Erving. 2005. *Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen*. Konstanz: UVK.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid. 2006. »Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge.« In *Schief lagen im Bildungssystem*

- tem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, ed. Georg Auernheimer, 33-50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Golato Andrea. 2012. »German *Oh*: Marking an emotional change of state.« *Research on Language and Social Interaction* no. 45 (3): 245-268
- Golato, Andrea & Zsuzsanna Fagyal. 2008. »Comparing Single and Double Sayings of the German Response Token *Ja* and the Role of Prosody: A Conversation Analytic Perspective.« *Research on Language and Social Interaction* 41 (3): 241-270.
- Golberg, Heather, Johanne Paradis & Martha Cargo. 2008. »Lexical Acquisition Over Time in Minority First Language Children Learning English as a Second Language.« *Applied Psycholinguistics* no. 29: 41-65.
- Gomolla, Mechthild & Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gonzalez-Ardea, Joseba. 2001. »Engineering Students and ESP in the Basque Country: SLA vs. TLA.« In *Looking beyond Second Language Acquisition*, ed. Jasone Cenoz, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner, 75-95. Tübingen: Stauffenburg.
- Goodwin, Charles & John Heritage. 1990. »Conversation Analysis.« *Annual Review of Anthropology* no. 19: 283-307.
- Goodwin, Charles & Marjorie Harness Goodwin. 1987. »Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessment.« *IPRA Papers in Pragmatics* 1 (1): 1-54.
- Goodwin, Charles & Marjorie Harness Goodwin. 1992. »Assessments and the Construction of Context.« In *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*, ed. Alessandro Duranti & Charles Goodwin, 147-190. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles & Marjorie Harness Goodwin. 2004. »Participation.« In *A Companion to Linguistic Anthropology*, ed. Alessandro Duranti, 222-243. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, Charles. 1979. »The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation.« In *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, ed. George Psathas, 97-121. Irvington: John Wiley & Sons.
- Goodwin, Charles. 1980. »Restarts, Pauses & the Achievement of a State of Mutual Gaze at Turn-Beginning.« *Sociological Inquiry* 50 (3-4): 272-302.
- Goodwin, Charles. 1981. *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. New York etc.: Academic Press.
- Goodwin, Charles. 1986. »Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments.« *Human Studies* 9, 205-217.
- Goodwin, Charles. 1987. »Forgetfulness as an Interactive Resource.« *Social Psychology Quarterly – Special Issue: Language and Social Interaction* no. 50 (2): 115-130.
- Goodwin, Charles. 2000. »Action and Embodiment within situated human interaction.« *Journal of Pragmatics* no. 32 (10): 1489-1522.
- Goodwin, Charles. 2002. »Time in Action.« *Current Anthropology* no. 43 (Supplement): 1-35.
- Goodwin, Marjorie Harness & Amy Kyratzis. 2007. »Children Socializing Children: Practices for Negotiating the Social Order Among Peers.« *Research on Language & Social Interaction* no. 40 (4): 279-289.
- Goodwin, Marjorie Harness & Asta Cekaite. 2013. »Calibration in Directive/response Sequences in Family Interaction.« *Journal of Pragmatics* no. 46 (1): 122-138.

- Goodwin, Marjorie Harness & Charles Goodwin. 1986. »Gesture and Coparticipation in the Activity of Searching for a Word.« *Semiotica* no. 62 (1/2): 51-75.
- Goodwin, Marjorie Harness. 1990. *He-Said-She-Said. Talk as social organization among black children.* Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, Marjorie Harness. 2001. »Organizing Participation in Cross-Sex Jump Rope: Situating Gender Differences Within Longitudinal Studies of Activities.« *Research on Language & Social Interaction* no. 34 (1): 75-106.
- Goodwin, Marjorie Harness. 2002. »Building Power Asymmetries in Girl's Interaction.« *Discourse & Society* no. 13: 715-730.
- Goodwin, Marjorie Harness. 2006. »Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/Response Sequences.« *Text & Talk* no. 26 (4/5): 515-543.
- Goodwin, Marjorie Harness. 2008. *The Hidden Life of Girls. Games of Stance, Status and Exclusion.* [3. Aufl.]. Malden: Blackwell.
- Gramsci, Antonio. 1971. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci.* London: ElecBook.
- Gramsci, Antonio. 2001. *Further Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci.* London: ElecBook.
- Greer, Tim, Vivian Bussinger S. Andrade, Jeff Butterfield & Agnes Mischinger. 2009. »Receipt Through Repetition.« *JALT Journal* 31 (1): 5-34.
- Grenfell, Michael James. 2010. *Bourdieu, Language and Linguistics.* London: Continuum.
- Grin, François & Britta Korth. 2005. »On the Reciprocal Influence of Language Politics and Language Education: The case of English in Switzerland.« *Language Policy* no. 4 (1): 67-85.
- Grin, François. 2015. »The Economics of English in Europe.« In *Language Policy and Political Economy: English in a Global Context*, ed. Thomas Ricento, 119-144. Oxford: Oxford University Press.
- Griswold, Olga. 2007. »Achieving Authority: Discursive Practices in Russian Girls' Pretend Play.« *Research on Language & Social Interaction* no. 40 (4): 291-319.
- Gröpel, Wolfgang. 2001. »Kindheit, Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer Diskurs und empirischer Befund über soziogene Faktoren und Prozesse, die die Schullaufbahnen von MigratInnenkindern beeinflussen.« In *Bilingualität und Schule. Ausbildung, Wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde*, ed. Walter Weidinger, 162-245. Wien: öbv&hpt.
- Grosjean, François. 1989. »Neurolinguists, Beware! The bilingual is not two monolinguals in one person.« *Brain and Language* no. 36: 3-15.
- Grosjean, François. 2008. *Studying Bilinguals.* Oxford: Oxford University Press.
- Groskreutz, Angela. 2016. *Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit. Theoretische Überlegungen und eine qualitative Studie zu Perspektiven mehrsprachig aufwachsender Grundschülerinnen und Grundschüler.* Frankfurt etc.: Peter Lang.
- Grossenbacher, Silvia & Urs Vögeli-Mantovani. 2010. *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz, SKBF Staff Paper.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Grube, Dietmar & Marcus Hasselhorn. 2006. »Längsschnittliche Analysen zur Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistung im Grundschulalter: zur Rolle von Vorwissen, Intelligenz, phonologischem Arbeitsgedächtnis und phonologischer Bewusst-

- heit.« In *Schulische Leistung: Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven*, ed. Ingmar Hosenfeld & Friedrich-Wilhelm Schrader, 87-106. Münster: Waxmann.
- Grüner, Laure. 2010. *Les patois valaisans*. Bern: Académie suisse des sciences humaines et sociales.
- Guerra, Juan C. 2000. »Multiple Literacies, Ethnographic Representations, and the Practice of Transcultural Repositioning.« In *Literacies and Literary representations: Posing Questions Framing Conversations about Language and Hispanic Identities*. Symposium Conducted at Texas A&M University, College Station.
- Guichard, Sylvie. 2013. »The Indian Nation and Selective Amnesia: Representing conflicts and violence in Indian history textbooks.« *Nations and Nationalism* no. 19 (1): 68-86.
- Gulliver, T. 2011. »Banal Nationalism in ESL Textbooks.« *Canadian Journal of Education* no. 34 (3): 119-135.
- Gumperz, John J. & Dell Hymes, eds. 1972. *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc.
- Günthner, Susanne & Hubert Knoblauch. 1994. »Forms are the Food of Faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns.« *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* no. 46 (4): 693-723.
- Gut, Ulrike. 2010. »Cross-linguistic Influence in L3 Phonological Acquisition.« *International Journal of Multilingualism* no. 7 (1): 19-38.
- Haakana, Markku. 2002. »Laughter in Medical Interaction: From quantification to analysis, and back.« *Journal of Sociolinguistics* no. 6 (2): 207-235.
- Haakana, Markku. 2010. »Laughter and Smiling: Notes on co-occurrences.« *Journal of Pragmatics* no. 42 (6): 1499-1512.
- Habashi, Janette. 2008. »Palestinian Children Crafting National Identity.« *Childhood* no. 15 (1): 12-29.
- Häcki Buhofer, Annelies & Harald Burger. 1998. *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. ZDL Begleithefte 98. Stuttgart: Franz Steiner.
- Häcki Buhofer, Annelies, Hansjakob Schneider & Christine Beckert. 2007. »Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz.« *Linguistik online* no. 32 (3): 56-69.
- Hagedorn, Jörg, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg. 2010. *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, Joan K. & Tetyana Smotrova. 2013. »Teacher Self-Talk: Interactional Resource for Managing Instruction and Eliciting Empathy.« *Journal of Pragmatics* 47: 75-92.
- Hall, Joan K. 2007. »Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning.« *Modern Language Journal* no. 91 (4): 511-526.
- Hall, Joan K. 2010. »Interaction as Method and Result of Language Learning.« *Language Teaching* no. 43 (2): 202-215.
- Hall, Joan Kelly, An Cheng & Matthew T. Carlson. 2006. »Reconceptualizing Multi-competence as a Theory of Language Knowledge.« *Applied Linguistics* 27 (2): 220-240.

- Hall, Stuart & Christian Höller. 1999. »Ein Gefüge von Einschränkungen.« In *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader*, ed. Jan Engelmann, 99-122. Frankfurt: Campus.
- Hall, Stuart. 2016. »Die Frage der kulturellen Identität.« In *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, 6 ed., 180-222. Hamburg: Argument Verlag.
- Haller, Max. 2001. »Erklärt die Rational Choice Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen?« *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* no. 53 (3): 569-574.
- Hangartner, Judith & Carla Jana Svaton. 2013. »From Autonomy to Quality Management: NPM Impacts on School Governance in Switzerland.« *Journal of Educational Administration and History* no. 45 (4): 354-369.
- Hänni Hoti, Andrea, Marianne Müller, Heinzmann Sybille, Werner Wicki & Erika Werlen. 2009. *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Forschungsbericht Nr. 20.* Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Hanson-Easey, Scott & Martha Augoustinos. 2011. »Complaining about Humanitarian Refugees: The role of sympathy talk in the design of complaints on talkback radio.« *Discourse & Communication* no. 5, 247-271.
- Hatoss, Anikó. 2012. »Where are you from? Identity Construction and Experiences of ›Othering‹ in the Narratives of Sudanese Refugee-background Australians.« *Discourse and Society* no. 23 (1): 47-68.
- Hausendorf, Heiko. 2003. »Deixis and Speech Situation Revisited: The mechanism of perceived perception.« In *Deictic conceptualization of space, time, and person*, ed. Friedrich Lenz, 249-269. Amsterdam: John Benjamins.
- Hausendorf, Heiko. 2008. »Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis.« In *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, ed. Herbert Willems, 931-957. Wiesbaden: VS
- Hawkins, Eric. 1987. *Awareness of Language: An introduction.* 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- He, Agnes Weiyun. 2000. »The Grammatical and Interactional Organization of Teacher's Directives: Implications for Socialization of Chinese American Children.« *Linguistics and Education* no. 11 (2): 119-140.
- He, Agnes Weiyun. 2004. »CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom.« *The Modern Language Journal* no. 88 (iv): 568-582.
- Heath, Christian, Jon Hindmarsh & Paul Luff. 2010. *Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life.* Los Angeles: Sage.
- Heath, Christian. 1984. »Talk and Reciprocity: Sequential organization in speech and body movement.« In *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, ed. J. Maxwell Atkinson and John Heritage, 248-265. Cambridge: Cambridge University Press/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Heath, Christian. 1986. *Body Movement and Speech in Medical Interaction.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirely Brice. 1982a. »Questioning at Home and at School: A Comparative Study.« In *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, ed. George Spindler, 102-131. New York: Holt, Reinhart and Winston.

- Heath, Shirely Brice. 1982b. »What no Bedtime Story Means: Narrative skills at home and school.« *Language in Society* no. 11: 49-76.
- Heath, Shirley B. 1986. »Sociocultural Context of Language Development.« In *Beyond Language: Social and cultural factors in schooling language minority students*, ed. Office of Bilingual Education California. Los Angeles: California State University.
- Heidelberger Forschungsprojekt. 1975. »Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien.« *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* no. 5 (18): 78-121.
- Heinzel, Friederike, Werner Thole, Peter Cloos & Stefan Köngeter. 2010. »Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens.« In »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, ed. Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos & Stefan Köngeter, 243-253. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Held, David, Anthony McGrew & David Goldblatt. 1999. *Global Transformations: Politics, Economics, and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Heller, Monica. 1996. »Legitimate Language in a Multilingual School.« *Linguistics and Education* no. 8: 139-157.
- Heller, Monica. 1997. »Autonomy and interdependence: language in the world.« *International Journal of Applied Linguistics* no. 7 (1): 79-85.
- Heller, Vivien & Miriam Morek. 2015. »Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für Bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen.« *Leseforum.ch* 3. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf
- Hellermann, John & Simona Pekarek Doehler. 2010. »On the Contingent Nature of Language-learning Tasks.« *Classroom Discourse* no. 1: 25-45.
- Hellermann, John. 2003. »The Interactiv Work of Prosody in the IRF Exchange: Teacher repetition in feedback moves.« *Language in Society* no. 32, 79-104.
- Hellermann, John. 2008. *Social Actions for Classroom Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hélot, Christine & Andrea Young. 2006. »Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level.« In *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*, ed. Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán, 69-90. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hengst, Heinz. 1997. »Negotiating ›Us‹ and ›Them‹: Children's Constructions of Collective Identity.« *Childhood* no. 4 (1): 43-62.
- Henley, Nancy. 1977. *Body Politics: Sex, Power, and Nonverbal Communication*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Herbart, Johann Friedrich. 1919. *Pädagogische Schriften* Vol. 3. Osterwieck: Zickfeldt.
- Herdina, Philip & Ulrike Jessner. 2000. »The Dynamics of Third Language Acquisition.« In *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, ed. Jasone Cenoz & Ulrike Jessner, 84-98. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, Philip & Ulrike Jessner. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heritage, John & David Greatbatch. 1991. »On the Institutional Character of Institutional Talk.« In *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conver-*

- sation Analysis, ed. Deirdre Boden & Don H. Zimmerman, 93-137. Berkeley: University of California Press.
- Heritage, John & Geoffrey Raymond. 2005. »The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction.« *Social Psychology Quarterly* 68 (1). American Sociological Association, 15-38.
- Heritage, John. 1984. »A Change-of-state Token and Aspects of Its Sequential Placement.« In *Structures of Social Action*, ed. J. Maxwell Atkinson & John Heritage, 299-345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John. 1995. »Conversation Analysis: Methodological Aspects.« In *Aspects of Oral Communication*, ed. Uta Quasthoff, 391-418. Berlin: Walter de Gruyter.
- Heritage, John. 2002. »Oh-Prefaced Responses to Assessments. A Method of Modifying Agreement/Disagreement.« In *The Language of Turn and Sequence*, ed. Cecilia E. Ford & Barbara A. Fox, 196-224. Oxford: Oxford University Press.
- Heritage, John. 2012a. »The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge.« *Research on Language and Social Interaction* no. 45 (1): 30-52.
- Heritage, John. 2012b. »Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge.« *Research on Language and Social Interaction* no. 45 (1): 1-29.
- Heritage, John. 2013. »Epistemics in Conversation.« In *The Handbook of Conversation Analysis*, ed. Jack Sidnell & Tanya Stievers, 370-394. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Herzog, Walter & Elena Makarova. 2011. »Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, ed. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland, 63-78. Münster: Waxmann.
- Herzog, Walter, Silvio Herzog, Andreas Brunner & Hans Peter Müller. 2007. *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hesse, Hermann-Günther, Kerstin Göbel & Johannes Hartig. 2008. »Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache.« In *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, ed. DESI-Konsortium, 208-230. Weinheim: Beltz.
- Hester, Sally & Stephen Hester. 2012. »Categorical Occasionality and Transformation: Analyzing culture in action.« *Human Studies* no. 35 (4): 563-581.
- Hester, Stephen & David Francis. 2000. »Ethnomethodology and Local Educational Order.« In *Local Educational Order. Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*, ed. Stephen Hester & David Francis, 1-19. Amsterdam: John Benjamins.
- Hester, Stephen & David Francis. 2007. »Analysing Orders of Ordinary Action.« In *Orders of Ordinary Action. Respecifying Sociological Knowledge*, ed. Stephen Hester & David Francis, 3-12. Aldershot: Ashgate.
- Hester, Stephen & Peter Eglin. 1997a. »Membership Categorization Analysis: An introduction.« In *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, ed. Stephen Hester & Peter Eglin, 1-23. Washington, DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & UPA.
- Hester, Stephen & Peter Eglin. 1997b. »The Reflexive Constitution of Category, Predicate and Context in Two Settings.« In *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, ed. Stephen Hester & Peter Eglin, 25-48. Washington D.C.: International Institute for Ethnomethodology & University Press of America.

- Hewitt, Roger. 1986. *White Talk Black Talk. Interracial Friendship and Communication Among Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilton, Heather. 2009. »Annotation and Analyses of Temporal Aspects of Spoken Fluency.« *Calico Journal* no. 26 (3): 644-661.
- Hindmarsh, Jon & Christian Heath. 2000a. »Sharing the Tools of the Trade: The Interactional Constitution of Workplace Objects.« *Journal of Contemporary Ethnography* no. 29 (5): 523-562.
- Hindmarsh, Jon & Christian Heath. 2000b. »Embodied Reference: A Study of Deixis in Workplace Interaction.« *Journal of Pragmatics* no. 32 (12): 1855-1878.
- Hinnenkamp, Volker. 2005. »Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres – On (Not) Speaking a Legitimate Language.« *Journal of Social Science Education* no. 4 (1): 56-90.
- Hitzler, Ronald. 1992. »Der Goffmensch: Überlegungen zur dramatologischen Anthropologie.« *Soziale Welt* no. 43 (4): 449-461.
- Hobbs, Valerie, Ayumi Matsuo & Mark Payne. 2010. »Code-switching in Japanese Language Classrooms: An exploratory investigation of native vs. non-native speaker teacher practice.« *Linguistics and Education* no. 21 (1): 44-59.
- Höhmman, Katrin. 2009. »Heterogenität: Eine begriffliche Klärung.« In *Lernen über Grenzen: Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*, ed. Katrin Höhmman, Rainer Kopp, Heidemarie Schäfers & Marianne Demmer, 27-35. Opladen: Barbara Budrich.
- Holliday, Adrian 1999. »Small Cultures.« *Applied Linguistics* no. 20 (2): 237-264.
- Holliday, Adrian. 2010. »Cultural Descriptions as Political Cultural Acts: An exploration.« *Language and Intercultural Communication* no. 10 (3): 259-272.
- Hollinger, David A. 2000. *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*. Rev. and updated ed. New York: Basic Books.
- Holloway, Sarah L. & Gill Valentine. 2000. »Corked Hats and Coronation Street: British and New Zealand Children's Imaginative Geographies of the Other.« *Childhood* no. 7 (3): 335-357.
- Holmes, Janet & Kirk Hazen. 2013. *Research Methods in Sociolinguistics. A Practical Guide*. Somerset: Wiley.
- Holt, Elizabeth. 2010. »The Last Laugh: Shared laughter and topic termination.« *Journal of Pragmatics* no. 42 (6): 1513-1525.
- Hormel, Ulrike. 2010. »Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem.« In *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, ed. Ulrike Hormel & Albert Scherr, 173-195. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hornberger, Nancy H. & Sandra Lee McKay. 2010. *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hornberger, Nancy H. & Sandra Lee McKay. 2010. »Introduction.« In *Sociolinguistics and Language Education*, ed. Nancy H. Hornberger & Sandra Lee McKay, xv-xx. Clevedon: Multilingual Matters.
- Housley, William & Richard Fitzgerald. 2002. »The Reconsidered Model of Membership Categorization Analysis.« *Qualitative Research* no. 2 (1): 59-83
- Hradil, Stefan. 1994. »Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften.« In *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*, ed. Heinz Sünker, Dieter Zimmermann & Fritz-Ulrich Kolbe, 89-119. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Huang, Zheng. 2018. *Native and Non-Native English Speaking Teachers in China. Perceptions and Practices*. Shanghai: Shanghai University Press and Springer.
- Huberman, Michaël. 1989. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, Michaël. 1991. »Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.« In *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*, ed. Ewald Terhart, 249-267. Köln: Böhlau.
- Hug, Michael. 2007. »Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art.« In *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*, ed. Michael Hug & Gesa Siebert-Ott, 10-31. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hummrich, Merle. 2009. *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. 2nd. ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Humphrey, Neil, Paul Bartolo, Peter Ale, Colin Calleja, Thomas Hofsaess, Vera Janikova, Annemieke Mol Lous Lous, Vida Vilkiene & Gun-Marie Wetso. 2006. »Understanding and Responding to Diversity in the Primary Classroom: An International Study.« *European Journal of Teacher Education* no. 29 (3): 305-318.
- Hutchby, Ian & Jo Moran-Ellis. 1998. »Situating Children's Social Competence.« In *Children and Social Competence: Arenas of Action*, ed. Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis, 7-26. London: The Falmer Press.
- Hutchby, Ian & Robin Wooffitt. 2008. *Conversation Analysis: Principles, practices, and applications*. 2nd ed. Malden, Mass.: Polity Press.
- Hutchby, Ian. 1996. *Confrontation Talk. Arguments, Asymmetries, and Power on Talk Radio*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hutchby, Ian. 2007. *Discourse of Child Counselling*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hutchinson, John & Anthony D. Smith. 1994. »Introduction.« In *Nationalism*, ed. John Hutchinson & Anthony D. Smith, 3-13. Oxford: Oxford University Press.
- Hutterli, Sandra, Daniel Stotz & Daniela Zappatore. 2008. *Do You Parlez Andere Linque?* Zürich: Pestalozzianum.
- Hymes, Dell. 1972. »On Communicative Competence.« In *Sociolinguistics. Selected Readings*, ed. Janet Holmes & J.B. Pride, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, Dell. 1996. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis.
- Hymes, Dell. 2000. »The Emergence of Sociolinguistics: A response to Samarin.« *Journal of Sociolinguistics* no. 4 (2): 312-315.
- Imo, Wolfgang. 2007. »Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state token) im Deutschen.« *gidi Arbeitspapierreihe* no. 7.
- Ingram, Jenni & Victoria Elliott. 2014. »Turn-taking and ›Wait-time‹ in Classroom Interactions.« *Journal of Pragmatics* no. 62: 1-12.
- Jäger, Marianna. 2011. »Doing difference in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive.« In *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*, ed. Isabell Diehm & Argyo Panagiotopoulou, 25-44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- James, Allison & James Prout. 1997a. »A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems.« In *Constructing and Reconstructing Child-*

- hood: *Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, ed. Allison James & James Prout, 7-33. London: Routledge Falmer.
- James, Allison & James Prout. 1997b. »Preface to the Second Edition.« In *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, ed. Allison James & James Prout, ix-xii. London: Routledge Falmer.
- Jaspaert, Koen & Gertrud Lemmens. 1990. »Linguistic Evaluation of Dutch as a Third Language.« In *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*, ed. Michael Byram & Johan Leman, 30-56. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jaspers, Jürgen. 2011. »Talking Like a ›Zerolingual‹: Ambiguous linguistic caricatures at an urban secondary school.« *Journal of Pragmatics* no. 43: 1264-1278.
- Jefferson, Gail. 1972. »Side Sequences.« In *Studies in Social Interaction*, ed. David Sudnow, 294-338. New York/London: Free Press/Macmillan.
- Jefferson, Gail. 1979. »A Technique for Inviting Laughter and Its Subsequent Acceptance Declination.« In *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*, ed. George Psathas, 79-96. New York: Irvington.
- Jefferson, Gail. 1984. »On the Stepwise Transition from Talk about a Trouble to Inappropriately Next-positioned Matters.« In *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, ed. J. Maxwell Atkinson & John Heritage, 191-222. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, Gail. 1985. »On the Interactional Unpackaging of a ›Gloss‹.« *Language in Society* no. 14 (4): 435-466.
- Jefferson, Gail. 1987. »On Exposed and Embedded Correction in Conversation.« In *Talk and Social Organisation*, ed. Graham Button & John R.E. Lee. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, Gail. 1989. »Preliminary Notes on a Possible Metric Which Provides for a ›standard Maximum‹ Silence of Approximately One Second in Conversation.« In *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*, 166-196. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, Gail. 2004. »A Sketch of Some Orderly Aspects of Overlap in Natural Conversation.« In *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*, ed. Gene H. Lerner, 43-59. Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner, Ulrike. 1997. »Towards a Dynamic View of Multilingualism.« In *Language Choices. Conditions, Constraints and Consequences*, ed. Martin Pütz, 17-30. Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner, Ulrike. 1999. »Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning.« *Language Awareness* no. 8 (3/4): 201-209.
- Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike. 2008a. »A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness.« *Modern Language Journal* no. 92 (2): 270-283.
- Jessner, Ulrike. 2008b. »Teaching Third Languages: Findings, trends and challenges.« *Language Teaching* no. 41 (1): 15-56.
- Jin, Friederike. 1990. *Intonation in Gesprächen: ein Beitrag zur Methode der kontrastiven Intonationsanalyse am Beispiel des Deutschen und Französischen, Linguistische Arbeiten*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Johnson, Susan M. & Elizabeth O'Connor. 2002. *The Gay Baby Boom*. New York: New York University Press.

- Jonker, Ed. 2009. »Coherence, Difference, and Citizenship: A Genealogy of Multiculturalism.« In *American Multiculturalism after 9/11: Transatlantic Perspectives*, ed. Derek Rubin & Jaap Verheul, 51-63. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Jørgensen, J. Normann. 1998. »Children's Acquisition of Code-switching for Power-wielding.« In *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*, ed. Peter Auer, 238-258. London: Routledge.
- Jørgensen, J. Normann. 2003. »Languaging Among Fifth Graders: Code-Switching in Conversation 501 of the Køge Project.« In *Bilingualism and Social Change. Turkish Speakers in North Western Europe*, ed. J. Normann Jørgensen, 126-148. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jørgensen, J. Normann. 2008. »Introduction Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents.« *International Journal of Multilingualism* 5 (3): 161-176.
- Juhász, Anne & Anne Mey. 2003. *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kääntä, Leila. 2010. *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction. A Multisemiotic Perspective*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kamusella, T. 2010. »School History Atlases as Instruments of Nation-state Making and Maintenance: A remark on the invisibility of ideology in popular education.« *Journal of Educational Media, Memory, and Society* no. 2 (1): 113-138.
- Kanagy, Ruth. 1999. »Interactional Routines as a Mechanism for L2 Acquisition and Socialization in an Immersion Context.« *Journal of Pragmatics* no. 31 (11): 1467-1492.
- Kaplan, David. 1975. »How to Russell a Frege-Church.« *Journal of Philosophy* 72 (19): 716-729.
- Kardoff, Ernst von. 2009. »Goffmans Stigma-Identitätskonzept – Neu Gelesen.« In *Theatralisierung Der Gesellschaft – Band 1: Soziologische Theorie Und Zeitdiagnose*, ed. Herbert Willems, 137-61. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kärkkäinen, Elise. 2003. *Epistemic Stance in English Conversation. A description of its interactional functions, with a focus on I think*. Philadelphia: John Benjamins.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner. 2011. »A Conversation-Analytic Approach to Second Language Acquisition.« In *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, ed. Dwight Atkinson, 117-142. London etc.: Routledge.
- Kasper, Gabriele. 1985. »Repair in Foreign Language Teaching.« *Studies in Second Language Acquisition* no. 7: 200-215.
- Kasper, Gabriele. 1997. »A_c Stands for Acquisition: A Response to Firth and Wagner.« *The Modern Language Journal* no. 81 (3): 307-312.
- Kasper, Gabriele. 2004. »Participant Orientations in German Conversation-for-Learning.« *The Modern Language Journal* no. 88 (4): 551-567.
- Kells, Michelle Hall. 2002. »Linguistic Contact Zones in the College Writing Classroom: An Examination of Ethnolinguistic Identity and Language Attitudes.« *Written Communication* 19 (1): 5-43.
- Kendon, Adam. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon. 2000. »Language and Gesture: Unity or Duality?« In *Language and Gesture*, 47-63. Cambridge: Cambridge University Press.

- Keßler, Jörg-U. & Christian Paulick. 2010. »Mehrsprachigkeit und schulisches Fremdsprachenlernen: Englischunterricht bei Lernern mit Migrationshintergrund.« In *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, ed. Bernt Arenholz, 257-278. Tübingen: Narr.
- Kieserling, André. 2008. »Felder und Klassen: Pierre Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft.« *Zeitschrift Für Soziologie* 37 (1): 3-24.
- Kitzinger, Celia. 2002. »Doing Feminist Conversation Analysis.« In *Talking Gender and Sexuality*, ed. Paul McIlvenny, 49-77. Amsterdam: John Benjamins.
- Klippert, Heinz. 2010. *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Knecht, Pierre. 1979. »Le français en Suisse romande: aspects linguistiques et socio-linguistiques.« In *Le Français hors de France*, ed. Albert Valdmant, 249-258. Paris: Honoré Champion.
- Knöbl, Ralf. 2010. »Changing Codes for Classroom Contexts.« *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* no. 11: 123-153.
- Knoblauch, Hubert A. 1994. »Erving Goffmans Reich der Interaktion.« In *Interaktion und Geschlecht*, ed. Hubert A Knoblauch & Helga Kotthoff, 7-49. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Knoblauch, Hubert, Bernt Schnettler & Jürgen Raab. 2012. »Video-Analysis. Methodological Aspects of Interpretative Audiovisual Analysis in Social Research.« In *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*, ed. Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab & Georg Soeffner, 9-26. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Knoblauch, Hubert, Christine Leuenberger & Bernt Schnettler. 2005. »Einleitung der Herausgeber.« In *Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen*, ed. Hubert Knoblauch, Christine Leuenberger & Bernt Schnettler, 9-33. Konstanz: UVK.
- Konsortium Bildungsberichterstattung, BRD. 2006. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Koole, Tom. 2010. »Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations.« *Research on Language and Social Interaction* no. 43 (2): 183-209.
- Korostelina, Karina. 2010. »War of Textbooks: History education in Russia and Ukraine.« *Communist and Post-Communist Studies* no. 43 (2): 129-137.
- Koschmann, Timothy, Curtis D. LeBaron, Charles Goodwin & Paul Feltovich. 2011. »Can You See the Cystic Artery Yet?: A Simple Matter of Trust.« *Journal of Pragmatics* no. 43: 531-541.
- Koshik, Irene & Mi-Suk Seo. 2010. »A Conversation Analytic Study of Gestures That Engender Repair in ESL Conversational Tutoring.« *Journal of Pragmatics* no. 42: 2219-2239.
- Koshik, Irene. 2002a. »A Conversation Analytic Study of yes/no Questions Which Convey Reversed Polarity Assertions.« *Journal of Pragmatics* no. 34: 1851-1877.
- Koshik, Irene. 2002b. »Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences.« *Research on Language & Social Interaction* no. 35 (3): 277-309.
- Koshik, Irene. 2005. *Beyond Rhetorical Questions: Assertive Questions in Everyday Interaction*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.

- Koven, Michèle. 2007. *Selves in Two Languages: Bilinguals' Verbal Enactments of Identity in French and Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kramer, Rolf-Torsten & Werner Helsper. 2011. »Kulturelle Passung und Bildungungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungungleichheit.« In *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, ed. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Raabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde, 104-125. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramersch, Claire. 1996. »The Cultural Component of Language Teaching.« *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1 (2). http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramersch2.htm. (12.3.2011)
- Kramersch, Claire. 2006. »From Communicative Competence to Symbolic Competence.« *The Modern Language Journal* 90 (2): 249-252.
- Kramersch, Claire. 2009. »Third Culture and Language Education.« In *Contemporary Applied Linguistics I: Language Teaching and Learning*, ed. Li Wei & Vivian Cook, 234-254. London: Continuum.
- Kramersch, Claire. 2009. *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*. Kindle Edi. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kristen, Cornelia. 2006. »Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen.« *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* no. 58 (1): 79-97.
- Kronig, Winfried. 2007. *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kropf, Thomas. 1986. *Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht: Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2001. *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva.
- Kuhn, Melani. 2011. »Vom Tanzen in ›Russland‹ und Lächeln in ›Japan‹ – Ethnisierende Differenzinszenierungen im Kindergartenalltag.« In *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*, ed. Isabell Diehm & Argyo Panagiotopoulou, 141-157. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurhila, Salla. 2004. »Clients or Language Learners – Being a Second Language Speaker in Institutional Interaction.« In *Second Language Conversations*, ed. Rod Gardner & Johannes Wagner, 58-74. London: Continuum.
- Kurhila, Salla. 2005. »Different Orientations to Grammatical Correctness.« In *Applying Conversation Analysis*, ed. Keith Richards & Paul Seedhouse, 143-158. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kurhila, Salla. 2006. *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kuyumcu, Reyhan. 2007. »Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder im Vorschulalter.« In *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*, ed.

- Gesa Siebert-Ott & Michael Hug, 79-94. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kyratzis, Amy. 2007. »Using the Social Organizational Affordances of Pretend Play in American Preschool Girls' Interactions.« *Research on Language & Social Interaction* no. 40 (4): 321-352.
- Labov, William. 1970. »The Study of Language in its Social Context.« *Studium Generale* no. 29: 30-87.
- Labov, William. 1972. »Some Principles of Linguistic Methodology.« *Language in Society* no. 1 (1): 97-120.
- Labov, William. 1978. *Sprache im sozialen Kontext*, ed. Norbert Dittmar & Bert-Olaf Rieck. Monographien Linguistik Und Kommunikationswissenschaft 33. Kronberg: Scriptor.
- Lam, Wan Shun Eva & Doris S. Warriner. 2012. »Transnationalism and Literacy: Investigating the Mobility of People, Languages, Texts, and Practices in Contexts of Migration.« *Reading Research Quarterly* no. 47 (2): 195-215.
- Lambert, W.E., R.C. Gardner, R. Olton & K. Turnstall. 1968. »A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.« In *Readings in the Sociology of Language*, ed. Joshua A. Fishman, 473-491. The Hague: Mouton.
- Lambert, Wallace E. 1981. »Bilingualism and Language Acquisition.« *Annals of the New York Academy of Sciences* no. 379 (1): 9-22.
- Landert, Karin. 2006. »Ein Schweizerdeutsch- und ein Standarddeutsch-Kindergarten im Vergleich.« In *Schweizer Standarddeutsch*, ed. Christa Dürscheid & Martin Businger, 211-231. Tübingen: Narr.
- Janfranchi, Andrea. 2002. *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung Familienergänzender Betreuung Im Vorschulalter*. Opladen: Leske+Budrich.
- Langer, Antje. 2008. *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Lantolf, James P. & Steve L. Thorne. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. 1994. »Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue.« *The Modern Language Journal* 78 (4). Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations: 418-420.
- Lantolf, James P. 2000. »Second Language Learning as a Mediated Process – A survey article.« *Language Teaching* no. 33: 79-96.
- Larsen-Freeman, Diane. 1985. »State of the Art on Input in Second Language Acquisition.« In *Input in Second Language Acquisition*, ed. Susan M. Gass & Carolyn G. Madden, 433-444. Rowley: Newbury House.
- Lasagabaster, David. 2000. »Three Languages and Three Linguistic Models in the Basque Educational System.« In *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, ed. Jasone Cenoz & Ulrike Jessner, 179-197. Clevedon: Multilingual Matters.
- Latham, R.E., D.R. Howlett & R.K. Ashdowne. n.d. »Legitimus.« In *The Dictionary of Medieval Latin from British Sources*. London: British Academy. <https://logeion.uchicago.edu/legitimus>.
- Latomaa, Sirkku & Pirkko Nuolijärvi. 2005. »The Language Situation in Finland.« In *Language Planning and Policy in Europe*, ed. Robert B. Kaplan & Richard B. Baldauf, 125-232. Clevedon: Multilingual Matters.

- Laurier, Eric & Chris Philo. 2012. »Natural Problems of Naturalistic Video Data.« In *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*, ed. Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab & Georg Soeffner, 181-190. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Le Guen, Olivier. 2011. »Modes of Pointing to Existing Spaces and the Use of Frames of Reference.« *Gesture* no. 11 (3): 271-307.
- LeBaron, Curtis D. & Stanley E. Jones. 2002. »Closing Up Closings: Showing the Relevance of the Social and Material Surround to the Completion of Interaction.« *Journal of Communication* no. 52 (3): 542-565.
- Lee, Jackie F. K. & Peter Collins. 2010. »Construction of Gender: A comparison of Australian and Hong Kong english language textbooks.« *Journal of Gender Studies* no. 19 (2): 121-137.
- Lee, Yo-An. 2006. »Respecifying Display Questions: Interactional Resources for Language Teaching.« *TESOL Quarterly* 40 (4): 691-713.
- Leenen, Wolf Rainer, Harald Grosch & Ulrich Kreidt. 1990. »Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit ›bildungserfolgreichen‹ Migranten der Zweiten Generation.« *Zeitschrift für Pädagogik* no. 36 (5): 753-771.
- Legewie, Joscha. 2012. »Die Schätzung von kausalen Effekten: Überlegungen zu Methoden der Kausalanalyse anhand von Kontexteffekten in der Schule.« *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* no. 64: 123-153.
- Lehmann, Rainer H., Rainer Peek, Rüdiger Gänsfuß & Vera Husfeldt. 2002. LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, ed. Jugend und Berufsbildung/Behörde für Bildung und Sport. Hamburg: Behörde für Schule.
- Lehti-Eklund, Hanna. 2013. »Code-switching to First Language in Repair: A resource for students' problem solving in a foreign language classroom.« *International Journal of Bilingualism* no. 17 (2): 132-152.
- Leki, Ilona. 2001. »A Narrow Thinking System: Nonnative-English-Speaking Students in Group Projects Across the Curriculum.« *TESOL Quarterly* 35 (1): 39-67. <https://doi.org/10.2307/3587859>.
- Leonard, Madeleine. 2012. »Us and Them: Young people's constructions of national identity in Cyprus.« *Childhood* no. 19 (4): 467-480.
- Lerner, Gene H. 1991. »On the Syntax of Sentences-in-progress.« *Language in Society* no. 30: 441-458.
- Lerner, Gene H. 1995. »Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities.« *Discourse Processes* no. 19 (1): 111-131.
- Lerner, Gene H. 1996a. »Finding ›Face‹ in the Preference Structure of Talk-in-Interaction.« *Social Psychology Quarterly* no. 59 (4): 303-321.
- Lerner, Gene H. 1996b. »On the ›Semi-Permeable‹ Character of Grammatical Units in Conversation: Conditional Entry into the Turn Space of Another Speaker.« In *Interaction and Grammar*, ed. Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra Thompson, 238-276. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, Gene H. 2002. »Turn-Sharing: The Choral Co-Production of Talk-in-Interaction.« In *The Language of Turn and Sequence*, ed. Celia Ford, Barbara A. Fox & Sandra A. Thompson, 225-256. Oxford: Oxford University Press.

- Lerner, Gene H. 2004. »On the Place of Linguistic Resources in the Organization of Talk-in-Interaction: Grammar as Action in Prompting a Speaker to Elaborate.« *Research on Language and Social Interaction* no. 37 (2): 151-184.
- Lerner, Gene H., Don H. Zimmerman & Mardi Kidwell. 2011. »Formal Structures of Practical Tasks: A Resource for Action in the Social Life of Very Young Children.« In *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*, ed. Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron, 44-58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, Glenn S. 2003. »Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study.« *Modern Language Journal* no. 87 (3): 343-364.
- Levine, Glenn S. 2011. *Code-Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Levinson, Stephen C. 1988. »Putting Linguistics and a Proper Footing: Explorations in Goffman's Concepts of Participation.« In Erving Goffman. *Exploring the Interaction Order*, ed. Paul Drew & Anthony J. Wootton, 161-227. Oxford etc.: Polity Press.
- Levinson, Stephen. 2013. »Action Formation and Ascription.« In *The Handbook of Conversation Analysis*, ed. Jack Sidnell & Tanya Stievers, 103-130. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lewis, Amanda E. & Myra Bluebond-Langner. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New Brunswick, NJ, USA: Rutgers University Press.
- Li Wei. 1998. »The ›Why‹ and ›How‹ Question in the Analysis of Conversational Code-Switching.« In *Code-Switching in Conversation: Language, interaction and identity*, ed. Peter Auer, 156-180. London: Routledge.
- Li Wei. 2006. »Complementary Schools, Past, Present and Future.« *Language & Education: An International Journal* no. 20 (1): 76-83.
- Li Wei. 2011. »Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools.« *The Modern Language Journal* no. 95 (3): 370-384.
- Liddicoat, Anthony J. 2011. *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Liebscher, Grit & Jennifer Dailey O'Gain. 2005. »Conversational Repair as a Role-Defining Mechanism in Classroom Interaction.« *The Modern Language Journal* no. 92: 372-390.
- Liebscher, Grit & Jennifer Dailey O'Gain. 2008. »Identity and Positioning in Interactive Knowledge Displays.« In *Language, Power and Social Process: Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*, ed. Peter Auer, 247-278. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Limberg, Holger. 2017. »Komplexe Arbeitsaufträge im Englischunterricht der Grundschule.« In *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*, ed. Götz Schwab, Sabine Hoffmann & Almut Schön. Berlin: LIT, 93-112.
- Lin, Angel M. Y. 1996. »Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools.« *Linguistics and Education* no. 8 (1): 49-84.

- Lindström, Anna & Marja-Leena Sorjonen. 2013. »Affiliation in Conversation.« In *The Handbook of Conversation Analysis*, ed. Jack Sidnell & Tanya Stievers, 350-369. Malden: Blackwell.
- Lindwall, Oskar & Anna Ekström. 2012. »Instruction-in-Interaction: The Teaching and Learning of a Manual Skill.« *Human Studies* no. 35 (1): 27-49.
- Linell, Per. 1998. *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Link, Holly, Sarah Gallo & Stanton Wortham. 2014. »'gusame ka'lata!: Faux Spanish in the New Latino Disapora.« In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, ed. Adrian Blackledge & Angela Creese, 255-273. Dordrecht: Springer.
- Link, Jürgen. 2005. »Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten »ausgehandelt« werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie.« In *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*, ed. Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider & Willy Viehöfer, 77-99. Konstanz: UVK.
- Lo, Adrienne & Fung, Heidi. 2011. »Language Socialization and Shaming.« In *The Handbook of Language Socialization*, ed. Alessandro Duranti, Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin, 169-189. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Long, Michael & Charlene S. Sato. 1983. »Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions.« In *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, ed. Herbert W. Seliger & Michael H. Long, 268-285. Rowley: Newbury House.
- Long, Michael H. & Peter Robinson. 1998. »Focus on Form. Theory, research, and practice.« In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. Catherine Doughty & Jessica Williams, 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, Michael H. 1996. »The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition.« In *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. William C. Ritchie & Tej K. Bahtia, 413-468. New York: Academic Press.
- Lucas, Ceil & Denise Borders. 1987. »Language Diversity and Classroom Discourse.« *American Educational Research Journal* no. 24 (1): 119-141.
- Lucassen, Jan, Leo Lucassen & Patrick Manning. 2010. »Migration History: Multidisciplinary approaches.« In *Migration History in World History. Multidisciplinary Approaches*, ed. Jan Lucassen, Leo Lucassen & Patrick Manning, 3-35. Leiden: Brill.
- Lüddecke, Julian. 2007. *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventivkonzepts im Rahmen interkultureller Pädagogik*. Frankfurt/M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lüdi, George & Bernard Py. 2009. »To Be or Not to Be ... a Plurilingual Speaker.« *International Journal of Multilingualism* no. 6 (2): 154-167.
- Lüdi, George & Iwar Werlen. 2005. *Sprachenlandschaft in der Schweiz*, ed. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Lüdi, George. 2008. »Mapping Immigrant Languages in Switzerland.« In *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*, ed. Monica Barni & Guus Extra, 195-215. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Luttwak, Edward N. 1995. »Turbo-Charged Capitalism and Its Consequences.« *London Review of Books* 17 (21): 6-7.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert & Ulrich Trautwein. 2009. »Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* no. 12: 11-46.

- Macaro, Ernesto. 2001. »Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making.« *Modern Language Journal* no. 85 (4): 531.
- Macaro, Ernesto. 2009. »Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring ›Optimal‹ Use.« In *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, ed. Miles Turnbull & Jennifer Dailey-O'Cain, 35-49. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macbeth, Douglas. 1999. »Glances, Trances and Their Relevance for Visual Sociology.« In *Media Studies: Ethnomethodological Approaches*, ed. Paul L. Jalbert, 135-170. Lanham: University Presses of America.
- Macbeth, Douglas. 2003. »Hugh Mehan's Learning Lessons Reconsidered: On the Difference between the Naturalistic and Critical Analysis of Classroom Discourse.« *American Educational Research Journal* 40: 239-280.
- Macbeth, Douglas. 2004. »The Relevance of Repair for Classroom Correction.« *Language in Society* no. 33: 703-736.
- Macbeth, Douglas. 2011. »Understanding Understanding as an Instructional Matter.« *Journal of Pragmatics* 43: 438-51.
- Mackay, Robert W. 1974. »Conceptions of Children and Models of Socialization.« *Recent Sociology* no. 5: 27-43.
- Majlesi, Ali Reza & Mathias Broth. 2012. »Emergent Learnables in Second Language Classroom interaction.« *Learning, Culture and Social Interaction* no. 1 (3-4): 193-207.
- Majlesi, Ali Reza. 2014. »Finger Dialogue: The Embodied Accomplishment of Learnables in Instructing Grammar on a Worksheet.« *Journal of Pragmatics* no. 64: 35-51.
- Malinowski, Bronislaw. 1923. »The Problem of Meaning in Primitive Languages.« In *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, ed. Charles K. Ogden & Ivor A. Richards. San Diego/New York/London: Harvest/HBJ Book.
- Malti, Tina. 2002. »Bildung für Mädchen und Knaben.« In *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*, ed. Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 136-155. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- Manning, Phil. 1991. »Drama as Life: The Significance of Goffman's Changing Use of the Theatrical Metaphor.« *Sociological Theory* no. 9 (1): 70-89.
- Markee, Numa. 2005. »The Organization of Off-Task Talk in Second Language Classrooms.« In *Applying Conversation Analysis*, ed. Keith Richards & Paul Seedhouse, 197-213. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Markee, Numa. 2007. »Invitation Talk.« In *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*, ed. Zhu Hua, Paul Seedhouse, Li Wei & Vivian Cook, 42-57. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Marks, Gary N., John Cresswell & John Ainley. 2006. »Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home and school factors.« *Educational Research and Evaluation* no. 12 (2): 105-128.
- Maroni, Barbara. 2011. »Pauses, Gaps and Wait Time in Classroom Interaction in Primary Schools.« *Journal of Pragmatics* no. 43: 2081-2093.
- Martin, Michael O., Ina V.S. Mullis & Pierre Foy. 2009. TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and

- Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Rev. ed. Chestnut Hill: TIMMS & PIRLS International Study Center.
- Martin, Peter W. 1999. »Bilingual Unpacking of Monolingual Texts in Two Primary Classrooms in Brunei Darussalam.« *Language and Education* no. 13 (1): 38-58.
- Martin, Peter, Arvind Bhatt, Nirmala Bhojani & Angela Creese. 2006. »Managing Bilingual Interaction in a Gujarati Complementary School in Leicester.« *Language & Education: An International Journal* no. 20 (1): 5-22.
- Martin-Jones, Marilyn & Mukul Saxena. 1996. »Turn-taking, Power Asymmetries, and the Positioning of Bilingual Participants in Classroom Discourse.« *Linguistics and Education* no. 8 (1): 105-123.
- Martin-Jones, Marilyn & Monica Heller. 1996. »Introduction to the Special Issues on Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities, and Power Part II: Contesting Legitimacy.« *Linguistics and Education* no. 8 (2): 127-137.
- Martinot, Delphine, Céline Bagès & Michel Désert. 2012. »French Children's Awareness of Gender Stereotypes About Mathematics and Reading: When Girls Improve Their Reputation in Math.« *Sex Roles* no. 66: 210-219.
- Marx, Alexandra E. & Petra Stanat. 2012. »Reading Comprehension of Immigrant Students in Germany: Research evidence on determinants and target points for intervention.« *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal* no. 25 (8): 1929-1945.
- Maschler, Yael. 2009. *Metalanguage in Interaction: Hebrew Discourse Markers*. Amsterdam, NLD: John Benjamins.
- Mattheier, Klaus J. 1980. *Pragmatik und Soziologie der Dialekte*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Maynard, Douglas W. 1980. »Placement of Topic-change in Conversation.« *Semiotica* no. 30 (3/4): 263-290.
- Maynard, Douglas W. 1985. »On the Functions of Social Conflict Among Children.« *American Sociological Review* no. 50:207-223.
- Maynard, Douglas W. 1997. »The News Delivery Sequence: Bad News and Good News in Conversational Interaction.« *Research on Language and Social Interaction* no. 30 (2): 93-130.
- Maynard, Douglas W. 2003. *Bad News, Good News. Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCrone, David. 1998. *Sociology of Nationalism: Tomorrow's Ancestors*. London: Routledge.
- McHoul, A W. 1990. »The Organization of Repair in Classroom Talk.« *Language in Society* no. 19: 349-377.
- McKinney, Carolyn & Bonny Norton. 2008. »Identity in Language and Literacy Education.« In *The Handbook of Educational Linguistics*, ed. Bernard Spolsky & Francis M. Hult, 193-205. Malden etc.: Blackwell.
- McLeay, Heather. 2003. »The Relationship Between Bilingualism and the Performance of Spatial Tasks.« *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* no. 6 (6): 423-438.
- McNeill, David. 1992. *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David. 2005. *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

- McSweeney, Brendan. 2002. »Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences: A Triumph of Faith – a Failure of Analysis.« *Human Relations* no. 55 (1): 89-118.
- Mead, Margaret. 1933. »More Comprehensive Field Methods.« *American Anthropologist* no. 35 (1): 1-15.
- Meeuwis, Michael & Jan Blommaert. 1998. »A Monolectal View of Code-Switching. Layered code-switching among Zairians in Belgium.« In *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*, ed. Peter Auer, 76-98. London: Routledge.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meissner, A. 2009. »Lieber tot als Sklave! Zur Kontinuität eines rebellisch-populistischen Nationalismus in Lehrbüchern der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus.« *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* no. 57 (10): 773-793.
- Melander, Helen & Fritjof Sahlström. 2009. »In Tow of the Blue Whale. Learning as Interactional Changes in Topical Orientation.« *Journal of Pragmatics* 41: 1519-1537.
- Menken, Kate & Ofelia García. 2010. *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*. New York etc.: Routledge.
- Mesthrie, Rajend, Joan Swann & Ana Deumert. 2009. *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Michaels, Sarah, Richard Sohmer & Mary Cathrine O'Connor. 2006. »Discourse in the Classroom/Diskurs im Schulunterricht.« In *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, ed. Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill, 2351-2366. Berlin: Walter de Gruyter.
- Michaels, Sarah. 1981. »Sharing Time: Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy.« *Language in Society* no. 10 (3): 423-442.
- Milroy, Lesley & Li Wei. 1995. »A Social Network Approach to Code-switching: The example of a bilingual community in Britain.« In *One Speaker, Two Languages*, ed. Lesley Milroy & Pieter Muysken. Cambridge: Cambridge University Press.
- Misztal, Barbara A. 2001. »Normality and Trust in Goffman's Theory of Interaction Order.« *Sociological Theory* 19 (3): 312-324.
- Mittelberg, Irene. 2008. »Peircean Semiotics Meets Conceptual Metaphor. Iconic Modes in Gestural Representations of Grammar.« In *Metaphor and Gesture*, ed. Alan J. Cienki & Cornelia Müller, 116-154. Amsterdam: John Benjamins.
- Moinian, Farzaneh. 2009. »I'm Just Me!«: Children talking beyond ethnic and religious identities.« *Childhood* no. 16 (1): 31-48.
- Mondada, Lorenza & Laurent Gajo. 2000. *Interactions et acquisitions en Contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Mondada, Lorenza & Simona Pekarek Doehler. 2004. »Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom.« *The Modern Language Journal* no. 88 (4): 501-518.
- Mondada, Lorenza & Simona Pekarek-Doehler. 2000. »Interaction sociale et cognition située: Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?« *Acquisition et interaction en langue étrangère*. <http://aile.revues.org/document947.html>.
- Mondada, Lorenza. 2006. »Multiactivité, multimodalité et séquentialité: l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire.« In *Interactions verbales, di-*

- dactiques et apprentissages: Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires, ed. Marie-Cécile Guernier, Viviane Durand-Guerrier & Jean-Pierre Sautot, 45-72. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Mondada, Lorenza. 2008. »Using Video for a Sequential and Multimodal Analysis of Social Interaction: Videotaping Institutional Telephone Calls.« *Forum: Qualitative Social Research* no. 9 (3): 39.
- Mondada, Lorenza. 2011. »Understanding as an Embodied, Situated and Sequential Achievement in Interaction.« *Journal of Pragmatics* no. 43 (2): 542-552.
- Mondada, Lorenza. 2012. »Espaces en interaction : Espace décrit, espace inscrit et espace interactionnel dans un débat d'urbanisme participatif.« *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* no. 96: 15-42.
- Mondada, Lorenza. 2012. »The Dynamics of Embodied Participation and Language Choice in Multilingual Settings.« *Language in Society* no. 41: 213-235.
- Mondada, Lorenza. 2012. »Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis.« In *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*, ed. Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab & Georg Soeffner, 51-67. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Mori, Junko. 2003. »The Construction of Interculturality: A Study of Initial Encounters Between Japanese and American Students.« *Research on Language and Social Interaction* no. 36 (2): 143-184.
- Mori, Junko. 2004. »Negotiating Sequential Boundaries and Learning Opportunities: A Case from a Japanese Language Classroom.« *The Modern Language Journal* no. 88 (iv): 536-550.
- Morita, Naoko. 2004. »Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities.« *TESOL Quarterly* 38 (4): 573-603.
- Mortensen, Kristian & Spencer Hazel. 2017. »Navigating the Moral Maze. Order and Transgression in Language Classroom Participation.« In *Interaktion Im Fremdsprachenunterricht. Beiträge Aus Der Empirischen Forschung*, ed. Götz Schwab, Sabine Hoffmann & Almut Schön, 113-132. Berlin: LIT.
- Mortensen, Kristian. 2012. »Visual Initiations of Repair.« In *Kansai University International Symposium »Challenges and New Directions in the Micro-Analysis of Social Interaction*», ed. Adam Brandt & Keiko Ikeda, 45-50. Osaka: Kansai University.
- Mosegaard Hansen, Maj-Britt. 1997. »Alors and donc in Spoken French: A reanalysis.« *Journal of Pragmatics* no. 28: 153-187.
- Moser, Urs & Heinz Rhyn. 2000. *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule, Pädagogik bei Sauerländer 28: Schwerpunkt Leistungsmessung*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, Urs & Nicole Bayer. 2010. *Schlussbericht der summativen Evaluation. Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarschule*, ed. Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz und Fürstentum Liechtenstein (EDK-Ost) und Partnerkantone. Bern: Schulverlag plus.
- Moser, Urs, Florian Keller & Sarah Tresch. 2003. *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: hep.

- Moser, Urs. 2002. »Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance.« In *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*, ed. Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 113-135. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- Müller, Cornelia. 1998. *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Berlin Verlag.
- Müller, Hans-Peter. 2014. *Pierre Bourdieu. Eine Systematische Einführung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Müller, Romano & Nora Dittmann-Domenichini. 2007. »Die Entwicklung schulisches-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie.« *Linguistik online* no. 37 (3): 71-93.
- Müller, Romano. 1997. *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.-10. Klasse in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin & Pierre Foy. 2009. *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Rev. ed. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Muñoz, Carmen. 2000. »Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia.« In *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, ed. Jasone Cenoz & Ulrike Jessner, 157-178. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, Carmen. 2006. »The Effect of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project.« In *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, ed. Carmen Muñoz, 1-40. Clevedon: Multilingual Matters.
- Myles, John. 1999. »From Habitus to Mouth: Language and Class in Bourdieu's Sociology of Language.« *Theory and Society* no. 28: 879-901.
- Nagy, Krisztina & Daniel Robertson. 2009. »Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools.« In *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, ed. Miles Turnbull & Jennifer Dailey-O'Cain, 66-86. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nauck, Bernhard, Heike Diefenbach & Kornelia Petri. 1998. »Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland.« *Zeitschrift für Pädagogik* no. 44 (5): 701-722.
- Ndayipfukamiye, Lin. 1996. »The Contradictions of Teaching Bilingually in Post-colonial Burundi: From Nyakatsi to Maisons en Étage.« *Linguistics and Education* no. 8 (1): 35-47.
- Neumann, Ursula & Jens Schneider. 2011. *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Nidegger, Christian & Jean Moreau. 2011. »Lesekompetenzen.« In *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*, ed. Konsortium PISA.ch, 9-24. Bern: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Nishizaka, Aug. 1995. »The Interactive Constitution of Interculturality: How to be a Japanese with words.« *Human Studies* no. 18 (2/3): 301-326.

- Norton, Bonny. 2013. *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. 2nd ed. Bristol etc.: Multilingual Matters.
- Oberholzer, Susanne. 2006. »Schweizer Standarddeutsch als Unterrichtssprache. Am Beispiel des Kantons Thurgau.« In *Schweizer Standarddeutsch: Beiträge zur Variationslinguistik*, ed. Christa Dürscheid & Martin Businger, 233-264. Tübingen: Narr.
- Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin. 1994. »Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications.« In *Language, Culture, and Society. A Book of Readings*, ed. Ben G. Blount, 470-512. Prospect Heights: Waveland Press.
- Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin. 2012. »The Theory of Language Socialization.« In *The Handbook of Language Socialization*, ed. Alessandro Duranti, Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin, 1-21. Malden: Wiley-Blackwell.
- Ochsner, Peter E., Urs Kenny & Priska Sieber. 2000. *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule*. Chur: Rüegger.
- OECD. 2001. *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD. 2010a. *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2010b. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Students Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume 1)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2011. *International Migration Outlook 2011*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2012. *Untapped Skills: Realising the potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing.
- Oester, Kathrin, Ursula Fiechter & Elke-Nicole Kappus. 2008. *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo.
- Ohm, Udo & Christiane Bongartz. 2012. »Einleitung.« In *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, ed. Udo Ohm & Christiane Bongartz, 9-13. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Oliver, Rhonda. 2000. »Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork.« *Language Learning* no. 50 (1): 119-151.
- Panagiotopoulou, Argyro. 2010. »Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich.« In *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, ed. Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos & Stefan Köngeter, 243-253. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, Talcott & Robert F. Bales. 1955. *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.
- Parsons, Talcott. 1949. *The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. Glencoe, Ill: The Free Press.
- Partington, Alan. 2007. »Irony and reversal of evaluation.« *Journal of Pragmatics* no. 39 (9): 1547-1569.
- Pavlenko, Aneta & James P. Lantolf. 2000. »Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves.« In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. James P. Lantolf, 155-177. Oxford: Oxford University Press.

- Pavlenko, Aneta. 2003. »Language of the Enemy«: Foreign Language Education and National Identity.« *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6 (5): 313-331.
- Payne, George & David Hustler. 1980. »Teaching the Class: The practical management of a cohort.« *British Journal of Sociology of Education* no. 1 (1): 49-66.
- Peal, Elizabeth & Wallace E. Lambert. 1962. »The Relation of Bilingualism to Intelligence.« *Psychological Monographs: General and Applied* no. 76 (27): 1-23.
- Pekarek Doehler, Simona & Gabriele M. Müller. 2006. »Zur Rolle von Linksherausstellungen bei der interaktiven Konstruktion von Auflistungen: Linksversetzungen und Pseudo-Clefts im gesprochenen Französischen.« In *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*, ed. Arnulf Deppermann, Reinhard Fiehler & Thomas Spranz-Fogasy, 245-278. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Pekarek Doehler, Simona. 2013. »Social-Interactional Approaches to SLA. A State of the Art and Some Future Perspectives.« *Language, Interaction and Acquisition* 4 (2): 134-160.
- Pelchat, Linda. 2017. »Das wissen wir doch!« – Analyse einer Lerner-Lerner-Interaktion zum kollaborativen Lernen.« In *Interaktion Im Fremdsprachenunterricht. Beiträge Aus Der Empirischen Forschung*, ed. Götz Schwab, Sabine Hoffmann & Almut Schön, 133-145. Berlin: LIT.
- Pennycook, Alastair. 2008. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Pennycook, Alastair. 2010. »Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics.« *Australian Review of Applied Linguistics* 33 (2): 16.1-16.16.
- Pennycook, Alastair. 2000. »The Social Politics & the Cultural Politics of Language Classrooms.« In *The Sociopolitics of English Language Teaching*, ed. Joan K. Hall & William Eggington, 89-103. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez-Milans, Miguel. 2015. »Language Education Policy in Late Modernity: (socio) Linguistic Ethnographies in the European Union.« *Language Policy* no. 14: 99-107.
- Perregaux, Christiane. 2005. »L'éveil aux langues, une vraie histoire européenne...pour s'ouvrir sur le monde.« In *Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse*, ed. Victor Saudan, Christiane Perregaux, Monika Mettler, Carole-Anne Deschoux, Esther Sauer & Esther Ladner. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Philips, Susan Urmston. 1983. *The Invisible Culture. Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian Reservation*. Long Grove: Waveland Press.
- Phillipson, Robert. 1998. »Globalizing English: Are Linguistic Human Rights an Alternative to Linguistic Imperialism?« *Language Sciences* no. 20 (1): 101-112.
- Piaget, Jean & Anne-Marie Weil. 1951. »The Development in Children of the Idea of the Homeland and of Relations with Other Countries.« *International Social Science Bulletin* no. III (3): 561-578.
- Pica, Teresa. 1987. »Second-language Acquisition, Social interaction, and the Classroom.« *Applied Linguistics* no. 8: 3-21.
- Pica, Teresa. 1994. »Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?« *Language Learning* no. 44 (3): 493-527.

- Piirainen-Marsh, Arja & Liisa Tainio. 2009. »Other-Repetition as a Resource for Participation in the Activity of Playing a Video Game.« *The Modern Language Journal* no. 93 (2): 153-169.
- Piirainen-Marsh, Arja. 2011. »Irony and the Moral Order of Secondary School Classrooms.« *Linguistics and Education* no. 22 (4): 364-382.
- Pochon-Berger, Evelyne. 2011. »A Participant's Perspective on Tasks: From Task Instruction, through Pre-Task Planning, to Task Accomplishment.« *Novitas-Royal* no. 5 (1): 71-90.
- Pole, Christopher & Marlene Morrison. 2003. *Ethnography for Education*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Polio, Charlene G. & Patricia A. Duff. 1994. »Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A qualitative analysis of.« *Modern Language Journal* no. 78 (3): 313-326.
- Pomerantz, Anita & John Heritage. 2013. »Preference.« In *The Handbook of Conversation Analysis*, ed. Jack Sidnell & Tanya Stivers, 210-228. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Pomerantz, Anita. 1984a. »Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes.« In *Structures of Social Action*, ed. J. Maxwell Atkinson & John Heritage, 57-101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, Anita. 1984b. »Pursuing an Answer.« In *Structures of Social Actions. Studies in Conversation Analysis*, ed. J. Maxwell Atkinson & John Heritage, 152-163. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Pomerantz, Anita. 1988. »Offering a Candidate Answer: An information seeking strategy.« *Communication Monographs* no. 55 (4): 360-373.
- Pomerantz, Anne. 2002. »Language Ideologies and the Production of Identities: Spanish as a Resource for Participation in a Multilingual Marketplace.« *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*.
- Pongratz, Hans J. 2002. »Legitimitätsgeltung und Führungsstruktur. Die symbolische Repräsentation hierarchischer Verfügungsrechte in Führungsinteraktionen.« *Zeitschrift für Soziologie* 31 (4): 255-274.
- Poole, Ross. 1999. *Nation and Identity*. Florence: Routledge.
- Portes, Alejandro & Hao Lingxin. 2002. »The Price of Uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation.« *Ethnic & Racial Studies* no. 25 (6): 889-912.
- Posner, Roland. 1986. »Zur Systematik der Beschreibung verbaler und non-verbaler Kommunikation.« In *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann*, ed. Hans-Georg Bosshardt, 267-313. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Preisler, Bent. 1999. »Functions and Forms of English in a European EFL Country.« In *Standard English. The Widening Debate*, ed. Tony Bex & Richard J. Watts, 239-267. London: Routledge.
- Prenzel, Annedore. 2006. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pretes, Michael. 2003. »Tourism and Nationalism.« *Annals of Tourism Research* no. 30 (1): 125-142.

- Pries, Ludger. 2010. *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Psathas, George & Timothy Anderson. 1990. »The ›Practices‹ of Transcription in Conversation Analysis.« *Semiotica* no. 78 (1-2): 75-99.
- Psathas, George. 1999. »On the Study of Human Action: Schutz and Garfinkel on Social Science.« In *Schutzian Social Science*, ed. Lester Embree, 47-68. Dordrecht: Kluwer.
- Purkharthofer, Judith & Haley De Korne. 2020. »Learning Language Regimes. Children's Representations of Minority Language Education.« *Journal of Sociolinguistics* no. 24: 165-184.
- Quist, Pia & Normann J. Jørgensen. 2007. *Crossing: Negotiating social boundaries*. Edited by Peter Auer & Li Wei, *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Raab, Jürgen. 2018. *Erving Goffman. 2. überarb.* Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Ramge, Hans. 1978. »Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts.« In *Grundlagen einer dialektororientierten Sprachdidaktik*, ed. Ulrich Ammon, Ulrich Knoop & Ingulf Radtke, 198-228. Weinheim: Beltz.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben. 1996. »Youth, Race, and Resistance: A Sociolinguistic Perspective.« *Linguistics and Education* no. 8: 159-173.
- Rampton, Ben. 1997. »Retuning in Applied Linguistics.« *International Journal of Applied Linguistics* no. 7 (1): 3-25.
- Rampton, Ben. 2006. *Language in Late Modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramseier, Erich & Christian Brühwiler. 2003. »Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten.« *Revue suisse des science de l'éducation* no. 25 (1): 23-58.
- Rauch, Dominique P., Astrid Jurecka & Hermann-Günther Hesse. 2010. »Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache.« In *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, ed. Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel & Charlotte Röhner, 78-100. Weinheim: Beltz.
- Rauniomaa, Mirka. 2008. *Recovery Through Repetition. Returing to prior talk and taking a stance in American-English and Finnish conversations*. Dissertation Oulun Yliopisto.
- Rawls, Anne Warfield. 1989. »Language, Self, and Social Order: A Reformulation of Goffman and Sacks.« *Human Studies* no. 12 (1/2): 147-172.
- Rawls, Anne Warfield. 2011. »Garfinkel, Ethnomethodology and the Defining Questions of Pragmatism.« *Qualitative Sociology* no. 34: 277-282.
- Raymond, Geoffrey. 2003. »Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding.« *American Sociological Review* no. 68 (6): 939-967.
- Reagan, Timothy. 2009. *Language Matters. Reflections on Educational Linguistics*. Charlotte, N.C.: Information Age Publisher.
- Rehbein, Boike & Gernot Saalman. 2014. »Feld.« In *Bourdieu-Handbuch*, ed. Gerhard Fröhlich & Boike Rehbein, 99-103. Stuttgart etc.: Metzler.

- Reisigl, Martin. 2012. »Epistemologische Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse und der Funktionalen Pragmatik.« Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie no. 82: 49-71.
- Rellstab, Daniel H. 2007. Charles S. Peirce' Theorie natürlicher Sprache und ihre Relevanz für die Linguistik: Logik, Semantik, Pragmatik. Tübingen: Narr.
- Rellstab, Daniel H. 2010. »Remaining Foreign: Contesting Discourses of Difference in a Multilingual, Multiethnic Virtual Network.« In Love Ya Hate Ya. The Sociolinguistic Study of Youth Language and Youth Identities, ed. Normann J. Jørgensen, 56-98. Newcastle: CSP.
- Rellstab, Daniel H. 2014. »Sie darf im Sportunterricht nicht Schwimmen: Gender und Interkulturalität im transnationalen Deutsch-Als-Fremdsprache-Klassenzimmer.« In Dialog und (Inter-)Kulturalität: Theorien, Konzepte, Empirische Befunde, ed. Simon Meier, Daniel H. Rellstab & Gesine Lenore Schiewer, 255-274. Tübingen: Narr.
- Rellstab, Daniel H. 2015. »Refugees? No Refugees? Categorizations of Migrants in the Wake of the Arab Spring in Swiss Online News and Comments.« In Representations of War, Migrations, and Refugeehood. Interdisciplinary Perspectives, ed. Daniel H. Rellstab & Christiane Schlote, 109-139. New York: Routledge.
- Rellstab, Daniel H. 2020. »Gespräche in der Schule.« In Handbuch Gesprächsrhetorik, ed. Ernest W.B. Hess-Lüttich, 621-643. Berlin: Walter de Gruyter.
- Rellstab, Daniel H. 2021. »Jenseits von ›Grüezi, Bonjour, Buongiorno, Allegra‹: Schulische Fremdsprachenpolitik in der spätmodernen Schweiz« In Wissenskommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit, ed. Tilo Weber et al. Frankfurt etc.: Lang.
- République et Canton de Genève. 2007. Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P. Genève: Département de l'instruction publique.
- Riaño, Yvonne & Doris Wastl-Walter. 2006. »Immigration policies, state discourses on foreigners, and the politics of identity in Switzerland.« Environment and Planning A no. 38 (9): 1693-1713.
- Ricciardelli, Lina A. 1992. »Creativity and Bilingualism.« The Journal of Creative Behavior no. 26 (4): 242-254.
- Rieger, Andreas. 2001. »Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830-1980.« Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften no. 23 (1): 41-72.
- Ringbom, Håkan. 1987. The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan. 2007. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roberts, Felicia, Alexander L. Francis & Melanie Morgan. 2006. »The Interaction of Inter-Turn Silence with Prosodic Cues in Listener Perceptions of ›trouble‹ in Conversation.« Speech Communication no. 48 (9): 1079-1093.
- Rogers, Rebecca, Elizabeth Malancharuvil-Berkes, Melissa Mosley, Diane Hui & Glynis O'Garro Joseph. 2005. »Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature.« Review of Educational Research no. 75 (3): 365-416.
- Rolff, Hans-Günter. 1967. Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Rolls, Simon & Helle Plauborg. 2009. »Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research.« In *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*, ed. Martin Bayer, Ulf Brinkkjaer, Helle Plauborg & Simon Rolls, 9-28. Dordrecht: Springer.
- Roos, Eva. 2011. »Einleitung.« In *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*, ed. Konsortium PISA.ch, 5-8. Bern: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Rose-Redwood, Reuben Skye. 2004. »The Surveyor's Model of the World: The Uses and Abuses of History in Introductory Surveying Textbooks.« *Cartographica* no. 39 (4): 45-54.
- Rost-Roth, Martina. 1996. »Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich.« *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* no. 1 (1).
- Ryser, Mirjam & Emanuel von Erlach. 2007. *Bildungs mosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- Sacks, Harvey & Emanuel A. Schegloff. 1973. »Opening Up Closings.« *Semiotica* no. 8: 289-327.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson. 1974. »A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation.« *Language* no. 50 (4): 696-735.
- Sacks, Harvey. 1965. »The MIR Membership Categorization Device.« In *Harvey Sacks: Lectures on Conversation*, ed. Gail Jefferson, I: 40-48. Malden: Blackwell.
- Sacks, Harvey. 1965. »The MIR Membership Categorization Device.« In *Harvey Sacks: Lectures on Conversation*, ed. Gail Jefferson, I: 40-48. Malden etc.: Blackwell.
- Sacks, Harvey. 1966. »Button-Button Who's Got the Button.« In *Harvey Sacks: Lectures on Conversation*, ed. Gail Jefferson, I: 363-369. Malden: Blackwell.
- Sacks, Harvey. 1972a. »An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology.« In *Studies in Social Interaction*, ed. David Sudnow, 31-74. New York/London: The Free Press/Collier-Macmillan.
- Sacks, Harvey. 1972b. »On the Analyzability of Stories by Children.« In *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, ed. John J. Gumperz & Dell Hymes, 325-345. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Sacks, Harvey. 1992a. *Lectures on Conversation I*. Edited by Gail Jefferson. With an introduction by Emanuel A. Schegloff. Vol. 1. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey. 1992b. *Lectures on Conversation II*. Edited by Gail Jefferson. With an introduction by Emanuel A. Schegloff. Vol. 2. Oxford: Blackwell.
- Safont Jordà, Maria Pilar. 2005. *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Sagasta Errasti, María Pilar. 2003. »Acquiring Writing Skills in a Third Language: The positive effects of bilingualism.« *International Journal of Bilingualism* no. 7 (1): 27-42.
- Salm, Elisabeth & Anne M. Künzi. 2001. *Der HSK-Unterricht im Kanton Bern. Rechtliche Grundlagen, Bestandesaufnahme und Konzeptvorschläge für die Integration des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur*, ed. Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern: Erziehungsdirektion.
- Sammons, Pam, Christopher Day, Alison Kington, Qing Gu, Gordon Stobart & Rebecca Smees. 2007. »Exploring Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on

- Pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study.« *British Educational Research Journal* no. 33 (5): 681-701.
- Sanz, Cristina. 2000. »Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia.« *Applied Psycholinguistics* no. 21 (1): 23-44.
- Saudan, Victor. 2005. »Sprachförderung dank Sprachenvergleich – JALING Suisse: eine vielversprechende Perspektive zwischen Gesamtsprachenkonzept und PISA.« In *Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse*, ed. Victor Saudan, Christiane Perregaux, Monika Mettler, Carole-Anne Deschoux, Esther Sauer & Esther Ladner, 7-14. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Saville-Troike, Muriel. 2003. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Malden: Blackwell.
- Sayer, Peter. 2012. *Ambiguities and Tensions in English Language Teaching. Portraits of EFL Teachers as Legitimate Speakers*. New York etc.: Routledge.
- Schader, Basil & Andrea Hänni Hoti. 2006. *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Schader, Basil. 2007. *Bestandesaufnahme und Entwicklungsbedarf hinsichtlich Materialien zum Thema Language Awareness/ELBE. Gutachten zu Händen der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK*. NW EDK. http://nwedk.d-edk.ch/sites/nwedk.d-edk.ch/files/gutachten_elbe_schader.pdf
- Scheff, Thomas J. 2005. »Looking-Glass Self: Goffman as Symbolic Interactionist.« *Symbolic Interaction* no. 28 (2): 147-166.
- Schegloff, Emanuel A. 1968. »Sequencing in Conversational Openings.« *American Anthropologist* no.70 (6): 1075-1095.
- Schegloff, Emanuel A. 1982. »Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of »Uh Huh« and Other Things That Come between Sentences.« In *Analyzing Discourse: Text and Talk*, ed. Deborah Tannen. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1986. »The Routine as Achievement.« *Human Studies* no. 9: 111-151.
- Schegloff, Emanuel A. 1987. »Analyzing Single Episodes of Interaction: An Exercise in Conversation Analysis.« *Social Psychology Quarterly* no. 50 (2): 101-114.
- Schegloff, Emanuel A. 1989. »Reflections on Language Development and the Interactional Character of Talk.« In *Interaction in Human Development*, ed. Marc H. Bornstein & Jerome S. Bruner, 139-153. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Schegloff, Emanuel A. 1991. »Reflections on Talk and Social Structure.« In *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, ed. Deirdre Boden & Don H. Zimmerman, 44-70. Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1992. »Repair after Next Turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation.« *American Journal of Sociology* no. 97 (5): 1295-1345.
- Schegloff, Emanuel A. 1996. »Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction.« In *Interaction and Grammar*, ed. Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra Thompson, 52-133. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1997a. »Whose Text? Whose Context?« *Discourse & Society* no. 8: 165-187.

- Schegloff, Emanuel A. 1997b. »Practices and Actions. Boundary Cases of Other-Initiated Repair.« *Discourse Processes* no. 23: 499-545.
- Schegloff, Emanuel A. 1998. »Reply to Wetherell.« *Discourse & Society* no. 9 (3): 413-416.
- Schegloff, Emanuel A. 2001. »Getting Serious: Joke → Serious No.« *Journal of Pragmatics* no. 33: 1947-1955.
- Schegloff, Emanuel A. 2002. »Beginnings in the telephone.« In *Perpetual Contact*, ed. James E. Katz, 284-300. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. 2004. »On Dispensability.« *Research on Language & Social Interaction* no. 37 (2): 95-149.
- Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence Organization in Interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. 2007a. »Categories in Action: Person-reference and membership categorization.« *Discourse Studies* no. 9: 433-461.
- Schegloff, Emanuel A. 2007b. »A tutorial on membership categorization.« *Journal of Pragmatics* no. 39: 462-482.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks. 1977. »The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation.« *Language* no. 53: 361-382.
- Schegloff, Emanuel A., Irene Koshik, Sally Jacoby & David Olsher. 2002. »Conversation Analysis and Applied Linguistics.« *Annual Review of Applied Linguistics* no. 22: 3-31.
- Schegloff, Emanuel. 1988. »Goffman and the Analysis of Conversation.« In Erving Goffman. *Exploring the Interaction Order*, ed. Paul Drew & Anthony J. Wootton, 89-135. Cambridge: Polity Press.
- Schegloff, Emanuel. 1992. »Introduction.« In *Lectures on Conversation I.*, ed. Emanuel Schegloff & Gail Jefferson, ix-lxii. Malden etc.: Blackwell.
- Schieffelin, Bambi B. 1990. *The Give and Take of Everyday Life: Language socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, Bambi B. & Elinor Ochs. 1986. »Language Socialization.« *Annual Review of Anthropology* no. 15: 163-191.
- Schiffrrin, Deborah. 1996. »Interactional Sociolinguistics.« In *Sociolinguistics and Language Teaching*, ed. Nancy H. Hornberger & Sandra Lee McKay, 307-328. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Schirato, Tony & Jennifer Webb. 2003. *Understanding Globalization*. London: Sage.
- Schmitt, Reinhold. 2003. »Inszenieren: Struktur und Funktion eines gesprächsrhetorischen Verfahrens.« *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* no. 4: 185-250.
- Schmitt, Reinhold. 2009. »Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion.« *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* no. 10: 20-69.
- Schneider, Jan Georg. 2006. »Gibt es nichtmediale Kommunikation?« *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* no. 44: 71-89.
- Schneider, Joseph. 2002. »Reflexive/Diffractive Ethnography.« *Cultural Studies, Critical Methodologies* no. 2 (4): 460-482.
- Scholte, Jan Aart. 2000. *Globalization: A critical introduction*. Basingstoke: Macmillan.

- Schröer, Norbert. 2002. »Was heißt hier ›Sprechen‹? Lässt sich Bourdieus ›Ökonomie des sprachlichen Tausches‹ für eine Theorie kommunikativer Verständigung nutzen?« *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* no. 27 (3): 37-52.
- Schubert, Inge. 2011. »Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist«. Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen.« In *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation*, ed. Timo Hoyer, Ullrich Beumer & Leuzinger-Bohleber, 219-245. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schultheis, Franz & Stephan Egger. 2017. »Editorische Anmerkungen.« In *Pierre Bourdieu: Sprache. Schriften Zur Kultursociologie 1*, ed. Franz Schultheis & Stephan Egger, 193-198. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schwab, Götz & Sabine Hoffmann. 2017. »Von Rederechten im Unterricht – Eine Multimodale Vergleichsstudie zur fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion in Italien und Deutschland.« In *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*, ed. Götz Schwab, Sabine Hoffmann & Almut Schön, 47-77. Berlin: LIT.
- Schwab, Götz, Sabine Hoffmann & Almut Schön. 2017. *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Berlin: LIT.
- Schweizer, Herbert. 2007. *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwingel, Markus. 2000. *Pierre Bourdieu. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schwitalla, Johannes. 1988. »Die vielen Sprachen der Jugendlichen.« In *kann man Kommunikation lehren?*, ed. Norbert Gutenberg, 167-176. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Schwitalla, Johannes. 1994. »Vogelstang.« In *Kommunikation in der Stadt. Teil 2: Ethnographien von Mannheimer Stadtteilen*, ed. Werner Kallmeyer, 189-343. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schwob, Irène & Dagmar Hexel. 2008. ALLÉVAL. L'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire à Genève Ressources, processus, résultats. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Seedhouse, Paul. 1998. »CA and the Analysis of Foreign Language Interaction: A Reply to Wagner.« *Journal of Pragmatics* no. 30: 85-102.
- Seedhouse, Paul. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell.
- Seedhouse, Paul. 2005. »Conversation Analysis as a Research Methodology.« In *Applying Conversation Analysis*, ed. Keith Richards & Paul Seedhouse, 251-266. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, Paul. 2006. »Conversation Analysis as Research Methodology.« In *Second Language Interactions*, ed. Salla Kurhila, 251-265. Amsterdam: John Benjamins.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Karin Birken, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann & Peter Gilles. 2009. »Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2).« *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* no. 10: 353-402.
- Selting, Margret. 1987. »Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen.« *Linguistische Berichte* no. 108: 128-149.
- Selting, Margret. 2000. »The Construction of Units in Conversational Talk.« *Language in Society* no. 29: 477-517.

- Selting, Margret. 2001. »Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen/prosodischen Verhaltens.« In *Linguistics of Text and Conversation*, 1059-1068. Walter de Gruyter.
- Selting, Margret. 2010. »Prosody in Interaction. State of the art.« In *Prosody in Interaction*, ed. Dagmar Barth-Weingarten, Elisabeth Reber & Margret Selting, 3-40. Amsterdam: John Benjamins.
- Shardakova, Marya & Aneta Pavlenko. 2004. »Identity Options in Russian Textbooks.« *Journal of Language, Identity & Education* no. 3 (1): 25-46.
- Sharrock, Wes & Graham Button. 2008. »The Technical Operations of the Levers of Power.« In *Orders of Ordinary Action: Respectifying Sociological Knowledge*, ed. Stephen Hester & David Francis, 33-50. Albington: Ashgate.
- Shohamy, Elana. 2006. »Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver?« In *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*, ed. Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán, 171-183. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sidnell, Jack. 2010. *Conversation Analysis: An Introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sieber, Peter & Horst Sitta. 1986. *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Sieber, Priska. 2006. *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Sikes, Patricia J., Lynda Measor & Peter Woods. 1985. *Teacher Careers: Crises and continuities*. East Sussex: Falmer.
- Silverman, David, Paul Baker & Jayne Keogh. 1998. »The Case of the Silent Child: Advice-giving and Advice-reception in Parent-Teacher Interviews.« In *Children and Social Competence: Arenas of Action*, ed. Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis, 220-240. London: The Falmer Press.
- Simpson, James. 2009. »A Critical Stance in Language Education: A Reply to Alan Waters.« *Applied Linguistics* no. 30 (3): 428-434.
- Sinclair, John MacHardy & Malcolm R. Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: OUP.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education, Or, Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Slotte-Lüttge, Anna. 2007. »Making Use of Bilingualism-Construction of a Monolingual Classroom and Its Consequences.« *International Journal of the Sociology of Language* no. 187/188: 103-28.
- Smith, Gregory W.H. 2003. »Ethnomethodological Readings of Goffman.« In *Goffman's Legacy*, ed. A. Javier Trevino, 254-283. Lanham etc.: Rowman & Littlefield.
- Smith, Heather. 2006. »Playing to Learn: A Qualitative Analysis of Bilingual Pupil-Pupil Talk During Board Game Play.« *Language & Education: An International Journal* no. 20 (5): 415-437.
- Södergård, Margareta. 2001. »Teacher Strategies for Second Language Production in Immersion in Kindergarten.« In *Language as a Tool. Immersion Research and Practices*, ed. Siv Björklund, 398-411. Vaasa: Vaasan Yliopisto Julkaisuja.
- Soeffner, Hans-Georg. 1988. »Kulturmythos und kulturelle Realität(en).« In *Kultur und Alltag*, ed. Hans-Georg Soeffner, 3-20. Göttingen: Otto Schwartz.

- Speer, Susan A. 2012. »Hypothetical Questions: A Comparative Analysis and Implications for ›Applied‹ vs. ›Basic‹ Conversation Analysis.« *Research on Language and Social Interaction* no. 45 (4): 352-374.
- Speer, Susan A. & Ian Hutchby. 2003. »From Ethics to Analytics: Aspects of Participants' Orientations to the Presence and Relevance of Recording Devices.« *Sociology* no. 37 (2): 315-337.
- Spiegel, Carmen. 2006. *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution.* Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Stamm, Margrit. 2007. *Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft.* Zürich: Rüegger.
- Stanat, Petra. 2003. »Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E.« In *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, ed. Deutsches PISA-Konsortium, 243-260. Opladen: Leske + Budrich.
- Stecher, Brian M. & Georges Vernez. 2010. *Reauthorizing No Child Left Behind: Facts and Recommendations.* Santa Monica, CA, USA: RAND Corporation.
- Stegu, Martin. 2011. »Postmodern (Applied) Linguistics.« *Semiotica* no. 183 (1-4): 343-357.
- Steiner, Astrid. 2008. *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz.* Tübingen: Narr.
- Stephens, Sharon. 1997. »Editorial Introduction: Children and nationalism.« *Childhood* no. 4 (1): 5-17.
- Stievers, Tanya. 2013. »Sequence Organization.« In *The Handbook of Conversation Analysis*, ed. Jack Sidnell & Tanya Stivers, 191-209. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Stivers, Tanya & Jack Sidnell. 2005. »Introduction: Multimodal Interaction.« *Semiotica* no. 156:1-20.
- Stöckl, Hartmut. 2004. *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Stokoe, Elisabeth & Janet Smithson. 2001. »Making Gender Relevant: Conversation Analysis and Gender Categories in Interaction.« *Discourse & Society* no. 12 (2): 217-244.
- Stokoe, Elisabeth. 2012. »Moving Forward with Membership Categorization Analysis: Methods for systematic analysis.« *Discourse Studies* no. 14: 277-303.
- Stokoe, Elisabeth & Derek Edwards. 2006. »Story Formulations in Talk-in-interaction.« *Narrative Inquiry* no. 16 (1): 56-65.
- Stotz, Daniel. 2006. »Breaching the Peace: Struggles around Multilingualism in Switzerland.« *Language Policy* no. 5 (3). Springer Science & Business Media B.V.: 247-265.
- Strasser, Josef & Corinna Steber. 2010. »Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung.« In *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*, ed. Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg, 97-126. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streeck, Jürgen. 2006. »Ethnomethodologie/Ethnomethodology.« In *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, ed.

- Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill, 1416-1426. Berlin: Walter de Gruyter.
- Streeck, Jürgen. 2009. *Gesturecraft. The Manu-Fecture of Meaning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Suárez-Orozco, Marcelo M., Tasha Darbes, Sandra Isabel Dias & Matt Sutin. 2011. »Migrations and Schooling.« *Annual Review of Anthropology* no. 40 (1): 311-328.
- Svennevig, Jan. 2004. »Other-repetition as Display of Hearing, Understanding and Emotional stance.« *Discourse Studies* no. 6 (4): 489-516.
- Svennevig, Jan. 2008. »Trying the Easiest Solution First in Other-Initiation of Repair.« *Journal of Pragmatics* 40 (2): 333-348.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin. 1991. »Additive Bilingualism and French Immersion Education: The Roles of Language Proficiency and Literacy.« In *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, ed. Allan G. Reynolds & Wallace E. Lambert, 203-216. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin. 1998. »Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together.« *Modern Language Journal* no. 82 (3): 320-337.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin. 2000. »Task-based Second Language Learning: The use of the first language.« *Language Teaching Research* no. 4: 251-274.
- Swain, Merrill. 1985. »Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.« In *Input in Second Language Acquisition*, ed. Susan Gass & Carolyn Madden, 236-244. Rowley: Newbury House.
- Tannen, Deborah. 1987. »Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk.« *Language* no. 63 (3): 574-605.
- Tarone, Elaine E. 2007. »Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research – 1997-2007.« *Modern Language Journal* no. 91: 837-848.
- ten Have, Paul. 2004. *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: Sage.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2000. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Tepecik, Ebru. 2010. *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tholander, Michael & Karin Aronsson. 2003. »Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks.« *Language and Education* no. 17 (3): 208-234.
- Tholander, Michael. 2003. »Pupils' Gossip as Remedial action.« *Discourse Studies* no. 5 (1): 101-128.
- Thole, Werner. 2010. »Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie.« In *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, ed. Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos & Stefan Köngeter, 17-38. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thompson, Hanne-Ruth. 2006. »Bengali.« In *Encyclopedia of Language & Linguistics*, ed. Keith Brown, 730-733. London: Elsevier.

- Thornborrow, Joanna. 1998. »Children's Participation in the Discourse of Children's Television.« In *Children and Social Competence: Arenas of Action*, ed. Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis, 134-153. London: The Falmer Press.
- Tilbury, Farida. 2007. »We Are Family«: The Use of Family Tropes in Refugee/Advocate Talk.« *Social Identities* no. 13 (5): 627-49.
- Timmermann, Waltraud. 2012. »Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele.« *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* no. 17 (1).
- Todeva, Elka & Jasone Cenoz. 2009. »Multilingualism: Emic and etic perspectives.« In *Multiple Realities of Multilingualism: Personal Narratives and Researcher's Perspectives*, ed. Elka Todeva & Jasone Cenoz. Berlin: Walter de Gruyter.
- Toerien, Merran & Celia Kitzinger. 2007. »Emotional Labour in Action: Navigating Multiple Involvements in the Beauty Salon.« *Sociology* no. 41: 645-62.
- Trapp, Ernst Christian. 1780. *Versuch einer Pädagogik*. Berlin: Nicolai.
- Trautmann, Matthias & Beate Wischer. 2011. *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tücke, Manfred. 2005. *Psychologie in der Schule, Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: LIT.
- Turnbull, Miles & Jennifer Dailey-O'Cain, eds. 2009. *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Turnbull, Miles & Jennifer Dailey-O'Cain. 2009. »Introduction.« In *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, ed. Miles Turnbull & Jennifer Dailey-O'Cain, 1-14. Bristol: Multilingual Matters.
- Uerlings, Herbert. 2017. »Interkulturalität.« In *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*, ed. Dirk Göttsche, Axel Dunker & Gabriele Dürbeck, 101-108. Stuttgart: J.B. Metzler.
- UN, United Nations. 2011. *International Migration Report 2009: A Global Assessment*, ed. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. New York: United Nations.
- Unamuno, Virginia. 2008. »Multilingual Switch in Peer Classroom Interaction.« *Linguistics and Education* no. 19 (1): 1-19.
- UNESCO. 1952. *Report of the Mission to Afghanistan*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Üstünel, Eda & Paul Seedhouse. 2005. »Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus.« *International Journal of Applied Linguistics* no. 15 (3): 302-325.
- Van Dijk, Teun. 1984. *Prejudice in Discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Dijk, Teun. 2000. »Ideologies, Racism, Discourse: Debates on immigration and ethnic issues.« In *Comparative perspectives on racism*, ed. Jessika ter Wal & Maykel Verkuyten, 91-116. Aldershot: Ashgate.
- van Gelderen, Amos, Rob Schoonen, Kees de Glopper, Jan Hulstijn, Patrick Snellings, Annegien Simis & Marie Stevenson. 2003. »Roles of Linguistic Knowledge, Metacognitive Knowledge and Processing Speed in L3, L2 and L1 Reading Comprehension: A structural equation modeling approach.« *International Journal of Bilingualism* no. 7 (1): 7-25.

- Van Lier, Leo. 2000. »From Input to Affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective.« In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. James P. Lantolf, 245-259. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, Leo. 2003. »An Ecological-semiotic Perspective on Language and Linguistics.« In *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, ed. Claire J. Kramsch, 140-164. London: Continuum.
- van Vuuren, Herman J., Philop C. van der Westhuizen & J.L van der Walt. 2012. »The Management of Diversity in Schools: A balancing act.« *International Journal of Educational Development* no. 32: 155-162.
- Vertovec, Stephen. 2007. »Super-diversity and its Implications.« *Ethnic & Racial Studies* no. 30 (6): 1024-1054.
- Vesterbacka, Siv. 1991. *Elever I Språkbadsskola*. Vaasa: Vaasan Yliopisto Julkaisuja.
- Vicher, Anne & David Sankoff. 1989. »The Emergent Syntax of Pre-Sentential Turn Openings.« *Journal of Pragmatics* no. 13: 81-97.
- Vom Hau, Matthias. 2009. »Unpacking the School. Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru.« *Latin American Research Review* no. 44 (3): 127-154.
- von Stechow, Elisabeth. 2004. *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vygotskij, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wacquant, Loïc & Pierre Bourdieu. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wagner, Johannes. 1996. »Foreign Language Classroom Through Interaction. A review of research on conversational adjustments.« *Journal of Pragmatics* no. 26: 215-235.
- Walter, Paul. 2005. »Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit.« In *Migration und Bildung*, ed. Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich, 55-67. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wanders, Annika. 2006. »Die Rolle des Transfers.« In *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, ed. Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler & Eckhard Roos, 97-109. Paderborn: Schöningh.
- Warnke, Ingo. 2014. »Abkehr vom Dialog – Selbstsegregation im urbanen Sprachraum Berlins.« In *Dialog und (Inter-)Kulturalität: Theorien, Konzepte, empirische Befunde*, ed. Simon Meier, Daniel H. Rellstab & Gesine L. Schiewer, 274-293. Tübingen: Narr.
- Watanabe, Yuko. 2008. »Peer-Peer Interaction between L2 Learners of Different Proficiency Levels: Their Interactions and Reflections.« *Canadian Modern Language Review* no. 64 (4): 605-635.
- Watson, Rod. 1983. »Goffman, Talk and Interaction. Some Modulated Responses.« *Theory, Culture & Society* no. 2 (1): 103-108.
- Watson, Rod. 1997. »Some General Reflections on »Categorization« and »Sequence« in the Analysis of Conversation.« In *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, ed. Stephen Hester & Peter Eglin, 49-75. Washington, DC: IIECAA/University Press of America.
- Watson, Rod. 2000. »The Character of »Institutional talk«. A response to Hester and Francis.« *Text* no. 20 (3): 377-389.

- Watson, Rod. 2009. *Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Analysing Practical and Professional Texts*. Farnham: Ashgate.
- Weber, Martina. 2003. *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske+Budrich.
- Welsch, Wolfgang. 1999. »Transculturality. The Puzzling Forms of Cultures Today.« In *Spaces of Culture. City, Nation, World*, ed. Mike Featherstone & Scott Lash, 194-213. London: Sage.
- Wenger, Etienne. 2006. *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. 14th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenning, Norbert. 1996. *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster: Waxmann.
- Wenning, Norbert. 2007. »Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen.« In *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, ed. Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot, 21-31. Weinheim: Beltz.
- Werbner, Pnina. 2010. »Complex Diasporas.« In *Diasporas. Concepts, Intersections, Identities*, ed. Kim Knott & Sean McLoughlin, 74-79. London: Zed Books.
- Werlen, Iwar, Verena Tunger & Ursula Frei. 2010. *Der zweisprachige Kanton Wallis*. Visp: Rotten Verlag.
- Werlen, Iwar. 1998. »Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz.« *Babylonia* no. 1: 22-35.
- Wiest, Axel. 2003. »Schule und Armut. Ganztagschule Friedrichstraße, Hamburg St. Pauli.« In *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*, ed. Birgit Warzecha, 243-250. Münster: Waxmann.
- Wilkins, D. 1994. »Applied Linguistics.« In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, ed. R.E. Asher & J.M.Y. Simpson, 162-172. Oxford: Pergamon Press.
- Wilkinson, Ray. 2007. »Managing Linguistic Incompetence as a Delicate Issue in Aphasic Talk-in-Interaction: On the Use of Laughter in Prolonged Repair Sequences.« *Journal of Pragmatics* 39: 542-569.
- Wilkinson, Sue & Celia Kitzinger. 2003. »Constructing Identities: A Feminist Conversation Analytic Approach to Positioning in Action.« In *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*, ed. Rom Harré & Fathali Moghaddam, 157-180. Westport: Praeger.
- Willms, J. Douglas. 2006. »Variation in Socioeconomic Gradients Among Cantons in French- and Italian-speaking Switzerland: Findings from the OECD PISA.« *Educational Research and Evaluation* no. 12 (2): 129-154.
- Wiltzius, Martine. 2011. *Diversity Management an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld – ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg*. Münster: Waxmann.
- Wissing, Simone. 2004. *Das Zeitbewusstsein des Kindes. Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter*. Mannheim: Pädagogische Hochschule.
- Wittgenstein, Ludwig. 1999. *Tractatus Logico-Philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen*. Werkausgabe 1. 12. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wong, Jean. 2000a. »Repetition in Conversation: A Look at »First and Second Sayings.«« *Research on Language and Social Interaction* no. 33 (4): 407-424.

- Wong, Jean. 2000b. »The Token ›Yeah‹ in Nonnative Speaker English Conversation.« *Research on Language and Social Interaction* no. 33 (1): 39-67.
- Wong, Jean. 2004. »Some Preliminary Thoughts on Delay as an Interactional Resource.« In *Second Language Conversations*, ed. Rod Gardner & Johannes Wagner, 114-131. London: Continuum.
- Wong, Jean. 2005. »Sidestepping Grammar.« In *Applying Conversation Analysis*, ed. Keith Richards & Paul Seedhouse, 159-173. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wootton, Anthony J. 1997. *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- World Bank, The International Bank for Reconstruction and Development. 2011. *World Bank Report 2011: Overview. Conflict, Security, and Development*, ed. The World Bank. Washington, DC: World Bank.
- Wragg, E. C. 1970. »Interaction Analysis in the Foreign Language Classroom.« *The Modern Language Journal* no. 54 (2): 116-120.
- Wrench, John. 2007. *Diversity Management and Discrimination: Immigrants and Ethnic Minorities in the EU*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.
- Wu, Chao-Jung. 2006. »Look Who's Talking: Language Choices and Culture of Learning in UK Chinese Classrooms.« *Language & Education: An International Journal* no. 20 (1): 62-75.
- Young, Jack. 2007. *The Vertigo of Late Modernity*. Los Angeles: Sage.
- Zembylas, Michalinos. 2010a. »Children's Construction and Experience of Racism and Nationalism in Greek-Cypriot Primary Schools.« *Childhood* no. 17 (3): 312-328.
- Zembylas, Michalinos. 2010b. »Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking children's identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society.« *Ethnic & Racial Studies* no. 33 (8): 1372-1391.
- Zick, Andreas. 2010. *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker & Joachim Ballweg. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Zima, Elisabeth. 2014. »Gibt es multimodale Konstruktionen? Eine Studie Zu [V(motion) in Circles] Und [all the Way from X PREP Y].« *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbale Interaktion* no. 15: 1-48.
- Zimmerman, Don H. 1998. »Identity, Context and Interaction.« In *Identities in Talk*, ed. Charles Antaki & Sue Widdicombe, 87-106. London etc.: Sage.
- Zimmerman, Erica. 2007. »Constructing Korean and Japanese Interculturality in Talk: Ethnic Membership Categorization Among Users of Japanese.« *Pragmatics* no. 17 (1): 71-94.
- Zipoli Caiani, Silvano. 2013. »Extending the Notion of Affordance.« *Phenomenology and the Cognitive Sciences*: 1-19.
- Zwengel, Almut. 2012. »Goffman und die Macht – Chancen zur Thematisierung des Nichtthematisierten.« In *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*, ed. Peter Imbusch, 285-301. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Seiten 112, 113, 123, 125, 128, 132, 138, 140, 142, 146, 172, 178, 179, 184, 187, 195, 204, 227, 230, 248, 253, 260, 261, 286, 295, 298, 303: Videostills aus dem beschriebenen Korpus, erstellt von Daniel H. Rellstab.

Seite 204: Grafik 8.1.

Seite 276 zitiert aus: Büttner, Siegfried, Gabriela Kopp & Josef Alberti. 2000. Tamburin. Deutsch für Kinder 3. 2.ed. Ismaning: Max Hueber, Seite 67.

Tabellenverzeichnis

Seite 14: Tabelle 1: Sprachen der ausländischen Wohnbevölkerung, Bundesamt für Statistik, Schweiz. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> (acc. 4.6.2021)

Seite 159: Tabelle 2: Deskriptive Statistik: Lieblingssprachen und Anzahl der Nennungen

Seite 160: Tabelle 3: Wunschsprachen

Seite 161: Tabelle 4: Chi-Quadrat Lieblingssprachen

Seite 162: Tabelle 5: Chi-Quadrat Wunschsprache 1

Seite 162: Tabelle 6: Chi-Quadrat Wunschsprache 2

Seite 163: Tabelle 7: Chi-Quadrat Wunschsprache 3

