

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,« spielt 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 & Evanthis 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 Identitätsentwürfe 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), Geographiebücher 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 Analysekategorie 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 I 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 Cresse 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 Cresse 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?			
1. Sie kommt aus Eritrea.	16. Sie ist zwei Jahre in Deutschland.		
2. Er kommt aus Italien.	17. Er ist erst drei Jahre hier.		
3. Sie kommt aus der Türkei.	18. Sie ist schon acht Jahre in Deutschland,		
4. Er kommt aus Russland.	19. Er ist in Deutschland geboren.		
5. Er ist elf Jahre alt.	20. Er isst am liebsten Pizza.		
6. Sie ist elf Jahre alt.	21. Sie isst gern Spaghetti.		
7. Er ist zwölf.	22. Sie spricht Türkisch, aber auch gut Deutsch.		
8. Sie ist zehn Jahre alt.	23. Er spricht sehr gut Deutsch, aber schlecht Italienisch.		
9. Er hat viele Freunde.	24. Er spricht zu Hause nur Russisch, er kann aber auch Deutsch.		
10. Sie hat vier Freundinnen.	25. Sie spricht schon gut Deutsch.		
11. Er hat einen Freund.	26. Sie spielt am liebsten mit Puppen.		
12. Sie hat eine Freundin.	27. Er spielt gern Fußball.		
13. Sie darf im Sportunterricht nicht schwimmen.	28. Er spielt sehr gut Gitarre.		
14. Am Anfang hat er Probleme in der Schule gehabt.	29. Sie fährt am liebsten Rollschuh.		
15. Die Schule in Deutschland gefällt ihr gut.			
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 PUppen. (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 Porträtiierung 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 LUca.

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 Konjunktiv *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 Konjunkts 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 Konjunktiv 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 Prädizierung 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 fühlle ich mich in DEUTSCHland sehr WOH:L.
9          (0.5)
10         ich habe VIER freundinnen.
11         zwei DEUtsche?
12         eine TÜRKische,
13         (0.4) und EINE (0.2) GRIECHische. (0.6)
14         wir machen VIEL zusammen. (0.5)
15         wir spielen MEmory?
16         DOmino,
17         und so. (1.0)
18         aber am LIEBsten fahre ich ROLLSchuh. (0.8)
19         nur in der SCHULE ist es manchmal ein bisschen SCHWER für mich.
20         (0.7)
21         ich darf im SPORTunterricht nicht SCHWIMmen. (0.5)
22         das MÖCHten meine eltern nicht. (0.5)
23         SCHADE. (0.6)
24         naJA;
25         (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 Unterbechung 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 Fraukeatalog 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;
 eritrea
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]eritrea.
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 präselektioniert 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.; Stivers 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 anzeigen, 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 evaluier 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, grammatisch 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, grammatisch 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 [((mobiltel. 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 mobiltel.)) |

```

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 Ayse 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 kommt, 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, tippt->))
6 Caa: [((dreht sich zu ast))]
7 Ast: [<<p,:-> éryTHRÉE:>]
 eritreia
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:]>]
15 Ast: ich denke das ist die türkei
16 [((blickt kurz zu mef, dann ins buch))]
17 |<>pp> carLA elle vient de LÀ.>|
18 carla kommt von da
19 |((zeigt in mefs buch))| |
20 (0.9)
21 Mef: <<pp> QUOI?>
22 was
23 Le4: |voiLÀ?| |
24 |((klappt telefon zu))|
25 ((legt telefon weg))
26 Ast: |<<pp> carLA elle vient [de LÀ.]>| |
27 carla sie kommt von da
28 |((zeigt in mefs buch, blickt dann zu rsi))|
29 [c'est comme] si j'l'avais jeté
30 Le4: par la f'NÉTRE.
31 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.
 |((drehst sich nach re, schaut auf ihr telefon))|
2 ((geht zum fenster))
3 Ast: [<> 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: [((drehst 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: 1<<p> j'veiens 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))] [!yah.|]
 |((blickt
 nach vorne))|

```

Sobald sich die Lehrerin vom Zentrum der Stirnseite des Klassenzimmers und damit von Nadira, die in der ersten Reihe sitzt, weg bewegt hat, wendet sich Nadira ihrer Pulsnachbarin 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'veins 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 liefert 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:italien. |
2 |((nimmt lehrbuch, geht in die mitte, bleibt stehen))|
3 aus iTALien. |
4 HIER. |
5 ((kreisbewegung mit re hand, erhobener zeigfinger))|
6 [((nach re))] |
7 Eml: [((hebt re hand))] |
8 Le4: ((blick nach li)) |
9 |NEIN, |
10 |((bewegt den kopf nach re und zurück))|
11 |↑JA? |
12 |((zeigt auf eml mit re zeigfinger ->))|
13 [((schulternzucken, senkt hand))] |
14 [((dreht sich zu eml))] |
15 [((dreht sich zu eml))] |
16 [du KOMMST] aus italien, |
17 [|_hm_h_] |
18 |((blickt zu eml)) |
19 [haha] [haha[ha]ha] |
20 [|hehe][hehe[he]] |
21 |((blickt zu eml, Abb. 10.3, 10.4))|
22 [||hehe] |
23 |((blickt zu eml)) |
24 [|hehe] |
25 |((blickt zu eml)) |
26 [<<:-> il sait |PAS.>] |
27 er weiß nicht |
28 |((hält re hand vor den mund))|
29 [((dreht sich zu eml))]
```

```

22 Joh: [((dreht sich zu eml))]
23 Eml: [((lächelt))]
24 Le4: NEIN=
25 | WOher kommst du. |
26 | ((hebt re zeigefinger, senkt hand)) |
27 (1.0)
28 Eml: ((leichtes achselzucken))
29 Le4: euhm ein VIERtel aus italien.
30 AH,
31 ein VIERtel aus italien.
32 also.
33 ((wischende geste mit re hand))
34 [du kommst AUS italien AUCH=ja.]
35 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 (o.4) I: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 plenumsöfentlich, 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 Perspektivendifferenz 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 Perspektivendifferenzen 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 Emiliros 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 Dispreferenz (Schegloff 2007, 68): *euhm 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 Großelternteile italienisch ist. Diese Selbstkategorisierung wird von der Lehrerin mit einem einen positiven Erwartungskontrast signalisierenden Erkenntnisprozessmarker quittiert: *AH*, (Zeile 29). Ihre Repetition von Emiliros Antwort zeigt, dass sie Emiliros 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 Emiliros 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 Interaktionsschisma solizitiert (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 Msa: [|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 |((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 VIBERTEL 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: [|<> i'y a quelqu'un;|]
 gibt es jemanden
 |((dreht sich zu sta))|
29 elle DIT?
sagt sie
30 tu VIENS d'italIEN.
dù 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 Emiliос stellt: *hehe* (Zeile 6). Doch anders als Rashida, die Emiliос 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 Emiliос 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. Emiliros Antwort war nur gestisch. Ming expliziert Emiliros Schulterzucken und geht damit über die Rolle des Animators hinaus. Er stellt Emiliros 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 Geflogenheiten 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, Emiliros Schulterzucken nicht als Unsicherheit und Distanzierung von der Frage-Antwort-Sequenz, sondern als Distanzierung von der positiven Antwort, die Ming als Bestandteil der Antwort Emiliros 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 Emiliros. 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 anzeigen, 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 »Türkinnen« 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  
(3.0)

3 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  
|((beugt sich nach vorne, steht halb auf))|

8 |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))]  
ouais moi auSSI,  
ja ich auch

11 Min: plus ou [|MOI:NS?]  
mehr oder weniger  
|((achselzucken, lächeln))|

12 Ros: [be::n.]  
okay

13 Min: dis-moi ce que [j'éCRIS?  
sag mir was ich schreibe  
|((blickt auf stas karten-))]

14 Ros: j'ai le MONSieur [à côté.]  
der monsieur ist neben mir

15 Sta: [Alors; ]  
also

16 Min: (1.1)

17 Ros: [NON mais je SAIS?]  
nein aber ich weiß

18 Min: [<>all> joue-le ] et puis c'est TOUT.>  
spiel ihn und dann ist alles [geschafft]

19 Sta: (1.1)

20 Min: ((zeigt auf stas karte))

21 Ros: <>all> c'est TOI |qui écrit.>  
du bist es der schreibt  
|((streckt sta blatt entgegen))|

22 Sta: (0.6)

23 Sta: euhm [|MOI? |  
ich  
|((zeigt auf sich, blickt kurz zu ros))|

24 Ros: [rejoins.]  
mach mit

25 Sta: |NO::N.  
nein  
|((blickt auf karten, erhebt beide hände gegen ros))|

26 Sta: [c'est PAS MOI |qui écrit.]  
ich bin es nicht der schreibt  
|((greift mit li hand nach kartenstapel))|

27 Ros: [((nimmt blatt zurück)) ]

28 Min: [pff.]

29 Ros: [mais staszek?  
aber staszek

30 Sta: [((hebt kartenstapel mit li hand hoch, replatziert ihn))]

31 Ros: ça tu peux faire chez [TOI:. ]  
das kannst du zu hause machen

32 Sta: [((nimmt karte mit li hand))]

33 Ros: |blah blah bla:h.  
|macht mit daumen und ausgestreckten finger der re hand  
3 öffnungs- und schließbewegungen, Abb. 10.8)|

34 Sta: ((sortiert karten mit beiden händen))

37                   non.  
 38                   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                           |  
                       | ((zuckt mit den achseln)) |  
 42 Sta:            | d'ailleurs la maitresse seulement puNirai  
                       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 selektionierte 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'éCRIS?* (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 anzeigen, 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: *euh 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 konfligiert, 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 unmöglich machen, 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 omnipräsent 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 entsteht. 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 ethischer 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 Rekurrenzen auf das nationale Stereotyp aber die erfolgreichere Legitimationsstrategie. Das Rekurrenzen 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 rekuriert 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 affirmsiert 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 Studierstunden der Politik und der Wissenschaft erarbeiteten und erworbenen Wissens in der Praxis des Schulalltags.

