

9. Englisch und andere Sprachen im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht

Die Bedingungen, unter welchen Kinder und Lehrpersonen in diesen Klassenzimmern interagieren, scheinen geradezu ideal, um Lernumgebungen zu schaffen, in welchen die Fremdsprache Deutsch unter Verwendung einer Vielzahl verschiedener Sprachen und Varietäten erworben wird. Denn erstens verfügen die Kinder dieser Klassen über unterschiedliche sprachliche Repertoires, auf welche die Lehrpersonen zurückgreifen könnten, um mehrsprachig zu arbeiten. Zweitens werden *language awareness*-Ansätze, die für die Integration von Familiensprachen in den Regelunterricht plädieren, in der Schweiz schon lange propagiert (siehe etwa CIIP 2008, 6). Der Einsatz unterschiedlicher Sprachen und Varietäten zur Lösung unterschiedlicher kommunikativer Aufgaben auch im Plenarunterricht wie auch in den Gruppeninteraktionen wäre daher erwartbar.

Die gefilmten Klassenzimmer sind tatsächlich multikompetente *communities of practice* auch im Sinne von Vivien Cook, die den Terminus definiert als »the knowledge of more than one language in the same mind or the same community« (2003; siehe auch Cook 2016) und damit unterstreicht, dass Sprachenlernende keineswegs defizitäre Sprecherinnen und Sprecher sind. Als multikompetente Sprecherinnen und Sprecher können sie sich zwar nicht in den Plenumsinteraktionen, aber in Peer-group-Interaktionen zeigen, weil sich im Plenum die Schülerinnen und Schüler an relativ strikten Normen orientieren und neben Standarddeutsch und Französisch keine weiteren Sprachen und Varietäten als legitim gelten. Während Gruppenarbeiten wird ihre Multikompetenz evident; hier zeigen sie, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen kontextsensitiv einsetzen, um kommunikative Probleme zu lösen, um ihr Gesicht zu wahren oder gar Pluspunkte sammeln zu können. Die Sprachen, die sie dann einsetzen, sind aber nicht ihre Familiensprachen; ist ist Englisch.

9.1 Language Awareness-Ansätze in Schweizer Schulen

Die Schweizer Bildungspolitik hat in den beiden letzten Jahrzehnten Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt zu wichtigen Themenfeldern erklärt und Ansätze entwickelt, die sich unter den Termini *éveil au langage* (EDK 1998) oder *éveil aux langues* subsumieren lassen. Diese Ansätze, die in der Deutschschweiz auch unter dem Akronym ELBE (*éveil aux langues – language awareness – Begegnung mit Sprachen*) zusammengefasst und in der Romandie als EOLE (*Education et l'ouverture aux langues à l'école*) konkretisiert

werden (Perregaux 2005; Di Pietro 2007), sind im Anschluss an britische schulpädagogische und didaktische Konzeptionen der frühen 1980er Jahre entwickelt worden. Diese versuchten, die durch den Bullock Report (Department of Education and Science 1975) aufgedeckten sprachlichen Schwächen der Schülerinnen und Schüler Großbritanniens mit Hilfe des »Language Awareness«-Ansatzes zu beheben (Perregaux 2005; Schader 2007).

Eine der Grundideen des *éveil aux langues* ist es, Schulkinder so oft wie möglich gleichzeitig in mehreren Sprachen, die sie und ihre Schulkameraden und -kameradinnen sprechen, arbeiten zu lassen. Dies kann in größeren, auch fächerübergreifenden Schulprojekten geschehen (Birkenmeier, Glessner & Amman 2011; Balsiger 2012), das kann während des Regelunterrichts in unterschiedlichen Fächern (Buletti & Venturelli 1998), das kann aber auch sehr situativ geschehen, wenn ein spezifisches Problem, beispielsweise »Genus in der Schulsprache«, thematisiert wird (Di Pietro 2007, 32). Diese methodisch-didaktischen Szenarien sollen das »Bewusstsein und Interesse« für die eigenen und für andere Sprachen wecken, Kinder zum »Erlernen von Fremd- und Schulsprachen« motivieren und sie zu »selbstgesteuertem Arbeiten beim sprachlichen Lernen« befähigen. Mit Hilfe »vergleichender Reflexionen über Sprache(n) und Sprachenlernen« sollen »metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten« der Kinder gefördert werden (Saudan 2005, 9). Darüber hinaus soll mit solchen Szenarien ebenfalls ein Beitrag »zur Entwicklung einer offenen Haltung und zum Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Sprachen und ihren Sprechern« geleistet werden (EDK 1998). In didaktischen Ansätzen, die *éveil aux langues* umsetzen, soll also nicht nur das Sprach- und Sprachenbewusstsein geschärft, sondern in und durch die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen multiperspektivisches Handeln und Denken gefördert werden. Mit *éveil aux langues* wird, so Christiane Perregaux, gleichzeitig auch das interkulturelle Lernen ins Zentrum des Unterrichts rücken:

Les approches interculturelles trouvent ici leurs vraies dimensions, elles quittent la marginalité dans laquelle elles se trouvent souvent maintenues pour se placer au centre du processus d'apprentissage, reconnaissant les ressources diverses des élèves. (Perregaux 2005, 16)¹

Erste Umsetzungen des *éveil aux langue* fanden in der Schweiz im Rahmen des europäischen Projekts EVLANG (Candelier 2003) und im Rahmen eines kleineren Projekts in der Romandie gegen Ende der 1990er Jahre statt (Perregaux 2005, 19-20). Zur selben Zeit wurden bildungspolitische Vorgaben erlassen, mit denen *éveil aux langues* zum festen Bestandteil des didaktischen Handelns der Lehrpersonen hätte werden sollen. Im 1998 publizierten Gesamtsprachenkonzept der EDK, der für die interkantone Koordination in der Schweiz zuständigen Behörde, lautet eine der verbindlichen Zielsetzungen für die Kantone: »Die Kantone respektieren und fördern die in ihrer Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen und integrieren sie in die Stundentafeln/Lehrpläne.« (EDK 1998) Die EDK schlug im selben Konzept ebenfalls vor, migrantisch markierte Kinder in ihren jeweiligen Familiensprachen zu unterrichten und plädier-

¹ Interkulturelle Ansätze finden hier ihre wahren Dimensionen; sie verlassen die Marginalität, in der sie oft gehalten werden, und rücken in den Mittelpunkt des Lernprozesses; so werden die vielfältigen Resourcen der Schüler anerkannt.

te dafür, eine integrierte Pädagogik zu entwickeln, so dass die Familiensprachen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in den Unterricht integriert und dort genutzt würden. Diese Zielsetzung formulierte die EDK unter Verweis auf *éveil au langage*, zu dem sie schrieb: »Dieser Ansatz gehört in die Lehrpläne der Primarschule (oder gar des Kindergartens), am besten in transdisziplinärer und transcurricularer Weise.« (EDK 1998)

Seitdem wird *éveil aux langues* in fast jeder öffentlichen Stellungnahme zum Sprachunterricht und in jedem Lehrplan erwähnt. Die konkrete Umsetzung lässt aber bis heute auf sich warten. Zwar nimmt die 2003 publizierte *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* das Anliegen des *éveil aux langues* ebenfalls auf. Doch was im Gesamtsprachenkonzept noch als Forderung formuliert wurde, wird hier zum Vorschlag abgeschwächt:

Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée. Dans le même esprit, des modules de type *éveil aux langues* sont également proposés. (CIIP 2003)²

Ähnlich vage formuliert die EDK in einem Strategiepapier zum Sprachenunterricht in der Schweiz die Bedeutung des *éveil aux langues*. Familiensprachen sollen »im Regelunterricht über Ansätze wie ›Begegnung mit Sprachen/Eveil aux langues, valorisiert‹ werden (EDK 2004). Wie dieses Ziel in den Lehrplan integriert werden könnte, welche Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung der konkrete Schulalltag bietet, ob und wie Lehrmittel, die sich zur Umsetzung sprachreflexiven Arbeitens in der Schule eignen würden, entwickelt werden müssten, darüber sagt der Arbeitsplan aber nichts (Saudan 2005, 11). Dass dies kein einfaches Unterfangen sein dürfte, liegt auf der Hand. Zwar bestehen heute, wie das Netzwerk SIMS für die Schweiz zeigt, durchaus didaktische Ansätze, mit deren Hilfe die Mehrsprachigkeiten der Kinder in durch Diversität geprägten Schulen für den Schulalltag fruchtbar gemacht werden können. Ob und wie diese Ansätze in den Schulzimmern in der Schweiz auch im Alltag verwendet werden, ist jedoch unklar. In den *plans d'études*, die für die gefilmten Klassen relevant sind, wird als eines der Ziele des Deutschunterrichts das Fördern einer offenen Einstellung und Haltung anderen Kulturen und Sprachen gegenüber formuliert (État du Valais 2003, 4). Auch hier wird wieder auf die Wichtigkeit der Ansätze des *éveil aux langues* verwiesen (DIP 2000, Section rouge, 2). Verbindlich festgeschrieben sind diese Ansätze in den Lehrplänen aber nicht. *Ex negativo* lässt sich dies so formulieren, dass *éveil aux langue* nicht Bestandteil des obligatorischen Curriculums geworden ist; nichtsdestotrotz bestehen aber schon lange rechtliche Vorgaben, die es ermöglichen würden, *éveil aux langues* in den schulischen Alltag zu integrieren. *De jure* dürften also im Deutsch L2-Unterricht sowohl im Wallis wie auch in Genf neben Deutsch und Französisch auch die Familiensprachen der Kinder integriert werden.

² »Die Unterrichtsmaterialien enthalten Elemente, die es ermöglichen, Brücken zu anderen Sprachen zu schlagen und die Basis für eine integrierte Didaktik zu schaffen. Im gleichen Sinne werden auch Module für das Sprachbewusstsein vorgeschlagen.«

9.2 Englisch als Lieblingssprache, Englisch als Wunschsprache

Zwar wird Englisch in den Fragebögen insgesamt nicht am häufigsten als Lieblings-sprache genannt, sondern liegt hinter Französisch und Portugiesisch an dritter Stelle (siehe dazu Tabelle 8.1). Doch alle elf Kinder, die Portugiesisch als Lieblingssprache wählen, sprechen Portugiesisch als Familiensprache. Analog gilt, dass alle diejenigen, die Französisch wählen, Französisch auch als L1 sprechen. Englisch ist unter den Kindern also die beliebteste L2. Gleichzeitig ist Englisch diejenige Sprache, welche die Kinder am häufigsten nennen, wenn sie gefragt werden, welche Sprache sie gerne lernen würden oder, wie sie teilweise selbst präzisieren, gerne besser sprechen würden. Dieses Resultat ist, wie die Residuale der Chi-Quadrat-Tests zeigen, statistisch nicht zufällig (siehe dazu die Tabellen 8.2-8.7 in Kapitel 8).

Englisch ist für die Kinder, wie sie selbst angeben, aus unterschiedlichen Gründen wichtig. Wichtig sind ästhetische Gründe: »c'est trop cool« (John); »l'anglais est stylé« (Astou); »parce que sa aller tres jolie« (Fabiola); »je trouve que c'est très jolie« (Sandy). Wichtig sind emotionale Gründe: »j'aime bien écouter des personnes qui parle l'anglais« (Maura); »parce que j'aime bien cet lange« (Marianne); »j'adore l'anglais« (Justine). Beide Gründe werden auch gemeinsam angeführt, »j'aime bien la lange elle est jolie« (Romana). Andere betonen die Wichtigkeit des Englischen: »c'est une langue importante que j'aime beaucoup« (Ilona). Ein weiteres oft genanntes Argument ist die kommunikative Reichweite von Englisch: »parce que s'est un l'angue que tout le monde parle et j'aime bien« (Nadira); »c'est une langue connu dans tout le monde et elle à parler partout« (Stella); »parce que beaucoup de gens sur le monde parlent Anglais« (Celestin); »parce que c'est une langue connue et dans beaucoup de pays cette langue se pratique« (Julia); »parce que c'est une langue très parlée« (Emilio); »parce que l'Anglais est une langue qui permet de se comprendre avec les autres gens des autres pays« (Julien). Basile schreibt sogar: »c'est une langue universel«. Englisch erhöht aber auch die Mobilität. Manuela schreibt: »parce que quand je serai grande j'aimeraï voyager dans des pays étrangers« (Manuela). Ähnlich argumentieren auch Rashida, »parce que quand je vais dans ce pays je pourrai comprendre ce qu'il disent« (Rashida), und Melina, »parce que c'est très pratique quand on va dans des pays qu'on connaît pas«.

Doch nicht für alle ist Englisch deswegen wichtig, weil Englisch eine große kommunikative Reichweite hat. Stanislaw formuliert die Wichtigkeit von Englisch sehr viel allgemeiner. Er schreibt: »les moyens de communications son très important« (Stanislaw). Englisch ist für ihn nur eine unter vielen weiteren Sprachen, die er gerne lernen würde. Er nennt Latein, Griechisch, Norwegisch, Spanisch, Russisch und signalisiert mit Auslassungspunkten, dass weitere genannt werden könnten. Eline reflektiert nicht nur darüber, dass die Sprache sehr nützlich sei, sondern weist ebenfalls darauf hin, dass sie alle dem Englischen ausgesetzt sind, ohne dass sie es wirklich beherrschen: »car c'est très utile et puis nous disons souvent des mots anglai sans savoir leur (sens)«. Andere haben den ökonomischen Wert des Englischen im Blick oder verbinden das Lernen des Englischen mit zukünftigen Berufswünschen. Für Carey ist es so, dass Englisch nützlich sein kann: »parce que cette langue peu être très utile en certains cas« (Carey). Sébastienne schreibt, dass sie gerne Englisch lernen würde, »parce que c'est important pour le travail«, Miara schreibt: »car je trouve que c'est une jolie langue et que j'en aurais beson par l'avenir«; Baptiste ist noch konkreter: »pour être traducteur je voudrais parles anglais pour traduire russe-anglais«.

Einige führen auch Gründe an, die direkt mit ihrer Partizipation an der Popkultur und ihrem Medienkonsum zusammenhängen. Thea will Englisch lernen, »parce que je ne comprend jamais les musique et aussi c'est l'une des langues la plus parlé dans le monde« (Thea); Massima schreibt: »pour comprendre les chansons« (Massima). Lola argumentiert ähnlich, aber auf das Fernsehen bezogen: »Pour mieux comprendre ce qu'il dise à la télé pi c'est des langues très jolies« (Lola). Andere Schülerinnen und Schüler führen an, dass sich Englisch einfach lernen ließe, oder sie weisen darauf hin, dass sie schon Englisch gelernt hätten: Terry schreibt: »l'anglais c'est la langue la plus facile a apprendre«, und ähnlich argumentiert auch Ante und meint: »parce que j'adore cette langue et pour moi elle est facile à apprendre«. Auch Albano argumentiert ähnlich, wenn er schreibt: »parce que une langue universe et puis parce que elle belle et facile«.

Wie die Antworten zeigen, ist die Weltsprache, das »globalizing English« (Philipson 1998), für viele der Kinder Bestandteil ihres Alltags. Sie sind mit »Englishes from below«, wie man in Nachfolge von Preisler (1999) und Pennycook (2008) sagen könnte, konfrontiert. Das zeigt sich in ihren Antworten auf die Frage, welche Musik sie gerne hören. Mehr als die Hälfte der Kinder beantwortet die Frage mit Hip-Hop, Rap, Rock oder Pop. Gleichzeitig sind aber, wie sich anhand der Fragebogenerhebung zeigt, nicht wenige Kinder schon mit »English from above« konfrontiert, obschon Englisch erst in der siebten Klasse Unterrichtsgegenstand wird. Ein Kind aus Klasse 1 und nicht weniger als acht Kinder aus Klasse 2 lernen in ihrer Freizeit Englisch im Privatunterricht. Einige besuchen diesen Unterricht schon seit drei Jahren. Englisch wird in allen drei Klassenzimmern teilweise als Bestandteil eines alltäglichen Languaging verwendet, und zwar nicht nur von denjenigen, welche Privatunterricht in Englisch erhalten. Englisch taucht aber vor allem während der Gruppenarbeiten auf. Im Plenumsunterricht ist auch die Verwendung des Englischen selten.

9.3 Mehrsprachigkeit im Plenum: Seltens, illegitim, irrelevant

In meinen Daten sind in Plenumsinteraktionen vor allem Standarddeutsch und Französisch hörbar, andere Sprachen und Varietäten dagegen kaum – mit einigen wenigen Ausnahmen. Eine dieser Ausnahmen wird von dem Schüler, der sie realisiert, gleich selbst als illegitim markiert. Dies geschieht während einer Hörverstehensübung in Klasse 3. Die Klasse hört Porträts, die Lehrerin lässt anschließend die Schülerinnen und Schüler raten, »wer spricht«:

1m2G4-473

```

1 Le4:      WER spricht.
2       we WER spricht;
3       (2.9)
4 Eml:      [((hebt li hand halb))          ]
5 Kor:      [((hebt li ellbogen halb))      ]
6 Eml:      [((bewegt li hand auf brusthöhe auf und ab)]
7 Le4:      ((schaut zu eml, öffnet, schließt re hand, nimmt sie zurück))
8 Eml:      [|[Ä ching?                         |]
              | ein kind
              | ((legt li hand auf pult))|
9 Ndr:      [((stellt re ellbogen auf pult)) ]
10 Eml:     euh euh ein MÄdchen?
11 Le4:     ein MÄdchen.
12 Eml:     LÄ |tu peux être SÜR.          |
              | da kannst du sicher sein
              | ((zeichnet mit re hand eine horizontale linie))|

```

13 d'aCCORD?
 14 einverstanden
 14 HABitez-vous à donner des éléments de réponse
 gewöhnt euch an antworTELEMENTE zu geben
 dont vous êtes SÙRS.
 15 deren ihr euch sicher seid
 et ce que vous savez PAS?
 und was ihr nicht wisst
 16 .h on peut l'essayER?
 man kann es versuchen
 | ((bewegt re hand nach rechts)) |
 17 MAIS (...) on a pas demandÉ: forcément des déTAILS;
 aber man hat nicht unbedingt nach details gefragt
 (...)
 19 d'aCCORD?
 einverstanden
 20 c'est à vous (...) contourNER |un 'tit peu.
 es ist an euch ein wenig zu umgehen
 | ((wellenbewegung mit re hand)) |
 21 |ein MÄdchen.
 | ((geht rückwärts zum cd-player)) |

In diesem Fragment verwendet Emilio einen Dialektausdruck und markiert die Verwendung des Dialekts selbst als Fehler. Auf die Frage der Lehrerin, wer spricht, signalisiert einzig Emilio, dass er die Antwort weiß, markiert aber gleichzeitig Unsicherheit: Er streckt seine Hand nur halb auf und bewegt sie anschließend auf und ab (Zeilen 4, 6). Die Lehrerin übergibt ihm den Turn (Zeile 7), und Emilio beantwortet die Frage mit einer Kategorisierung der Sprechenden, die auf ihr Alter referiert. Dazu verwendet er einen schweizerdeutschen Dialekt, eine Varietät des Deutschen, die er mit seiner Mutter und mit seinen Verwandten mütterlicherseits verwendet: Ä ching? (Zeile 8). Diese Kategorisierung ist im Prinzip richtig: Die gesuchte Sprecherin ist ein Kind. Er korrigiert sich aber gleich selbst in zweifacher Hinsicht: Erstens wechselt er die Varietät, zweitens referiert er nun auf das Geschlecht der Sprecherin, identifiziert sie, wenn auch »try-marked« (Psathas 1995, 31), als ein MÄdchen (Zeile 10). Damit schließt er selbst das dialektale Lexem als illegitim aus dem offiziellen Klassenzimmerdiskurs aus und kategorisiert dessen Verwendung als »Ausrutscher« im Sinne Goffmans (1981, 209), als Wort, das er aufgrund von Unachtsamkeit realisierte, was sogleich korrigiert wird. Er zeigt damit zweitens, dass er in der Lage ist, die dialektale Varietät von der Standardvarietät zu unterscheiden. Drittens präzisiert er seine vorherige Kategorisierung.

Die Lehrerin ratifiziert Emilios Korrektur, ein MÄdchen. (Zeile 11), schließt aber die Sequenz noch nicht ab. Sie liefert in einer langen, auf Französisch formulierten »post-expansions« (Schegloff 2007, 148ff.; Sidnell 2010) eine Erklärung dafür, weshalb der Rekurs aufs Geschlecht hier richtig und sinnvoll ist (Zeilen 12-21), bevor sie die Sequenz abschließt. Die Lehrerin thematisiert hier also nur den inhaltlichen Teil der Antwort Emilios. Sie könnte ebenfalls die Tatsache thematisieren, dass Emilio zuerst eine Antwort in einem schweizerdeutschen Dialekt gab und dies ebenfalls als »élément de réponse dont vous êtes sûrs« ausweisen. Doch dieser Hinweis auf eine mögliche Strategie, die multikompetenten, plurilingualen Kindern zur Verfügung steht, bleibt aus.

Auch im nächsten Fragment, das aus Klasse 1 stammt, bleibt die Thematisierung des flüchtigen Hörbarwerdens einer Familiensprache im Plenum aus. Die Klasse übt und repetiert hier eine Konstruktion, die im Kapitel 5 »Kinder aus aller Welt« des Lehrbuchs *Tamburin* eingeführt wird. Es handelt sich um die Konstruktion *kommen aus + [Ländername]*. In diesem Kontext stellt Lehrer 1 der Schülerin Céline eine Frage; Céline sitzt mit Fabiola, Lola, Julia und Robert in Pultgruppe 1; Robert sitzt zwischen Fabiola und Céline, nicht an seinem Pult.

2P1G2-341

1 Le1: wo'ER kommst du cÉLINE.
 2 Lin: [((hebt re hand))]
 3 Jua: [((hebt re hand))]
 4 Mea: [((hebt re hand))]
 5 Rob: [<<p> ich komme->]
 6 Mat: [<<p> ich komme aus->]
 7 Cel: ich [KOmme?]
 8 Lin: [((hebt li hand))]
 9 Jua: ((schüttelt re hand))
 10 <<p> aus->
 11 Cel: h. euh-
 12 Jua: [|<<p> AUS.>]
 13 Lin: [((senkt re hand))]
 14 Mel: [<<p> A:US.>]
 15 Hec: [((hebt re hand))]
 16 Rob: |<p> switzer[la]nd.>| [((dreht kopf zu cel))]
 17 Cel: [_hm.]
 18 Jua: [<<p> aus->]
 19 Lia: [((hebt re hand))]
 20 Rob: ((dreht kopf nach vorne))
 21 Lia: |<<p> arré[tez |] de soufflE[:R?>]
 hört auf vorzusagen
 |((dreht sich nach li))|
 22 Rob: [|<<pp> iTAlia.>] | [((kopf nach vorne))]
 23 Lol: [|<<pp> ich komme.>|] [((hebt li hand))]
 24 Cel: [iTAlia.]
 25 Rob: [((hebt re hand))]
 26 Kno: [((hebt re hand))]
 27 Lin: [((hebt re hand))]
 28 Jua: <<p> ich KOmme [aus italien.>]
 29 Kno: [((senkt die hand))]
 30 Hec: [((senkt die hand))]
 31 Le1: ((cupping re hand ans re ohr))
 32 NICHT |gehört. |
 |((senkt re hand))|
 33 Mae: |.hhh hhh. |
 |((schüttelt li hand))|
 34 Rob: <<p> ich komme i in.>
 35 Cel: ich KOmme (.) IN (.) hm.
 36 Jua: ((hebt re hand))
 37 Le1: [|m:[:: |] ich komme [↑IN?]
 |((dreht kopf nach li))|
 38 Mae: [((hebt, schüttelt li hand))]
 39 Hec: [((hebt re hand))]
 40 Mat: [((hebt li hand))]
 41 Jul: [((hebt re hand))]
 42 SSS: [AUS.]
 43 Mli: [((hebt re hand))]
 44 Lia: [((senkt re hand))]
 45 Jua: AUS.
 46 Cyr: AUS.
 47 Hec: [((senkt re hand))]
 48 Mli: [((senkt re hand))]
 49 Le1: ich [KOmme] [[aus [(.)|iTAlien.|]
 |((berührt whiteboard mit stift))|
 50 Kno: [((hebt, senkt re hand))]
 51 Jua: [((senkt hand))]
 52 Lol: [|aus (.) italia. |]
 |((hebt re, senkt sie))|
 53 Mat: [((senkt li hand))]
 54 Le1: <<zu lol> woHER [kommst DU?>]
 55 Jul: [|((senkt re hand))|]
 56 Lol: ich [KOmme] aus iTAlia.
 57 Jua: [((hebt re hand))]
 58 Le1: ja?
 59 woHER kommt cÉLINE?

Als Kommunikationsmedium dieser Frage-Antwort-Sequenzen wird hier durch den Lehrer Deutsch vorgegeben. Die erste Sequenz setzt mit der Frage des Lehrers an Céline ein: *wo'er KOMMST du celine.* (Zeile 1). Obwohl diese Frage eine einzige Person adressiert, bieten andere, nicht-adressierte Schülerinnen und Schüler ebenfalls darum, die Antwort geben zu können: Sie strecken ihre Hände hoch (Zeilen 2-4). Célines Antwort bleibt vorerst aus, und eine Wortsuchsequenz (Slotte-Lüttge 2007, 14) folgt: Robert interpretiert Célines Schweigen als Hinweis darauf, dass ihr das Wortmaterial fehlt, um die Antwort zu konstruieren, und er hilft ihr, seine Hilfeleistung als inoffiziell markierend: Er dreht sich zu ihr und realisiert den ersten Teil der Antwort, das Personalpronomen und das *verbum finitum*, im Flüsterton: <>p> *ich komme*-> (Zeile 5). Er gibt ihr damit einen Teil der Antwort vor, überlässt ihr aber die Möglichkeit der Formulierung ihrer »Herkunft«. Auch Mathilda, die nicht in derselben Pultgruppe sitzt, deren Stimme aber ebenfalls hörbar ist, formuliert den ersten Teil einer möglichen Antwort: <>p> *ich komme aus*-> (Zeile 6). Sie erweitert die Konstruktion um die Präposition, die nach dem *verbum finitum* erwartbar ist. Céline orientiert sich nicht an Mathilda, sondern repetiert Roberts Konstruktion. Inoffiziell ist sie zwar nur Animatorin, offiziell aber ist sie Urheberin und Autorin der Antwort (Goffman 1981, 167). Sie markiert ihren Beitrag als unvollständig und beendet ihre Konstruktion mit steigender Intonation: *ich KOMme?* (Zeile 7). Dann pausiert sie.

Julia, die ebenfalls in ihrer Pultgruppe sitzt, interpretiert dies als weiteren Hinweis auf fehlendes lexikalisches Wissen. Zuerst versucht sie zwar, Célines Problem zu nutzen und die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu lenken: Sie schüttelt die Hand, die sie hochhält (Zeile 9). Doch gleich flüstert sie Céline die fehlende Präposition zu (Zeile 10). Céline übernimmt diese Präposition nicht, sondern signalisiert mit ihrem Verzögerungssignal *h. euh-* (Zeile 11), dass sie ihre Konstruktionstätigkeit nur unterbrochen hat. Julia interpretiert das Verzögerungssignal Célines als Reparaturinitiator und wiederholt die Präposition mit Nachdruck: <>p> *AUS.*> (Zeile 12). Sie zeigt gleichzeitig, dass sie davon ausgeht, dass Céline die Antwort formulieren wird: Sie senkt ihre Hand. Auch Melissa, die zwei Pultgruppen weiter weg sitzt, interpretiert Célines Schweigen als Hinweis auf ein Konstruktionsproblem: Auch sie nennt die fehlende Präposition, und zwar einerseits im Flüsterton, aber gleichzeitig so laut, dass Céline sie verstehe müsste: *A:US.* (Zeile 14). Doch Céline bleibt still.

Jetzt setzt ein inoffizielles polylinguale Languaging ein. Robert, der wieder helfend eingreift, identifiziert Célines Schweigen als Hinweis auf ein Wortfindungsproblem, das sich nicht auf die Präposition, sondern auf das Lexem des Landes bezieht, und bietet ihr eine mögliche Antwort an: <>p> *switzerland.*> (Zeile 16). Dieses englische Wort, nicht als englisch markiert, weist Céline, noch bevor Robert seine Antwort zu Ende konstruiert hat, zurück: *_hm.* (Zeile 17). Eine Begründung für diese Zurückweisung führt sie nicht an. Robert bietet Céline eine weitere Antwortmöglichkeit an: <>pp> *itAlia.*> (Zeile 22). Dieses italienische Wort übernimmt Céline und gibt offiziell Antwort: *itAlia.* (Zeile 24). Robert bietet ihr also eine Ressource, um ihre Aufgabe zu lösen; dabei differenzieren weder Robert noch Céline zwischen Deutsch und Italienisch. Diese Antwort, mit welcher sie sich als Mitglied der Personengruppe, die nicht aus der Schweiz, sondern aus Italien stammen, kategorisiert, präsentiert sie als deutsche Antwort. Sie markiert sie ebenfalls nicht etwa als noch zu bewertende Antwort.

Doch bleibt das Assessment des Lehrers aus. Diese Verzögerung wird von Kuno, Linda und Lola als Hinweis auf ein Problem gehört, das in Célines Antwort liegt, was ihnen

die Möglichkeit eröffnen könnte, selbst die richtige Antwort zu geben: Sie heben die Hände (Zeilen 26-27). Julia versucht noch einmal, Céline zu helfen, und flüstert ihr einen kompletten Antwortsatz vor: <>*p ich KOMme aus italien.*> (Zeile 28). Dieser inoffizielle Turn enthält gleich zwei Fremdkorrekturen: Die Präposition, die Céline bisher nicht übernommen hat, ist integriert, und der von Robert auf Italienisch formulierte und von Céline so übernommene Namen Italiens ist auf Deutsch realisiert. Letztere Korrektur adressiert die Verwendung des italienischen Worts und kennzeichnet diese als falsch. Julia trennt damit die Sprachen wieder, die von Robert und Céline vermischt wurden.

Die von Céline präsentierte Lösung wird jetzt im Plenum bearbeitet. Der Lehrer realisiert einen »visual repair initiator« mit Hilfe einer »cupping hand«-Geste (Zeile 31), deren Bedeutung er lautsprachlich präzisiert: *NICHT gehört.* (Zeile 32). Damit markiert er Célines Turn zwar als problematisch, adressiert ihn aber nicht als fehlerhaft, stellt ihre Äußerung nur als akustisch problematisch dar (Mortensen 2012, 47; Svennevig 2008). Robert interpretiert diese Reparaturinitiierung als Hinweis darauf, dass der Lehrer ein spezifisches Element nicht gehört hatte. Er hilft Céline wieder, indem er ihr das fehlende Element, die Präposition, die vom Plenum längst, wenn auch inoffiziell, thematisiert wurde, vorsagt. Doch die Präposition, die er ihr liefert, ist nicht diejenige, welche schon geboten wurde: *ich komme i in.* (Zeile 34). Céline nimmt diese Konstruktion auf, stoppt aber erneut, bevor sie eine vollständige TCU konstruiert: *ich KOMme in (.) hm-* (Zeile 35). Lehrer 1 initiiert im nächsten zweigliedrigen Turn wieder Reparatur, markiert nun Célines Äußerung als syntaktisch fehlerhaft: *m:: ich komme ↑IN?* (Zeile 37). Die mit Fragenintonation realisierte Repetition und die qua Betonung besonders hervorgehobene Präposition stellen den Fehler in Célines Turn deutlich aus und fordern zur Korrektur auf. Der Lehrer richtet sich jetzt auch nicht mehr an Céline, sondern projiziert qua Blick eine fremdinitiierte, chorale Fremdkorrektur, die auch erfolgt: *AUS.* (Zeile 42, 45, 46). Jetzt formuliert der Lehrer den ganzen Satz: *ich KOMme aus (.) italien.* (Zeile 49). Mit diesem Satz präsentiert er der Klasse die von ihm erwartete, korrekte Antwort und macht sie gleichzeitig auf dem Whiteboard sichtbar. In ihr ist nicht nur die von der Klasse gelieferte korrekte Präposition enthalten, sondern auch der deutsche Name Italiens. Dass Céline hier den italienischen Namen von Italien verwendet hat, thematisiert er nicht mehr eigens.

Auch in der nachfolgenden Sequenz bleibt diese Thematisierung aus. Der Lehrer lanciert diese Sequenz gleich nach Beendigung der vorherigen. Er repetiert die zuvor gestellte Frage noch einmal, adressiert dabei Lola: *woHER kommst DU?* (Zeile 54). Lola formuliert ihre Antwort ohne Verzögerung und flüssig. Doch auch sie verwendet den italienischen Namen ihres »Herkunftslandes«: *ich KOMme aus iTAlia.* (Zeile 56). Diese Antwort bewertet der Lehrer kurz und knapp als richtig, *ja?* (Zeile 58). Der italienische Name wird hier zum Bestandteil eines korrekten deutschen Satzes und bleibt unthematisiert. Der Lehrer initiiert nämlich sogleich eine neue Frage-Antwort-Sequenz.

Dieses Fragment repräsentiert einen der seltenen Interaktionsverläufe, in welchen die Familiensprache Italienisch im Plenum hörbar wird. Italienisch wird zuerst in der inoffiziellen Peer-Interaktion zwischen Julia, Robert und Céline verwendet. Es ist Robert, der Italienisch in die Interaktion importiert, Céline verwendet Italienisch zur Formulierung ihrer Antwort und wird von Julia korrigiert. Céline verfügt über recht gute Italienischkenntnisse, da sie mit ihrem Vater, mit den Verwandten der Seite des Vaters und mit einigen ihrer Freunde Italienisch spricht und auch Unterricht in Italienisch besucht. Robert dagegen spricht Italienisch nicht als Familiensprache und hat auch sonst

nie angegeben, Italienisch zu sprechen. Doch hier benutzt er es, um Céline zu helfen. Julia spricht ebenfalls mehrere Sprachen, doch in dieser Interaktion ist sie es, die den italienischen Namen als nicht angebracht interpretiert. Ihr Einfordern der Unterscheidung verschiedener Sprachen kontrastiert hier mit der Praxis des Lehrer, der Lolas Konstruktion als adäquate Antwort stehen lässt. Dieses Nichtkorrigieren ist auf den ersten Blick erstaunlich, handelt es sich hier doch um einen Kontext, in welchem der Fokus auch auf die Form der realisierten Äußerungen gerichtet ist. Doch erstens ist der Kontext hier kein reiner »form and accuracy context« (Seedhouse 2004, 102); es werden auch inhaltliche Aspekte thematisiert. Der Fokus der Lehrperson ist auch nicht primär auf die Namen der Länder gerichtet, sondern auf die Verwendung der korrekten Präposition und, was in dem Ausschnitt nicht sichtbar wird, dem korrekten Kasus. Der Lehrer lässt es aber zu, dass die Kinder auf ihre vielfältigen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, um die Länder zu benennen, und schaltet so ja auch eine potentielle Geistsbedrohung für den Schüler, die Schülerin aus – korrigiert zu werden affiziert das *face* (Seedhouse 2004, 175-176). Daher ist es durchaus verständlich, dass der Lehrer hier die Korrektur unterlässt und damit der italienische Name als legitim markiert wird.

Aus einer Perspektive, welche die Wichtigkeit des Sprachvergleichs betont, wäre es jedoch wünschenswert, dass er die mehrsprachige Praxis und damit die Zuhilfenahme des Italienischen hier thematisiert und positiv evaluiert. Die Verwendung unterschiedlicher Varietäten und Sprachen böte die Gelegenheit, um spontan Sprachen und Varietäten zu vergleichen und damit die metasprachlichen Kompetenzen der Kinder zu stärken. Das Nichtthematisieren der verschiedenen Sprachen und Varietäten im Plenum führt dazu, dass die mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hier irrelevant bleiben. Ein Arbeiten im Sinn eines *éveil aux langues* setzt nicht unbedingt aufwändige didaktische Szenarien voraus. Was das Arbeiten im Sinne des *éveil aux langues* aber voraussetzt, ist ein Wissen um und eine Sensibilität für die vielfältigen Repertoires der Kinder sowie die Anstrengung, im Fremdsprachenklassenzimmer den monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) nicht unter der Hand als bilingualen Habitus zu reproduzieren.

9.4 Englisch in den Peergroups: Multikompetenz *in action*

Die Mehrsprachigkeit der Kinder wird vor allem während Gruppeninteraktionen sichtbar. Doch setzen die Kinder hier nicht etwa ihre Familiensprachen ein, sondern neben Deutsch und Französisch Englisch. Zwar ist Englisch nur für eines der an der Untersuchung beteiligten Kinder Familiensprache, und in der Schule wird Englisch erst ab der siebten Klasse unterrichtet. Doch ist Englisch für die Kinder hier, wie sich schon aufgrund der Antworten auf den Fragebögen zeigt, sehr wichtig. Sie setzen Englisch teilweise in französischen Sprachkontexten ein, was nie als illegitim markiert wird; sie verwenden Englisch teilweise anstelle von Deutsch, was als illegitim markiert wird, nicht zwangsläufig aber dazu führt, dass diejenigen, die diesen Verstoß begehen, gleichzeitig ihr Ansehen beschädigen.

9.4.1 Mehrsprachiges Aufgabenmanagement

Im ersten Fragment wird Englisch zum Management der Interaktion während der Durchführung einer Gruppenarbeit verwendet. Die Gruppe spielt das Papageienspiel: Schülerin A stellt Schüler B eine Frage; dieser antwortet. Schülerin C wiederholt Schüler B's Antwort und passt dabei Pronomen und Verben so an, dass sie eine Aussage über Schüler B ist. Jetzt stellt Schülerin D Schüler E eine Frage, und Schülerin C wiederholt wiederum die Antwort von Schüler C. Eine Sequenz umfasst also drei Turns. Das Management der Aufgabe erfolgt im Prinzip auf Französisch:

2P16-2145

1 Mli: schmal.
 2 VAS-y.
 los
 3 Drg: wie SIND deine _AAre.
 4 Cyr: meine HAAre sind (0.8) châtain clair he he.
 hell braun
 5 sind BLOND;
 6 Cld: euh seine (.) haare (.) sind [blond.]
 7 Cyr: [((dreht kopf nach links))]
 8 Cyr: |let's GO. |
 |((dreht kopf noch weiter nach li))|
 9 Lia: |hast du einen BRUder oder eine||SCHWESTer. |
 ||((blick auf blatt)) ||((blick zu drg))|
 10 Drg: ja ich habe zwei (.) SCHWESTern und einen BRUder.

Melina, die den Papagei der Gruppe spielt, repetiert Dragans Antwort und fordert Dragan dann dazu auf, seine Frage zu stellen: VAS-y. (Zeile 2). Dies geschieht hier auf Französisch. Dann stellt Dragan Cyrill die Frage nach seiner Haarfarbe, und nachdem die Frage-Antwort-Sequenz abgeschlossen ist, markiert Cyrill den Abschluss der vorherigen Sequenz und den Übergang zur nächsten Sequenz mit einer englischen Aufforderung: *let's GO*. (Zeile 8). Dieser Codeswitch ist damit vergleichbar mit Codeswitches, die Alfonzetti (1998, 188) in Alltagsinteraktionen unter Bilingualen beobachtet. Doch findet er hier isoliert statt und zwar in einem Kontext, welcher vorwiegend bilingual deutsch-französisch ist, und in welchem die Funktionen der Sprachen relativ strikt getrennt sind: Deutsch wird verwendet, um die vom Lehrer aufgegebene Aufgabe zu erledigen, Französisch wird verwendet, um die Aufgabe zu managen. Die englische Äußerung übernimmt hier eine Funktion, die üblicherweise französischen Äußerungen zukommt. Doch Englisch hebt sich hier deutlich von der vorangehenden Äußerung ab, was der Aufforderung selbst eine gewisse Dringlichkeit verschafft. Cyrill kann mit dem Switch ins Englische aber auch zeigen, dass er diese Sprache beherrscht; im Übergang von einer Sequenz zur nächsten kann er sich damit als kompetenter Englischsprecher zeigen. Er setzt sich damit auch von den anderen Schülerinnen und Schülern, die jetzt gerade nicht Englisch sprechen, ab. Diese Verwendung des Englischen wird nicht moniert; Verwendung des Englischen und Konstruktion der Identität als Englischsprachiger scheinen erlaubt und legitim.

Im folgenden Fragment wird Englisch im Kontext der Reparatur eines Interaktionsproblems verwendet. Das Fragment zeigt einen Ausschnitt aus einer Interaktion, in welcher fünf Kinder der Klasse 3 in der Pultgruppe 4 Tierrätsel lösen (vgl. Tamburin LB, 13). Das Rätsel ist so organisiert, dass ein Kind einige Eigenschaften eines Tiers aufzählt. Die anderen müssen herausfinden, welches Tier gemeint ist. Das Fragment setzt ein, als Korshed ein Rätsel formuliert:

Abb. 9.1



2M1G1-23

1 Kor: seine hörnER [ist euh] LANG?=

2 Ros: [((blickt zu sta))]

3 Sta: =HEIN?

4 Ros: | QU[OI?]

 | was

 | ((beugt sich nach rechts))|

5 Sta: [|WHAT?] |

 | ((beugt sich nach rechts, Abb. 9.1))|

6 Kor: [_he?] |

7 Mel: [|on] comprend RIEN. |

 | man versteht nichts |

 | ((beugt sich nach vorne, legt re hand auf den tisch))|

8 Kor: sein eum HÖRner?

9 enfin.

 | kurz gesagt |

Französisch wird zum Management der Aufgabe eingesetzt, die Verwendung des Deutschen ist auf den Vollzug der Aufgabe beschränkt. Allerdings ist hier Englisch in den Gebrauch des Französischen eingebettet. Korshed formuliert einen ersten Teil des Rätsels: *seiNE hörnER ist euh LANG?=* (Zeile 1). Doch diese Äußerung wird zur Problemquelle. In »latch-position« mit Korshed realisiert Stanislaw eine erste Reparaturinitiierung mit Hilfe des »open class repair initiators« (Drew 1997) *HEIN?* (Zeile 3). Rosa formuliert im Anschluss an Stanislaw ebenfalls eine Reparaturinitiierung mit Hilfe eines »open class repair initiators«: *QUOI?* (Zeile 4, Abb. 9.1). Diese Wiederholung der Reparaturinitiierung zeigt Korshed, dass Stanislaw nicht der einzige ist, für den ihr Beitrag problematisch ist, sondern dass Rosa Stanislaws Einschätzung teilt. Die Wiederholung des Reparaturinitiators ermöglicht damit, ähnlich wie ein zweites oder drittes Assessment (Goodwin 2008, 206), die Bildung von Allianz. Diese Allianzbildung wird von Stanislaw weiter ausgebaut: Kaum hat Rosa begonnen, ihre Reparaturinitiierung zu konstruieren, stimmt er in diese ein und realisiert choral mit ihr einen weiteren »open class repair initiator«, jetzt auf Englisch: *WHAT?* (Zeile 5, Abb. 9.1). Diese auf Englisch realisierte Reparaturinitiierung funktioniert als ein »second saying« im Sinne Schegloffs, welches Stanislaws erste, französische Initiierung als ineffektiv kategorisiert (Schegloff 2004). Der Sprachwechsel verstärkt damit die Reparaturinitiierung, wirkt also als Emphase.

Stanislaw passt nicht nur seine lautsprachliche Äußerung derjenigen Rosas an; auch Rosas und Stanislaws Gesten sind koordiniert. Beide erheben sich während der Reparaturinitiierung etwas, stützen dabei die linke Hand auf und beugen sich gleichzeitig gegen Korshed, ohne diese direkt anzuschauen. Sie bringen mit diesen Gesten

ihre linken Ohren synchron näher zu Korshed und realisieren so gemeinsam einen »visual repair initiator« (Koshik & Seo 2010; Mortensen 2012), der anzeigt, dass sie nicht gehört haben, was Korshed sagte. Die englische *ad-hoc*-Entlehnung wird so Teil einer choralen, französisch-englischen multimodalen, auch gestisch synchronisierten Produktion, die ihre Wirkung nicht verfehlt. Korshed reagiert darauf mit einem verlegenen Lachen (Goffman 1999, 111) und unternimmt dann, nach einer weiteren Reparaturinitiierung durch Melanie, einen weiteren Versuch, ihr Rätsel zu realisieren.

Auch in den folgenden Fragmenten, die alle aus einer Gruppenarbeit in Klasse 2 stammen, wird Englisch zum Management der Aufgabe eingesetzt. Albano, Odile und Nadine repetieren Zahlwörter mit Hilfe eines Würfelspiels. Jedes Kind würfelt einmal. Aus den drei gewürfelten Ziffern müssen sie eine Hunderterzahl bilden und diese aufschreiben. Dabei sollen sie die Position der jeweiligen Ziffer innerhalb der Hunderterzahl nach jedem einzelnen Wurf festlegen. Nach drei Würfen vergleichen sie die Zahlen, und der- oder diejenige mit der größten Zahl erhält einen Punkt. Odile, Nadine und Albano sitzen an einem runden Tisch. Das Fragment setzt ein, nachdem Odile und Nadine ihre Zahlen nannten und Odile Albano fragt, welche Zahl er aufgeschrieben hat:

1M5appNNA-194

1 Odi: |et TOI? |
 und du
 |((blick zu alb, klopft mit bleistift in re hand
 auf li hand))|
 2 t'as fait QUOI?
 was hast du gemacht
 3 Alb: |euh le MÊME ||que TOI= |
 das gleiche wie du
 |((zeigt auf ndi))|
 |((legt re hand auf blatt, schreibposition))|
 4 =on a gagné les DEUX.
 wir haben beide gewonnen
 5 [alors on-]
 also wir
 6 Ndi: [on va,]
 wir werden
 7 Odi: [ouais il y a [|un POINT] |'chacun.
 ja es gibt einen punkt für jeden
 |((beat mit bleistift))|
 8 Ndi: [hé |aLLEZ?] |
 los
 |((kopf nach re))|
 9 [|YES.] |
 |((senkt den oberkörper, blick auf blatt))|
 10 Alb: [|ouAIS.] |
 ja
 |((blick auf blatt))|
 11 et puis TOI |t'as un ||point. |
 und dann du du hast einen punkt
 |((blick zu ndi))|
 |((blick auf blatt))|

Wie im vorherigen Fragment ist das englische Wort hier in eine chorale Produktion integriert. Albano beantwortet Odiles Frage danach, wie viele Punkte er erhalten habe, mit einem Verweis darauf, dass er gleich viele wie Nadine habe. Sein Turndesigns ändert die von Odiles Frage konstituierte Partizipationsstruktur und macht Odile, welche die Frage gestellt hat, zur nicht adressierten Zuhörerin, während Nadine, die von Odiles Frage nicht adressiert wurde, zur adressierten Zuhörerin wird: *euh le même que toi*. (Zeile 3). Die Referenz des Pronomens indiziert er mit Hilfe einer deiktischen Zeiggeste. Doch antwortet Albano nicht nur auf Odiles Frage, sondern fügt nach einem »rush-through« (Schegloff 1996) eine Schlussfolgerung an: *=on a gagné les deux*. (Zeile

4). Während im nun folgenden Overlap Nadine die anderen dazu bewegen will, die nächste Würfelrunde zu initiieren, bestätigt Odile die Schlussfolgerung Albano und zieht dann ihrerseits einen Schluss: *ily a un point 'chacun*. (Zeile 7). Obschon nur die Präpositionalphrase *à chacun* nicht in Overlap realisiert wird, ist Odiles Äußerung nicht problematisch, und Nadine und Albano bestätigen im Chor die Gültigkeit von Odiles Schluss. Albano verwendet dazu Französisch, Nadine dagegen realisiert den Bestätigungsmarker auf Englisch: *YES*. (Zeile 9). Sie unterstreicht damit ihre Zustimmung; die emphatische Funktion des Switches geht dadurch, dass der Bestätigungsmarker Element einer choralen mehrsprachigen Produktion ist, nicht verloren.

In den analysierten Interaktionsfragmenten wird Englisch von den Kindern während des Aufgabenmanagements verwendet. Der Wechsel ins Englische hat hier vor allem emphatische Funktion: Durch den Codeswitch wird das, was sie sagen wollen, unterstrichen, im ersten Beispiel die Forderung, das Papageienspiel voranzutreiben, im zweiten Beispiel die Aufforderung, lauter zu sprechen, im dritten Beispiel die Bestätigung, dass beide, Nadine und Albano, einen Punkt erhalten haben. Die Verwendung des Englischen ist eingebettet in multimodale Produktionen, in welchen Gestik und Mimik ebenfalls eine Rolle spielen, wie Beispiel zwei zeigt. In den beiden letzten Beispielen wird Englisch zudem choral mit Französisch produziert. Die Verwendung des Englischen in diesen Kontexten erscheint legitim; kein Peer moniert, dass hier eine falsche Sprache verwendet wird. Wird Englisch jedoch eingesetzt, wenn Deutsch erwartbar wäre, so wird dies teilweise problematisiert und als illegitim markiert.

9.4.2 Nicht thematisierte Verwendungen des Englischen, wenn Deutsch erwartbar wäre

Etwas später in der Interaktion zwischen Odile, Nadine und Albano wird wiederum Englisch eingesetzt. Die Kinder sind nach einem Durchgang des Würfels dabei, Punkte zu verteilen:

1M5appNNA-374

```

1 Odi:      [moi j'ai TROIS?      ]
           ich ich habe drei
2 Ndi:      [<<zu alb> tu fais.]
           du machst
3 Alb:      ((würfelt))
4          TROIS?
5          drei
5          [|non;           |]
           nein
           |((nimmt würfel in hand))|
6 Odi:      [((lässt radiergummi fallen)) ]
7          ((blick auf blatt))
8 Ndi:      <<all> trois [POINTS?>]
           drei punkte
9 Alb:      [du hast ] [EIN PUNKT.           ]
10 Ndi:     [one <<(engl.)> POINT.>]
11 Odi:     ((macht drei striche, blatt mit li hand abgedeckt))
12 Alb:     NON.
           nein
           du hast [EINEN           ] punkt.
13 Odi:     [((hebt re hand)) ]
14          |nicht TROIS?
           drei
           |((lässt re hand auf blatt fallen)) |
15          ça va PAS.
           das geht nicht
16          MOI j'ai trois.
           ich ich habe drei

```

Hier behauptet Odile, dass sie drei Punkte erhalten würde: *moi j'ai trois?* (Zeile 1). Diese Behauptung bringt sie auf Französisch vor; sie verletzt damit die Vorgabe der Lehrperson, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Resultate auf Deutsch formulieren sollen. Nadine, die Albano dazu auffordert, die nächste Würfelerunde zu initiieren, also die Aufgabenrealisierung managt, verwendet Französisch: *tu fais?* (Zeile 2). Auch Albano spricht zuerst Französisch. Er repetiert Odiles Behauptung, dass sie drei Punkte kriege, als »preliminary« (Schegloff 1997b, 531-535), um diese dann zurückzuweisen: *TROIS? non;* (Zeilen 4-5). Die Sprachwahl markiert, dass er sich an Odile orientiert; die Rückweisung erfolgt dabei direkt und uneingeschränkt. Die von ihm gegen Odile vorgebrachte Behauptung realisiert er, wie dies die Aufgabenstellung vorsieht, auf Deutsch und hebt dabei intonatorisch die korrekte Punktzahl hervor: *du hast EIN PUNKT.* (Zeile 9). Die Sprachwahl verstärkt dabei die Opposition zu Odiles Behauptung. Durch die Verwendung des Deutschen kann er sich als Schüler inszenieren, der sich an die Vorgaben der Lehrerin hält. Sein Codeswitch ins Deutsche markiert damit auch eine Korrektur des Kommunikationsmediums und manifestiert eine Orientierung an der Sprache, die hier gelernt werden soll. Diese Selbstpositionierung wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass er eine Selbstkorrektur durchführt und den Kasus, den er zuvor falsch realisiert hatte, korrigiert, die Reparaturinitierung auf Französisch formulierend, den Rest, wie die Aufgabe vorsieht, auf Deutsch: *NON. du hast [EINen] punkt.* (Zeilen 12-13). Auch Nadine setzt Sprachwechsel als Mittel der Kontrastierung ein. Sie stellt zuerst Odiles Behauptung in Frage, indem sie deren Behauptung repetiert, aber qua Intonation in eine Frage transformiert: *trois POINTS?* (Zeile 8). Auch diese Repetition dient der Projektion der Zurückweisung der Behauptung Odiles. Nadine kontrastiert diese Punktzahl mit der ihres Erachtens korrekten Punktzahl, die sie choral mit Albano produziert: *one POINT.* (Zeile 10). Sie verwendet hier Englisch anstelle des eigentlich vorgesehenen Deutschen. Doch dies wird nicht problematisiert, was gesprächsstrukturell nicht erstaunlich ist, denn Nadine formuliert ihren Beitrag in Overlap mit Albano, der damit beschäftigt ist, Odile zu überzeugen, dass sie nicht drei Punkte, sondern nur einen erhält (Zeile 9).

Auch im folgenden längeren Ausschnitt wird Englisch verwendet, wo eigentlich Deutsch verwendet werden müsste, ohne dass eine Korrektur erfolgt. In diesem Ausschnitt aus einer Gruppeninteraktion in Klasse 2 stehen Caroline und Julien vor einem Wimmelbild, das anthropomorphisierte Tiere am Strand darstellt, die unterschiedlichsten Aktivitäten nachgehen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht darin, mit einem Würfel, auf dem Interrogativa stehen, zu würfeln und mit dem gewürfelten Interrogativum und einem Objekt oder Ereignis des Wimmelbildes eine Ergänzungsfrage zu konstruieren. Der andere Schüler, die andere Schülerin soll diese Frage beantworten. Das Fragment setzt ein, nachdem Caroline würfelte.

1m4-NVw100

```

1  Car:      [WOhin.]
2  Jul:      [WOhin,]
3  Car:      ((nimmt würfel, legt ihn hin))
4      .h eu::h
5      ((schweift mit dem blick über das bild))
6      ((zeigt mit li hand auf stelle im bild, stützt finger ab))
7      ((verschiebt hand, klopft mit den fingern auf bild))
8      ((zeigt mit li zeigefinger auf andere stelle))
9      wohin geht HE:R.
10     ((richtet sich auf, blickt zu jul, dann in kamera))
11     ((blickt zu jul))
12 Jul:      wohin |QUOI?
13          was
14          |((blickt zu car))|
15 Car:      er GEHT;
16          |WO er;
17          |((macht rollende handbewegungen mit fäusten, Abb. 9.2))|
18 Jul:      |ah celui-LA?
19          dieser hier
20          |((zeigt auf bild, blickt zu car))|
21          |((zeigt auf andere stelle))
22 Car:      |NEIN;
23          |((klopft mit li zeigefinger viermal auf andere stelle))|
24 Jul:      |OÜ          ||va-t-il?
25          wohin      geht er
26          |((blickt auf blatt))| ((blickt nach vorne, thinking face->)
27          OÜ (.) |va-t-il;      |
28          wohin geht er
29          |((blickt auf blatt))|
30 Car:      <<acc> OÜ va-t-il;>
31          wohin geht er
32          |OÜ?
33          wohin
34          |((lehnt nach hinten))|
35          eu:hm.
36          |((blickt nach vorne, thinking face->, Abb. 9.3))
37 Car:      ((blickt zu jul, lächelt))
38          ((blickt nach unten))
39          hä?
40          ((dreht sich nach vorne))
41          ((klopft mit li hand auf den tisch, blickt kurz zu jul))
42          ((trommelt mit re hand auf tischrand))
43          ((legt re hand auf den tisch))
44 Jul:      ((blickt auf bild, stützt hände auf, beugt sich über bild))
45          ((blickt nach vorne, 3.3))
46          ((blickt zu car))
47          <<p> GEhen.>
48 Car:      ((blickt zu jul))
49          ((blickt nach vorne))
50          ((blickt zu jul))
51          ((blickt nach vorne->))
52          <<p> GEhen;>
53          |((zieht Schultern hoch, Handflächen nach außen, Abb. 9.4))|
54          |((macht rollende handbewegungen, Abb. 9.5))|
55          <<p> eh ben.

```

43 |<<pp> allE:R.> |
 gehen
 | ((hält li hand flach)) |
 44 |<<pp> er geht. |
 | ((hebt und senkt li flache hand)) |
 45 Jul: ((dreht würfel in seiner hand->))
 46 Car: ((schnieft))
 47 Jul: er (.) [GEH:T?]
 48 Car: [((blickt zu jul))]
 49 Jul: [((verschiebt würfel))]
 50 Car: [((blickt nach vorne))]
 51 Jul: ((blickt nach vorne))
 52 euh waTER?
 53 ((dreht sich zu car))
 54 Car: ((blickt zu jul))
 55 ((blickt nach vorne))
 56 ((beugt sich zu jul))
 57 <<pp> c'est à TOI?>
 du bist dran
 58 heißt |DU bist dran. |
 |((zeigt mit li zeigefinger auf jul,
 legt li hand auf pult)) |
 59 Jul: ((würfelt))

Abbildung 9.2



Abbildung 9.3



Abbildung 9.4



Abbildung 9.5



Nachdem Caroline und Julien choral das Resultat von Carolines Würfelwurf genannt haben, *WOhin* (Zeilen 1-2), und nachdem Caroline hör- und sichtbar eine Figur gesucht *.h euh* (Zeilen 4-5), ausgewählt (Zeile 6), verworfen und schließlich eine neue Figur ausgewählt hat (Zeilen 7-8), formuliert sie eine Frage zu der von ihr gewählten Figur: *wohin geht HE:R.* (Zeile 9). Anstelle einer Antwort formuliert Julien den ersten Teil einer »post-first insert expansion« und zeigt damit, dass er Probleme hat, die von Caroline formulierte Frage zu verstehen: *wohin QUOI?* (Zeile 12). Das Design seines Turns weist darauf hin, dass er zwar das Interrogativadverb verstanden hat. Problematisch ist der Rest der Frage Carolines, doch bleibt offen, was genau daran problematisch ist: Der auf Französisch formulierte »open class repair initiator« (Drew 1997) *quoi* spezifiziert das Problem nicht weiter.

Folgerichtig repetiert Caroline noch einmal Subjekt und Prädikat ihrer Frage: *er GEHT* (Zeile 13), wobei sie das *verbum finitum* hervorhebt. Sie repetiert dann in modifizierter und verkürzter Form noch einmal das Interrogativum. Die Wortreihung der verkürzten Form entspricht dabei der französischen Syntax. Doch anstatt das *verbum finitum* zu wiederholen oder zu übersetzen, verdeutlicht sie *geht* mit einer metaphorischen Geste: Sie kreist die zu Fäusten geformten Hände umeinander und repräsentiert so eine Bewegung: *WO er;* (Zeile 14, Abb. 9.2). So gelingt es ihr, ein erstes Verstehensproblem Juliens zu lösen, denn Julien formuliert eine mit dem Erkenntnisprozessmarker *ah* eingeleitete nächste Frage, die jedoch ihrerseits ein zweites Verstehensproblem sichtbar macht. Julien ist unsicher hinsichtlich der Referenz des Personalpronomens: *ah celui-LÄ?* (Zeile 15). Er formuliert diese Frage gleichzeitig mit einer obligatorischen demonstrativen Zeigegeste (Fricke 2007, 58). Caroline beantwortet diese Frage zuerst nonverbal ebenfalls mit Hilfe einer demonstrativen Zeigegeste (Zeile 16), realisiert dann eine lautsprachliche Antwort, *NEIN* (Zeile 18) und begleitet diese gleichzeitig mit einer weiteren Zeigegeste, welche das Referenzobjekt deutlich kennzeichnet: Sie klopft viermal mit dem Zeigefinger auf das Objekt, das sie zuvor schon herausgegriffen hat (Zeile 18). Nun reformuliert Julien Carolines Frage auf Französisch und zeigt damit, dass er ihre Frage verstanden hat: *OÙ va-t-il?* (Zeile 19). Der Blick aufs Blatt zeigt Caroline, dass er die Bedeutung der Zeigegeste verstanden hat; das »thinking face« (Goodwin & Goodwin 1986) zeigt Caroline, dass Julien nun eine Antwort auf ihre Frage sucht.

Damit ist die »post-first insert expansion« zu einem Abschluss gekommen, doch nun folgen Verzögerungen sowie eine »pre-second insert expansion«. Julien repetiert zuerst seine französische Übersetzung der Frage zweimal, wobei er während der zweiten Wiederholung das Interrogativum heraushebt: *OÙ (.) va-t-il?* (Zeile 20); die dritte Wiederholung realisiert er vergleichsweise schnell: *<<acc> OÙ va-t-il;>* (Zeile 21). Doch dann indiziert er, dass das Finden der Antwort schwieriger sein und länger dauern könnte. Er löst sich vom Tisch, wiederholt das Interrogativum auf Französisch (Zeile 22) und realisiert dann einen gelungenen Verzögerungsmarker: *eu:hm.* (Zeile 23). Er setzt dann wiederum ein »thinking face« auf (Zeile 24, Abb. 9.3). Diese Position und diesen Gesichtsausdruck wird er nun für die nächsten 7.1 Sekunden beibehalten, was auch im Fremdsprachenklassenzimmer, wo Pausen durchaus häufig sind (Ingram & Elliott 2014), sehr lange ist. Caroline signalisiert, dass sie auf seine Antwort wartet: Sie blickt zu Julien, lächelt (Zeile 25), lacht kurz auf (Zeile 27) und wendet sich dann, als Julien nicht reagiert, nach vorne (Zeile 28). Sie klopft mit der linken Hand auf den Tisch (Zeile 29), trommelt mit den Fingern der rechten Hand an den Tischrand (Zeile

30). Sobald sie diese Wartehandlungen beendet hat, zeigt Julien, dass er noch dabei ist, die Antwort zu suchen: Er beugt sich erneut über das Bild, nimmt dann wieder eine Denkerpose ein (Zeilen 32-33).

Er initiiert dann ein weiteres Mal Reparatur. Er blickt Caroline an und formuliert den Infinitiv des Verbs: *GEhen*. (Zeile 35). Damit initiiert er eine »pre-second insert expansion« (Schegloff 2007, 106ff.), die es nun zu vervollständigen gilt. Offensichtlich ist ihm nun das Verb, trotz vorheriger Übersetzung, zum Problem geworden. Caroline verzögert die Bearbeitung von Juliens Problem an dieser Stelle: Sie blickt zuerst zu Julien (Zeile 36), dann nach vorne (Zeile 37), dann wieder zu Julien (Zeile 38), dann wieder nach vorne (Zeile 39). Dann repetiert sie Juliens Äußerung mit einem Schulterzucken: <>p> *GEhen.*> (Zeile 40, Abb. 9.4), die Bedeutung erläutert sie noch einmal ähnlich wie vorher: Sie realisiert wieder eine metaphorische Geste, die Bewegung anzeigt: *GEhen*. (Zeile 41, Abb. 9.5). Mit dem *eh ben* (Zeile 42) signalisiert sie, dass das, was nun folgt, im vorliegenden Kontext eigentlich illegitim ist (Barnes 1995, 819), formuliert dann die französische Übersetzung des Infinitivs (Zeile 43) und liefert Julien dann Personalpronomen plus konjugiertes Verb: *er geht*. (Zeile 44). Auch diese Informationen werden sehr leise formuliert. Damit kommt die »pre-second insert expansion« zu ihrem Abschluss.

Doch die von Caroline initiierte Frage-Antwort-Sequenz kommt erst dadurch zum Abschluss, dass Julien auf eine andere seiner sprachlichen Ressourcen zurückgreift: das Englische. Er ist jetzt zwar im Besitz der Bestandteile, die er benötigt, um Subjekt und Prädikat des Antwortesatzes zu formulieren, doch noch fehlt ihm die Präpositionalphrase. Julien zögert wieder, bewegt seinen Würfel hin und her (Zeile 45). Er beginnt mit der Konstruktion, *er(.) GEHT?* (Zeile 47), stoppt (Zeile 49), blickt nach vorne (Zeile 51) und formuliert dann eine, wenn auch unvollständige, englische adverbiale Bestimmung: *euh waTER?* (Zeile 52). Der Rückgriff aufs Englische ermöglicht es ihm, endlich eine Antwort zu präsentieren. Er dreht sich dann zu Caroline, um das zu erwartende Assessment entgegenzunehmen (Zeile 53). Dieses bleibt aus. Caroline fordert ihn zuerst auf Französisch, dann auf Deutsch auf, den Würfel zu werfen (Zeilen 57-58). Damit bewertet sie seine englische Antwort als korrekt und treibt die Durchführung der Übung voran.

Carolines Vorgehen könnte man als Fehlertoleranz interpretieren oder dadurch erklären, dass sie selbst nicht weiß, dass *water* kein deutsches Wort ist. Die Episode insgesamt ließe sich als weiteren Hinweis darauf, dass Gruppenarbeit problematisch ist, weil die Lernenden sich nicht gegenseitig korrigieren, interpretieren. Die Evaluierung der Antwort als korrekt und der Einsatz des Englischen als legitim lässt sich aber auch interaktional erklären. Würde Caroline Juliens englisches Wort als Problemquelle interpretieren, würde das Erledigen der Übung, das bis jetzt nur schleppend vor sich ging, weiter verzögert. Dank des Gebrauchs des Englischen und dem *passing* als »deutsch« kommt die Sequenz endlich zum Abschluss, und die Durchführung der Übung kann fortgesetzt werden.

9.4.3 Der »Rutsch« ins Englisch als Problem und Ressource

Die Verwendung englischen Sprachmaterials in der Durchführung der Gruppenarbeiten bleibt nicht immer unadressiert, wie die beiden folgenden Fragmente aus einer Gruppeninteraktion in Klasse 2 zeigen. Hier üben Caroline, Ilona und Bastien

Uhrzeiten. Sie stellen einander Fragen zu Fernsehsendungen, die in einem fiktiven TV-Programm in *Tamburin* aufgelistet sind (Tamburin LB 44). Der Fragende wählt eine Sendung aus und stellt die Frage nach einem auch an der Wandtafel festgehaltenen Muster: »Was gibt es am ... um ...?«. Ilona und Caroline beschließen zu Beginn der Übung, dass immer derjenige, welcher die richtige Antwort gegeben hat, die nächste Frage stellen darf:

2M1G6-72

1 Ilo: =mais c'est ceLUI [qui ré/]
aber es ist derjenige der an
2 Bas: [mais at]tends?=aber halt mal
3 Ilo: =mais c'est ceLUI [qui Répond qui fait.]
aber es ist derjenige der antwortet der macht
4 Car: [qui Répond qui fait.]
der antwortet der macht

Nach etwa fünf Minuten stellt Ilona folgende Frage:

2M1G6-80

1 Ilo: |WAS gibt E:S am donnerstag?|
|(blickt auf pult)|
2 .h UM?
3 (4.9)
4 Ilo: |((blickt zu bas))|
5 |ZEH:N?|
|((blickt zum fenster))|
6 |((blickt nach rechts, thinking face->))|
7 (3.2)
8 |past?|
|((blickt zu bas))|
9 |NON ça c'est en anGLAIS.|
nein das ist auf englisch
|((blick zu car))|
10 |ehum; euhm;|
|((blickt nach hinten, thinking face))|
11 Bas: blinky [bill.]
12 Ilo: |((blickt zu bas))|
13 |_he.|
|((blickt auf pult))|
14 (1.3)

In diesem Fragment wird die Verwendung des Englischen für Ilona zum Problem, das es zu reparieren gilt. Die Konstruktion ihrer Frage ist zu Beginn flüssig: *WAS gibt E:S am Donnerstag? .h UM?* (Zeilen 1-2), gerät aber ins Stocken, sobald Ilona die Zeitangabe sagen will. Ilona pausiert relativ lange (Zeile 3). Doch zeigt sie mit ihrem Blick aufs Pult, wo das Buch liegt, dass der Konstruktionsprozess noch nicht abgeschlossen ist. Sobald sie die Numerale genannt hat, *ZEH:N* (Zeile 5), stockt sie wieder. Anders als vorher, als sie auf ihr Pult blickte, zeigt sie den anderen nun, dass sie sich nicht mehr am Buch orientieren muss, sondern dass sie dabei ist, nach einem Wort zu suchen: Sie stoppt, blickt von der Gruppe weg und macht dabei ein »thinking face« (Zeile 6; Goodwin & Goodwin 1986). Sie markiert das Ende ihrer Wortsuche dadurch, dass sie sich Bastien zuwendet und die Präposition formuliert: *past?* (Zeile 8). Allerdings initiiert sie sogleich Reparatur, *NON*, und liefert dann auf Französisch eine Begründung dafür, weshalb sie diese Reparatur initiiert hat: *ça c'est en anGLAIS*. (Zeile 9). Die französische Begründung stellt die Verwendung des Englischen als Ausrutscher im Sinne Goffmans dar, als »consequence of confused production, accident, carelessness, and one-time muffling – not as [...] underlying incompetence« (Goffman 1981, 209). Sie

macht ebenfalls Ilonas Interpretation der Aufgabe sichtbar. Das Frage-Antwort-Spiel ist für sie nicht bloß ein Ratespiel. Zentral ist, dass dieses Ratespiel auf Deutsch durchgeführt wird und dass die verwendeten Formen korrekt sind. Daher ist es für sie notwendig, dass Deutsch und Englisch unterschieden werden und dass Englisch als illegitim aus der Interaktion ausgeschlossen wird.

Ilonas Einstellung konfligiert mit derjenigen Bastiens. Nachdem Ilona Korrektur initiierte, signalisiert sie den anderen, dass sie auf Wortsuche ist: Sie produziert einen Verzögerungsmarker und setzt dabei wieder ein »thinking face« auf (Zeile 10). Damit indiziert sie, dass sie über das sprachliche Wissen verfügt, um das Problem hier zu reparieren, und projiziert, dass sie in der Lage sein wird, ihre Frage zu formulieren, dass dies aber noch etwas dauern wird. So lange wartet Bastien nicht. Er unterbricht ihre Wortsuche und gibt eine vorzeitige Antwort auf ihre noch nicht zu Ende konstruierte Frage: *blinky bill* (Zeile 11). Dieses vorzeitige Beantworten der Frage ist ein »divergent alignment« (Du Bois & Kärkkäinen 2012, 440) und macht die Differenz zwischen Ilonas und Bastiens Interpretation der Übung manifest. Für Ilona sind das Fokussieren der Form und die Konstruktion der Frage zentral. Bastien stellt dagegen den Aspekt des Ratespiels ins Zentrum. Für ihn ist es wichtig, die Antwort auf eine Frage so schnell wie möglich zu geben, am besten schon, bevor die Frage vollständig formuliert ist, nämlich dann, wenn ersichtlich ist, was die Frage sein könnte – und das ist bei Ilonas Frage der Fall. Es gibt nur eine einzige Sendung am Donnerstag, welche eine Zeitangabe mit 10 aufweist. Bastien orientiert sich damit an der in der Gruppe zu Beginn formulierten Regel: Wer zuerst die Antwort liefert, kann die nächste Frage stellen. Er zeigt, dass er diese Organisation des Ablaufs kompetitiv versteht, und dass er das Stellen der Frage als Preis interpretiert, den man gewinnt, wenn man die Antwort auf die zuvor gestellte Frage zuerst sagt. Der Fokus auf die Form und damit die Tatsache, dass Ilona Englisch verwendet hat, sind in diesem Szenario irrelevant. Das eigentlich erwartbare Assessment von Bastiens Antwort, welches diese Sequenz als »sequence closing third« (Schegloff 2007, 123ff.) eigentlich abschließen könnte, bleibt Ilona schuldig. Sie lacht kurz auf und gibt damit ihrem Erstaunen darüber, dass jemand die Antwort gab, bevor sie die Frage stellte, Ausdruck. Gleichzeitig minimiert dieses Lachen auch das interaktionale Problem, dass er die Antwort vor der Frage gegeben und damit Ilona das Recht zu sprechen weggenommen hat (Billig 2005, 190-191). Danach schweigt sie.

In diesem Ausschnitt verwendet Ilona anstelle der deutschen Präposition *nach* die englische Präposition *past*. Sie initiiert zwar selbst Reparatur und kann damit den Wechsel ins Englische als Ausrutscher präsentieren und zeigen, dass sie Deutsch und Englisch auseinanderhalten kann. Sie schafft es dagegen nicht, sich selbst zu korrigieren und die deutsche Präposition, die sie verwenden müsste, zu präsentieren: Bastien, der versteht, was die englische Präposition bedeutet und aufgrund dieser Information und dem vorliegenden Fernsehprogramm abduktiv schließen kann, was die Frage gewesen sein muss, präsentiert eine Antwort und greift damit Ilona vor. Ilona hat keine Gelegenheit mehr, zu zeigen, dass sie sowohl Deutsch als auch Englisch spricht, und sie ist nicht in der Lage, die Frage, die sie den anderen gerne hätte stellen wollen, zu stellen. Ihrem *face* ist der Slip ins Englische nicht zuträglich.

Einige Minuten später hat Bastien die Aufgabe, eine Frage zu stellen, und er markiert, genau wie Ilona zuvor, die Verwendung des Englischen als unangebracht. Er

schlägt daraus aber, anders als Ilona, Kapital. Das Fragment setzt mit der Konstruktion seiner Frage ein:

2M1G6-224

```

1 Bas: 1[|was ] ||gibt [h.E:S ]  

        |((blick zur tafel))|  

        |((blickt auf pult->))|  

2 Car: (.) [am DonnersTAG ] (.) UM=euh;  

1[|((blick zu bas))|  

3 |((blickt zur tafel))|  

4 [((blick auf pult))]  

5 Bas: (0.8) eu:::h ]  

6 Car: [(blickt zu bas))]  

7 (1.6)  

8 Car: ((blickt auf pult))  

9 Bas: THREE?  

10 euh non euh non euh .h non.  

        nein nein nein  

11 .h h;  

12 .h |halb DREI; |  

        |((blickt zu ilo))|

```

Genauso wie vor ihm Ilona greift Bastien auf englisches Wortmaterial zurück, um seine Frage zu konstruieren, und genauso wie sie korrigiert er sich selbst. Er beginnt die Konstruktion der Frage, stockt vor der Zeitangabe: *was gibt h.E:S (.) am donnersTAG (.) UM=euh;* (Zeile 1). Dann pausiert er, zeigt mit Hilfe des Verzögerungssignals *eu:::h* (Zeile 5), dass er noch an der Reihe ist, doch folgt dann nichts. Schließlich formuliert er den ersten Teil der Zeitangabe auf Englisch: *THREE?* (Zeile 9). Er unterbricht sich, formuliert ein weiteres Verzögerungssignal, *euh*, und initiiert dann Reparatur: *non*. Diese Konstruktion wiederholt er dreimal (Zeile 10). Diese Wiederholungen haben nicht nur die Funktion der Emphase. Sie signalisieren auch, dass er den Turn nicht abgibt, und projizieren, dass er in der Lage ist, die Reparatur selbst durchzuführen, dass er also nicht auf die Hilfe der anderen angewiesen ist. Gleichzeitig geben sie Bastien Zeit, um die richtige Lösung zu finden. Auch Bastien rahmt also seine Verwendung des Englischen nachträglich als Ausrutscher im Sinne Goffmans (Goffman 1981, 209). Die Realisierung des Lachpartikels *ha* in Zeile 12 stellt diesen Ausrutscher gleichzeitig auch als etwas dar, worüber man lachen kann (Glenn 2003, 87), und bietet den beiden Mitschülerinnen an, mit Bastien gemeinsam darüber zu lachen. Diese Einladung zum Lachen bleibt unerwidert, und Bastien formuliert nun die Zeitangabe auf Deutsch: *.h halb DREI;* (Zeile 12), wobei er den Blickkontakt zu Ilona aufnimmt und damit auch anzeigen, dass er nun mit der Formulierung seiner Frage zu Ende ist.

Während Ilonas Integration des Englischen in die Konstruktion einer deutschen Äußerung und die nachträgliche Interpretation der Verwendung des Englischen als illegitim ihrem Ansehen als guter Schülerin des Deutschen nicht zuträglich sind, gelingt es Bastien, durch Selbstinitiierung der Korrektur und Selbstkorrektur sich als Schüler darzustellen, der sowohl kompetent in Englisch als auch kompetent in Deutsch ist. Seinem Ansehen schadet der Ausrutscher ins eigentlich illegitime Englisch nicht – im Gegenteil. Dieser Ausrutscher wird vielmehr zur Ressource, um den anderen zu zeigen, dass er Englisch kann, dass er aber, anders als Ilona, auch in der Lage ist, Deutsch zu sprechen. Seine Korrektur zeigt ebenfalls, dass er in diesem Moment auch der Meinung ist, dass Englisch im Deutschen nichts verloren hat.

9.4.4 Modulation und Rollendistanz: Der kompensatorische Gebrauch des Englischen

Auch für Sébastienne ist Englisch in der folgenden Interaktion mit Odile eine Ressource, die sie dazu verwendet, um ihr Image zu pflegen, das durch Wortfindungsprobleme bedroht wird. Auch diese beiden sind damit beschäftigt, einander Fragen zu Tierfiguren am Strand zu stellen, die auf dem Wimmelbild, das vor ihnen auf dem Tisch liegt, abgebildet sind. Sébastienne hat das Interrogativum WAS gewürfelt und dreht nun den Papierwürfel auf dem Tisch:

1M4-LAW171

```

35      what COLOR |<<'kalor> COLOR>           ||is your hair.|
            |((blick in die kamera, Abb. 9.9))|
            |((blick nach
            vorne))|
36      |mm.|
            |((schwenkt mit re hand über bild, blick zu odile, Abb. 9.10))|
37      ((dreht sich nach vorne))|
38      |what color           ||is your †HAIR .he?|
            |((zeigt mit re hand auf bild, Abb. 9.11))|
            |((drehung zu odi))|
39  Odi:  .h |ha ha.|
            |((beugt sich nach vorne, schlägt arm auf tisch))|
40  Seb:  [euhm- ]|
41  Odi:  [<<p> oui?>]
            ja|
42      |<<p> oui?>           |
            ja|
            |((nimmt re hand vor gesicht))|
43  Seb:  NO:N.
            nein|
44      qu'est-ce qu'on DIT [alors?]
            was sagt man jetzt|
            |((nimmt re hand vor gesicht))|
45      WAS (.) [|was ist           | ](.)|DAS.|
            |((zeigt auf bild))|
            |((berührt bild mit zf))|
46      [|((drehst sich zu seb))|

```

Abbildung 9.6



Abbildung 9.7



Abbildung 9.8



Abbildung 9.9



Abbildung 9.10



Abbildung 9.11



Sébastienne müsste hier nach dem Würfeln einen Fragesatz formulieren, doch dies verzögert sich aus zwei Gründen: Erstens muss sie ein Objekt auf dem Bild finden, das sich mit dem Interrogativum »was« erfragen lässt. Dies zeigt sie lautsprachlich, gestisch und mit Hilfe ihrer Blickbewegungen. Sie realisiert ein Verzögerungssignal *euhm* (Zeile 1), dreht dann den Würfel, der auf dem Tisch liegt, und lässt dabei den Blick über das Bild schweifen (Zeile 2). Während Sébastienne das Bild absucht, realisiert Odile mit ihrem *WAS*. (Zeile 3) ein »registering receipt« (Schegloff 1997, 527), gibt also Sébastienne zu verstehen, dass sie das gewürfelte Fragepronomen registriert hat. Gleichzeitig lehnt sie sich zurück und blickt dann zu Sébastienne (Zeile 4), etabliert so eine Partizipationsstruktur, in welcher sie die Wartende und Beobachtende ist, während Sébastienne die Beobachtete ist, die ihre Frage konstruieren muss (Abb. 9.6). Sébastiennes Haltung und Blickbewegungen verändern sich, als sie das von ihr gewürfelte Fragepronomen *WA:S?* (Zeile 6) realisiert: Der Blick ruht nun auf einem bestimmten Punkt des Bildes. Die Suche nach einem Objekt ist offensichtlich zum Abschluss gekommen (Zeile 7).

Ihre Aufgabe bestünde nun darin, die Frage zu formulieren. Doch dies verzögert sich. Sébastienne formuliert von Neuem ein Verzögerungssignal *euhm* (Zeile 8). Jetzt wird Odile unruhig, gibt ihre Rolle als Wartende auf und akzentuiert ihre Rolle als Zuhörende: Sie lehnt den Torso nach vorne in Richtung Sébastienne, macht dann die Observationssituation relevant, indem sie sich zur Kamera dreht und direkt in die Linse blickt (Zeile 10, Abb. 9.7). Obwohl die Kamera für Odile sichtbar relevant wird, bleibt sie interaktional irrelevant. Sébastienne ignoriert Odiles Blick in die Kamera: Sie fokussiert immer noch den Punkt auf dem Bild. Sébastienne initiiert nun einen Reparaturversuch: *mais COMME on dit la couleur*: (Zeile 12). Die Reparaturinitiierung, die auch eine Erklärung dafür ist, weshalb sie ihre Frage noch nicht formuliert hat, formuliert sie auf Französisch und markiert damit eine Digression von der Durchführung der Aufgabe. Ihr turninitiales *mais* zeigt, dass das Auftreten einer Wissenslücke hier nicht ihrer Erwartung entspricht: Sie müsste wissen, wie man *couleur* auf Deutsch sagt. Die Blickrichtung Sébastiennes zeigt an, dass ihre Reparaturinitiierung eine Selbstreparatur projiziert. Sébastienne blickt zwar ganz kurz (0.2 sec) zu Odile, etabliert aber keinen Blickkontakt mit ihr, sondern richtet ihren Blick sofort nach vorne und setzt ein »thinking face« auf, das der Rezipientin anzeigt, dass die Produzentin der Äußerung noch damit beschäftigt ist, ein Wort zu suchen und die Rezipientin warten soll.

(Zeile 13, Abb. 9.8, Goodwin & Goodwin 1986, 60). Sébastienne erwartet von Odile also nicht unbedingt Hilfe. Ihre Reparaturinitiierung fungiert daher hier interaktional als Begründung, die Odile mitteilt, weshalb Sébastienne mit der Formulierung wartet.

Die projizierte Selbstreparatur bleibt aus, und nun ersucht Sébastienne doch noch Odiles Hilfe. Sie wendet sich ihr nach 3,5 Sekunden zu und schaut sie an (Zeile 14). Doch Odile reagiert nicht, sondern fordert sie dazu auf, fortzufahren: *vas-y* (Zeile 15). Damit thematisiert sie zwar Sébastiennes Formulierungsproblem, teilt ihr aber gleichzeitig mit, dass sie dafür nicht zuständig ist. Die durch Sébastiennes Frage in Gang gesetzte »epistemic engine« (Drew 2012) wird abgewürgt. Um sie wieder in Gang zu setzen, gibt Odile Sébastienne einen zweiten Grund dafür, weshalb sie ihre Frage nicht formuliert: *deutsch j'sais PLUS*. (Zeile 16). In ihrer Begründung, die auch als Reparaturinitiierung dient, wird die problematische Sprache durch die turninitiale Position einerseits, aber auch durch die Verwendung des Deutschen abgesetzt. Der *ad-hoc*-Transfer demonstriert, dass Sébastienne wenigstens den Namen der Sprache, in welcher sie Wortlücken aufweist, auf Deutsch weiß. Die turninitiale Position umreißt das Gebiet ihres Nichtwissens deutlich: Dieses ist auf die deutsche Sprache beschränkt. Gleichzeitig macht sie mit ihrer Formulierung klar, dass es sich bei ihrem Wortfindungsproblem um ein Problem handelt, das nicht immer bestand: Das *plus* zeigt Odile, dass Sébastienne vorher sehr wohl gewusst hat, was *couleur* auf Deutsch heißt. Sébastienne wendet sich während diesem »Account« von Odile ab und blickt nach rechts, wo Klassenkameraden und -kameradinnen interagieren. Dann repetiert sie ihre Frage noch einmal: *c'est comment en deutsch la COUleur*. (Zeile 17), auch hier wieder den Namen der Sprache, in welcher sie die Wortfindungsprobleme hat, absetzend. Zwar dreht sie sich dann wieder in Odiles Richtung, doch etabliert sie keinen erneuten Blickkontakt mit ihr, sondern senkt den Blick aufs Bild. Odile ist hier also wieder aus ihrer Beteiligungsrolle als Adressatin entlassen; sie ist Zuschauerin, die Sébastienne dabei zuschaut, wie diese nach dem Wort, das ihr fehlt, sucht. Sie antwortet nicht, sondern wartet sichtbar darauf, dass Sébastienne sich selbst hilft (Zeile 19).

Der Verbleib der Interaktion an diesem Punkt wird nun reflexiv von beiden Schülerinnen als problematisch markiert, zuerst von Sébastienne, dann von Odile. Sébastienne markiert zuerst mit einem Verzögerungssignal *ehm* (Zeile 20), dass sie immer noch an der Reihe ist und versucht, das bestehende Wortfindungsproblem zu lösen. Ihre wiederholte Manipulation am Papierwürfel misst gewissermaßen die Wartezeit ab (Zeile 21). Das nächste Verzögerungssignal (Zeile 22) realisiert sie gleichzeitig mit einer Bewegung nach rechts und damit weg von Odile und der Kamera. Sie lacht dann kurz auf, *tse*. (Zeile 23), bedeckt dabei den Mund, lacht erneut, wobei sie sich nach vorne wendet (Zeile 24). Die beiden Lacher und der Bewegungsablauf markieren die Situation als problematisch: Das Abwenden von der Interaktionspartnerin indiziert eine Unterbrechung der Interaktion, die Lacher funktionieren wie »response cries« im Sinne Goffmans, die ein gegenwärtiges, wenn auch bloß vorübergehendes Ungenügen markieren, »providing evidence to everyone who can hear that our observable plight is not something that should be taken to define us« (Goffman 1981, 136). Die Lacher indizieren damit, dass die gegenwärtige Situation nicht zu ernst genommen werden sollte (Wilkinson 2007, 551). Odile teilt diese Einschätzung, denn sie lacht ebenfalls kurz auf: *he?* (Zeile 25), und affiliiert sich damit mit Sébastienne. Doch das Problem ist immer noch nicht gelöst. Sébastienne manipuliert nun weiter den Würfel (Zeilen 28, 30).

Jetzt thematisiert Odile Sébastiennes Problem und stellt damit gleichzeitig auch deren Kompetenz als gute Schülerin in Frage. Dies zwingt Sébastienne dazu, einen Ausweg aus der verfahrenen Situation zu finden. Odile fragt: *ça va pas=dis?* (Zeile 33). Odile thematisiert damit den Stillstand der Interaktion, liefert aber selbst keine Hilfestellung zur Reparatur. Sébastienne steht unter Handlungszwang. Sie ändert die Strategie: Hat sie vorher nach dem deutschen Wort gesucht, so formuliert sie jetzt ihre Frage auf Englisch: *what COLOR <<kl̩r> COLOR> is your hair.* (Zeile 35). Die sequentielle Funktion dieser Frage ist es, die bislang ausgebliebene Reparatur durchzuführen und damit die Interaktion voranzubringen. Diese Funktion kann sie nur teilweise ausüben, denn sie ist weder auf Deutsch formuliert noch auf eine der Figuren des Wimmelbilds bezogen. Dennoch ist diese Äußerung hier nur teilweise deplatziert. Erstens kommt die englische *what*-Frage einer deutschen *was*-Frage nahe. Zweitens ist die Frage in einer Fremdsprache formuliert, wenn es auch nicht die Fremdsprache ist, die hier verwendet werden müsste. Drittens wird das Wort verwendet, dessen Äquivalent im Deutschen gesucht war: *color*.

Doch ist nicht nur die sequentielle Funktion der Frage interessant, sondern auch die mitgliedschaftskategorische. Sébastiennes Formulierungsprobleme bedrohen ihre Mitgliedschaft in der Kategorie »gute Deutschschülerin«. Diese Bedrohung kann sie durch die Formulierung der Frage auf Englisch zwar nicht abwenden: Auf Deutsch kann sie die Frage nicht formulieren. Doch kann sie zeigen, dass sie kompetent in Englisch ist. Und diese Kompetenz stellt sie nicht nur für Odile unter Beweis, sondern auch für die Kamera, welche das Geschehen beobachtet. Sébastienne zeigt nämlich, dass sie mehr als nur die englischen Wörter weiß, sondern auch, dass sie die korrekte englische Aussprache beherrscht. Realisierte sie das *o* des ersten Token von *color* als */o/*, so korrigiert sie sich und realisiert das zweite Token des Wortes mit dem Englischen */ʌ/*. Während sie sich korrigiert, blickt sie direkt in die Kamera (Abb. 9.9). Die englische Frage hat damit kompensatorische Funktion, die auf die Bewahrung des Gesichts ausgerichtet ist.

Sébastienne stellt jetzt einen engeren Bezug zwischen der englischen Frage, dem Bild und der ihr gestellten Aufgabe her. Dies geschieht in zwei Stufen. Sie formuliert mit *mm* (Zeile 36) mit fallender Intonation einen »hesitation marker« (Gardner 1997, 150), schwenkt dabei ihre rechte Hand über das Bild (Abb. 9.10). Der »hesitation marker« markiert die gegenwärtige Situation als möglicherweise problematisch; die vage indexikalische Zeigegeste fordert Odile dagegen dazu auf, Sébastiennes Frage mit dem Bild in einen Zusammenhang zu bringen und auf eine der vielen dargestellten Figuren zu beziehen; die Geste dient dem Nachweis (Calbris 1990, 217), dass sich die Frage durchaus situationsadäquat interpretieren lässt.

Diese im ersten Schritt zaghafte Bezugsherstellung zwischen Bild und Frage wird in einem zweiten Schritt verstärkt, aber gleichzeitig als Witz rekontextualisiert. Sébastienne repetiert ihre Frage noch einmal: *what color is your ↑HAIR .he?* (Zeile 38, Abb. 9.11). Dabei dreht sie sich vollständig dem Bild zu und designiert mit ihrer Geste einen bestimmten Punkt auf dem Bild. Während sie die Frage realisiert, zeigt sie nicht nur auf das Bild, sondern blickt zuerst auf das Bild und involviert dann Odile, indem sie sie anblickt: Sie hat nun Odile endlich eine Frage gestellt, wie von der Aufgabenstellung vorgesehen. Der Lacher am Ende ihrer Repetition ist aber ein Indiz dafür, dass die Herstellung der Bezüge zwischen englischer Frage, Wimmelbild und Aufgabe als Witz kontextualisiert ist. Diese Kontextualisierung »moduliert« den Rahmen im Sinne

Goffmans (2000, 52ff.) und zeigt Odile, dass Sébastienne nicht ernsthaft der Meinung ist, dass ihre Frage der Situation angemessen ist. Sie fungiert damit auch als Nachweis dafür, dass Sébastienne zwischen einem situationsadäquaten und einem inadäquaten Handeln unterscheiden kann, und dass sie natürlich weiß, dass sie nicht Deutsch, sondern Englisch spricht. Zugleich distanziert sich Sébastienne hier von ihrer Rolle als braver Deutschlernerin und schlüpft in die Rolle der kompetenten Mehrsprachigen, die mit der englischen Sprache zu spielen in der Lage ist. Odile teilt Sébastiennes Einschätzung der Situation und geht in ihrem Assessment sogar über Sébastienne hinaus: Sie lacht schallend und schlägt dabei die Hand aufs Pult (Zeile 39) und markiert den Willen, diese Frage zu beantworten, gleich doppelt: *oui? oui?* (Zeilen 41-42). Sébastienne schließt nun die Modulation des Rahmens mit einem gelängten *NO:N* (Zeile 43); auch ihre Mimik wird wieder ernst. Mit der Frage *qu'est-ce qu'on DIT alors?* (Zeile 44) leitet sie über zu einer neuen Frage, die sie auch gleich realisiert. In dieser Frage ist zwar das Fragepronomen *was* enthalten, doch das deutsche Äquivalent zum französischen *couleur* und zum englischen *color* sind verschwunden: *WAS (.) was ist (.) DAS.* (Zeile 46).

Englisch wird auch hier zur Ressource, die eingesetzt wird, um ein für L2-Interaktionen typisches Problem, eine Wortschatzlücke, zu beheben. Durch den Switch ins Englische wird die Lücke im Deutschen zwar nicht gefüllt, aber die Interaktionsblockade aufgehoben, was es der Schülerin ermöglicht, den Nachweis zu erbringen, dass ihr zwar im Moment das deutsche Wortmaterial fehlt, dass sie aber in der Lage ist, eine Frage auf Englisch zu formulieren. Mit der anschließenden Transformation des Interaktionsrahmens in einen Witz gelingt es ihr, nicht nur als kompetente Englischsprechende dazustehen, sondern auch als geschickte Interaktionspartnerin, welche in der Lage ist, eine problematische Situation in eine witzige Situation zu transformieren und damit zu entschärfen. Damit distanziert sie sich selbst kurz von ihrer Rolle als pflichtbewusster Deutschlernerin und verwendet Englisch, um eine Aufgabe im Deutschunterricht zu lösen. Die Transformation und das Spiel mit der Sprache bleiben aber kurz: Sébastienne schließt den modulierten Rahmen wieder und rekonstruiert die ernsthafte, wenn auch etwas langweilige Situation, in welcher sie Fragen auf Deutsch stellen muss, die Odile zu beantworten hat. Damit markiert sie Englisch auch als Ressource, die zwar zum Witzemachen verwendet werden kann, in der seriösen Durchführung der Aufgaben aber keinen Platz hat und illegitim ist.

9.5 Unerschlossene Ressourcen im Fremdsprachenunterricht

Im Plenumsunterricht werden neben Deutsch und Französisch kaum andere Sprachen hörbar; wenn sie hörbar werden, dann werden sie entweder von den Lehrpersonen interaktiv nicht relevant gemacht, oder sie werden von den Kindern selbst als illegitim markiert. Das mag angesichts der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, erstaunlich sein. Doch in den hier analysierten Beispielen stehen nicht etwa »best practices« im Zentrum der Analyse, in den untersuchten Klassen wurden keine spezifischen, die Mehrsprachigkeit fördernden Unterrichtsszenarien und deren Wirksamkeit untersucht, sondern Phänomene des ganz normalen Schulalltags. Und in diesem ganz normalen Schulalltag haben andere Sprachen neben Deutsch und Französisch im Plenum des Fremdsprachenklassenzimmers offenbar keinen Raum. Hier manifes-

tiert sich ein Graben zwischen der bildungspolitischen Vorgabe, Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu integrieren, der Forschung, die dazu schon lange auffordert, und dem *de facto* Bilingualismus im klassenöffentlichen L2-Unterricht.

Doch wie Untersuchungen an mehrsprachigen Schulen gezeigt haben, besteht sehr oft ein großer Graben zwischen Bekenntnissen zu Multilingualität und der sprachlichen Wirklichkeit im Schulalltag (García et al. 2006, 25). Das ist auch hier der Fall. Aus praxisorientierter Perspektive ist dies ebenfalls nicht weiter erstaunlich, denn zwischen bildungspolitischen Postulaten und sprachplanerischem Entscheiden auf Behördenebene einerseits und der Realität im Klassenzimmer andererseits herrscht nicht unbedingt Kongruenz. Die Daten hier zeigen, dass beide Lehrpersonen, welche mit anderen Sprachen und Sprachvarietäten konfrontiert werden, diese ignorieren. Dabei wäre die Thematisierung und damit die Valorisierung der Familiensprachen der Kinder hier äußerst einfach gewesen und hätte sich auf eine Nebensequenz beschränken können. Ausgehend davon wäre es durchaus möglich gewesen, die unterschiedlichen Wörter für Kind oder Mädchen oder die Namen unterschiedlicher Länder in unterschiedlichen Sprachen zu thematisieren. Die Nichtthematisierung der Familiensprachen im Plenum kommt dem Nichterschließen wichtiger Ressourcen gleich; gleichzeitig kontrastiert sie mit der forcierten Thematisierung der nationalen Herkunft der Kinder im zweiten Beispiel, die ihrerseits zu problematisieren wäre.

Die Kinder nutzen ihr gesamtes Repertoire auch dann kaum, wenn sie unter sich sind. Hier sind die Familiensprachen nicht hörbar, selbst in Gruppen nicht, wo Kinder mit identischen Familiensprachen interagieren. Doch zeigen die Schülerinnen und Schüler in den Gruppeninteraktionen, wie multikompetent sie sind; diese Multikompetenz schließt auch das Spiel mit der Legitimität von Sprachen ein. Hier tritt neben Französisch und Deutsch Englisch und damit eine Sprache, mit welcher die Kinder täglich konfrontiert sind, sei dies als »English from below« in den Medien, oder als »English from above« im außerschulischen Englischunterricht. Dass es gerade Englisch ist, das die Kinder verwenden, ist wenig erstaunlich, denn Englisch ist weltweit gesehen ökonomisch die wichtigste Sprache: »English, English, everywhere ...« (García et al. 2006, 39). Die Sprache der Globalisierung, die gewinnbringendste Sprache überhaupt oder, aus kritischer Perspektive, die »killer language« (Skutnabb-Kangas 2000), wird von den Kindern in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. Wie Englisch verwendet wird und ob dessen Verwendung als illegitim sanktioniert wird, hängt ab vom kommunikativen Projekt und dessen Rahmung, damit dem Interaktionsverlauf und dessen Interpretation durch die Beteiligten. Doch lässt sich generell Folgendes feststellen: Wird Englisch im Management der Aufgaben eingesetzt, so führt dies nicht zu Reparaturen. Englisch wird hier insbesondere verwendet, um den Äußerungen Nachdruck zu verleihen. Die Verwendungsweise ist jeweils kurz und führt nicht dazu, dass sich die Kinder auf Englisch unterhalten würden. Das lässt auch darauf schließen, dass die Kinder mit einem bestimmten Deutungsmuster arbeiten, nämlich, dass »Englisch im Französischen« durchaus legitim sei.

Wird Englisch verwendet, wenn Deutsch erwartbar wäre, dann kann diese Verwendung durchaus repariert werden. In den analysierten Beispielen ist es so, dass dieses Reparieren der Verwendung des Englischen nie fremdinitiiert ist, sondern immer auf diejenigen zurückgeht, die Englisch verwendet haben. Diese Korrekturen zeigen nicht nur, dass die Kinder in der Lage sind, die Sprachen zu trennen. Sie sind vielmehr

auch ein Hinweis darauf, dass die Kinder in und durch die Interaktion Normen anwenden und rekonstruieren, welche das Mischen von Sprachen, die gelernt werden, untersagen. Doch auch wenn die Verwendung des Englischen in diesen Kontexten von den Kindern im Sinne Goffmans als Ausrutscher markiert werden, sind diese, wie die Beispiele zeigen, dennoch in der Lage, aus diesen Ausrutschern Profit zu schlagen: Bastien und Sébastien bearbeiten ihre Integration des Englischen in strategischer Weise, um als gute Fremdsprachenlernende dazustehen.

Zwar ist die sprachliche Kompetenz der meisten Kinder in Englisch auf relativ tiefem Niveau. Die Interaktionen aber zeigen, wie geschickt die Kinder Englisch einsetzen, um spezifische interaktionale Probleme im Management und in der Durchführung der Aufgaben zu lösen, aber auch, um spezifische, innerhalb der Institution als positiv erachtete Identitäten zu konstruieren. Diese kommunikativen Kompetenzen müssten, wie man mit Kramsch (2009) postulieren könnte, für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit, in welcher die Sprachen auch in ganz neuer, ungewohnter, ja widerständiger Weise verwendet werden dürften, fruchtbar gemacht werden. So ließen sich Brücken zwischen Englisch, Deutsch und Französisch schaffen, welche den Kindern das Lernen nicht nur vereinfachen dürften, sondern auch ihre Freude an den Sprachen fördern könnte. Die Verwendung ihrer sprachlichen Ressourcen sollte zur Normalität werden. Dabei könnte auch der Umstand gewinnbringend eingesetzt werden, dass Englisch und Deutsch für fast alle Kinder dieser Klassenzimmer Fremdsprachen sind und damit in spezifischen Lernprozessen erworben werden. Und dann wäre Englisch nicht mehr die »killer language«, sondern eine »facilitator language«, die den Erwerb des Deutschen positiv beeinflussen könnte.