

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

---

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8.2 Deutsch: Eine Sprache unter vielen in den Klassen

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

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

Tabelle 2: Deskriptive Statistik: Lieblingssprachen und Anzahl der Nennungen

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

*Tabelle 3: Wunschsprachen*

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

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

Tabelle 4: Chi-Quadrat Lieblingssprachen

## Teststatistiken

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

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

Tabelle 5: Chi-Quadrat Wunschsprache 1

## Teststatistiken

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

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

Tabelle 6: Chi-Quadrat Wunschsprache 2

## Teststatistiken

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

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

Tabelle 7: Chi-Quadrat für Wunschssprache 3

## Teststatistiken

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

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

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

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

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

### 8.3 Die Schulsprache im Fremdsprachenunterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8.5 Die Konstitution des Rahmens »Deutschunterricht«

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

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

### 8.5.1 Die Konstitution des Deutschunterrichts durch Codeswitching

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

#### 1M2G5-87

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

Abbildung 8.1



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

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

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

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

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

### 8.5.2 Konsolidierung der Deutschlektion und von Deutsch als Kommunikationsmedium

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

## 1P5P-5

- 1 Le1: <<zu rma, p> j'te dis.  
          *ich sage es dir*
- 2 et ça change PAS.>  
          *und es ändert sich nicht*
- 3 ((blickt nach hinten))
- 4 ((blickt auf buch, das auf seinem tisch liegt))
- 5 nehmt?
- 6 St1: ((setzt sich))
- 7 Le1: also NEHMT das BU[:CH |auf seite (.) ZWEIunddreißig.  
          |((streichet buch mit re hand glatt->)
- 8 SSS: |((öffnen pulte, nehmen bücher hervor,  
          öffnen bücher, 21.7 sec.->))
- 9 Le1: ((nimmt re hand vom buch))
- 10 ((kratzt sich mit li hand an stirn))
- 11 (3.6)
- 12 ((blickt auf))
- 13 (2.0)
- 14 Le2: <<p> Julia [ist krank.]>
- 15 Le1: [|jetzt ma ]chen wir DEUTSCH?|  
          |((dreht kopf zu le2)) |
- 16 Le2: krank geschrieben.
- 17 Le1: ist KRANK?
- 18 ((blickt nach hinten, nach li))
- 19 Le1: elle est malade?  
          *sie ist krank*
- 20 julia.
- 21 Lia: oui?  
          *ja*
- 22 Rob?: [OUI?]  
          *ja*
- 23 Le1: [ist ] |KRANK (.) also. (1.5)  
          |((blickt auf pult->))
- 24 seite ZWEIundDREIßig?
- 25 WAS ist das;
- 26 |übung sechs;  
          |((blickt in die klasse->
- 27 (1.6) was ist das.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2P1-P53

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

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

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

Abbildung 8.2

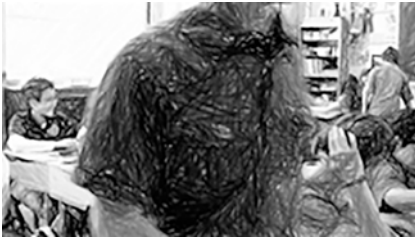


Abbildung 8.3



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

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



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

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

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

11 |on inversera |((zwei kreise mit re hand))|  
 | euh  
 wir tauschen  
 |((kreise mit beiden händen))|  
 |les les FEUILLES? |  
 die die blätter  
 |((zeigefinger horizontal gegeneinander))|

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

13 D'Accord?  
 einverstanden

14 tout va BIEN?  
 geht alles gut

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

16 SSS: [(blättern ->)]

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8.6 Die legitimen Sprachen zur Bearbeitung von Lernobjekten

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

### 8.6.1 Die multimodale Bearbeitung von Lernobjekten auf Deutsch

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

## 2PIP-1342

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

Abbildung 8.6



Abbildung 8.7



Abbildung 8.8



Abbildung 8.9



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

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

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

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

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

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

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

## 1P4PLO-9

```

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

```

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

Abbildung 8.10

Abbildung 8.11

Abbildung 8.12



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

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

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

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

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

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

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

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

## 8.6.2 Grammatik, französisch erklärt

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

### 2P1P-1610

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 8.6.3 Die Pragmatik des Grüßens, französisch erläutert, deutsch gezeigt

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

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

## 1M3P-1

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

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

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

Abbildung 8.13



Abbildung 8.14



Abbildung 8.15



Abbildung 8.16



Abbildung 8.17



Abbildung 8.18



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

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

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

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

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

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

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

## 8.7 Instruktionen auf Deutsch und deren multimodale Designs

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

#### 1M2P-290:

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

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

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

## 1M2P-590

1 Le4: |ivan. (1.5) |  
 |((senkt blick auf buch))|  
 2 |.hh |  
 |((hebt und senkt re zeigefinger))|  
 3 [es gibt |NEUNundzwanzig|[Sätze. | ]  
 |((blickt auf)) | ]  
 4 Min: [|((kratzt sich am kopf))|  
 5 | ] |((senkt die hand))|  
 6 Le4: ((blickt ins buch))  
 7 ((blickt in die klasse))  
 8 ((blickt ins buch))  
 9 ((blickt in die klasse))  
 10 Le4: uh.(0.5)  
 11 VIEle sätze. (0.9)  
 12 ((blickt ins buch))  
 13 [|HIER? | ]  
 |((streckt re zeigefinger aus, schritt zu pultgruppe 1, Abb.  
 8.19))|  
 14 Ken: [|((blickt zu le4))|  
 15 ((geht zu pultgruppe 1, macht kreisförmige bewegung mit  
 ausgestrecktem re zeigefinger))  
 16 Le4: IHR arbeitet (.) mit satz FÜNF?  
 17 (1.1) bis (.) [satz ELF. (3.5) ]  
 18 Ken: [|((blickt zu le4, dann auf buch))|  
 19 Jus: ((blickt zur lehrerin))  
 20 Le4: GUT?  
 21 ((blickt zu pultgruppe 2, geht nach hinten, 5.9 sec->))  
 22 HIER.  
 23 Mef: ((hebt hand von der stirn, blickt zu le4, Abb. 8.20))  
 24 Le4: [|ihr arbeitet ] | [mit sei:t, ]  
 | |((bleibt bei pultgruppe 2 stehen))|  
 25 Mef: [|((richtet sich auf))|  
 26 Rsi: [|((blickt zu le4) ) ]  
 27 Ast: [| ] |((blickt auf zu le4))|  
 28 Le4: (1.1) satz <<ff> ZWÖLF>?  
 29 (2.4) bis (.) satz (0.9) FÜNFzehn. (2.3)  
 30 ((dreht sich nach re))  
 31 |HIE:R | (.)|seit | ]  
 | |((geht zu pultgruppe 3))|  
 | |((bleibt stehen))|  
 (.)[satz ] (.) SECHZehn?  
 32 Msa: [|((blickt zu le4, blickt ins buch))|  
 33 CIs: [|((blickt zu le4, blickt ins buch))|  
 34 Caa: [|((blickt zu le4, blickt auf pult))|  
 35 Le4: (1.9) bis sa: satz |EINundzwanzig. (2.6)|  
 | |((Abb. 8.21)) | ]  
 36 ((geht zu pultgruppe 4, 3.7 sec->))  
 37 [HIER? ]  
 38 Min: [|((blickt zur le4))|  
 39 Le4: [|((0.8) seit ] | ] satz ZWEIundzwanzig?  
 | |((bleibt stehen, Abb. 8.22))|  
 40 Min: [|((blickt ins buch) ) ]  
 41 Sta: ((nickt))  
 42 Le4: ((blickt ins buch->))  
 43 bis [(.) SA::TZ ] (1.6) FÜNFundzwanzig.  
 44 Sta: [|((blickt zu le4))|  
 45 Le4: ((blickt zu sta))  
 46 Sta: ((blickt auf pult, nickt))  
 47 Le4: ((dreht sich zu pultgruppe 5))  
 48 |und HIER |  
 | |((geht zu pultgruppe 5))|  
 49 Le4: [| (0.5) die LETzte. ] |  
 | |((bleibt stehen, Abb. 8.23))|  
 50 Jda: [|((hebt und senkt re hand))|  
 51 Le4: ((geht rückwärts))  
 52 vous allez |préparer ÇA? |  
 |ihr werdet das vorbereiten |  
 | |((bleibt stehen, blickt in die klasse,  
 kreisbewegung mit re, offener hand))|  
 53 ((dreht sich nach re))

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

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

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

Grafik 8.1

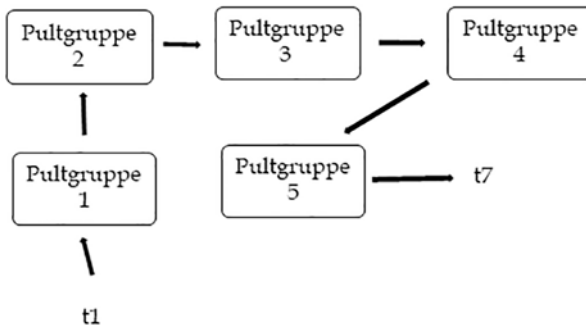


Abbildung 8.19



Abbildung 8.20



Abbildung 8.21



Abbildung 8.22



Abbildung 8.23



Abbildung 8.24



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8.8 Sprachenregimes im Fremdsprachenklassenzimmer und ihre interaktiven Konsequenzen

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

### 8.8.1 Individuelles Verstehen, durchgesetzt in der Gruppe

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

1M2G5-748

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

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

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

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

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

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

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

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

10 ((blickt zu aln))

11 Aln: <<zu ndr, p> m\_hm?>

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

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

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

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

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

17 Kor: [jusque? ]  
 bis

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

19 Ndr: ((blickt zu kor))

20 Kor: juste [de ]  
 nur von

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

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

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

Kaum hat die Lehrerin ihre Anweisung beendet und sich zu Pultgruppe 4 gedreht, initiiert Nadira einen Reparaturprozess innerhalb der Gruppe: *c'est quoi on doit FAIRE*. (Zeile 5). Sie lanciert damit eine Frageserie (Schegloff 2007, 207). Die Adressaten ihrer Frage sind Aline und Jean-Davide, die ihr gegenüber sitzen. Nadira nimmt an, dass entweder Jean-Davide oder Aline ihre Frage beantworten können. Eine Antwort auf ihre Frage verzögert sich, denn die Lehrerin erteilt weitere Instruktionen. Sie steht zudem in Hörnähe der Gruppe. Sobald sich die Lehrerin in Bewegung gesetzt hat, bekräftigt Aline die Notwendigkeit der Frage Nadiras, denn sie fordert Jean-Davide ebenfalls dazu auf, ihr zu antworten: *ouais dis-moi*. (Zeile 8). Jean-Davide antwortet nicht, und Nadiras Frage bleibt vorerst unbeantwortet.

Nadira prüft dann die Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens der Instruktion: *elle a dit?* (Zeile 9). Mit dieser Frage adressiert sie zuerst nur Jean-Davide, schließt dann aber Aline in den Kreis der Adressierten ein, indem sie ihr den Blick zuwendet. Aline kann Nadira auf diese Frage eine positive Antwort liefern, *m\_hm?* (Zeile 11), was Nadira ihrerseits dazu veranlasst, Alines epistemischen Status zu überprüfen: *t'as compris?* (Zeile 13). Im Kontext der vorangegangenen Interaktion ist diese Frage erstaunlich, hat Aline doch zuvor schon die Frage nach der Instruktion nicht beantwortet und an Jean-Davide weitergegeben. Ihr epistemischer Status hinsichtlich des Verstehens der Instruktion wird erst deutlich, als sie die Frage, die Nadira stellte, reformuliert: *il faut faire quoi*. (Zeile 14). Jetzt liefert Nadira Aline eine Begründung dafür, weshalb sie die Frage überhaupt stellt: *j'ai pas compris*. (Zeile 15). Aline kopiert Nadira, kategorisiert sich selbst ebenfalls als nichtwissend: *j'ai pas compris*. (Zeile 16). Weder Aline noch Nadira verstanden den Arbeitsauftrag. Jean-Davides epistemischer Status ist unklar, da er die Fragen der beiden Mädchen unbeantwortet lässt. Dennoch scheinen die beiden davon auszugehen, dass er die Lehrerin verstanden hat.

Die Antwort auf ihre Fragen erhalten die Mädchen nicht von Jean-Davide, sondern von Korshed. Diese meldet sich ungefragt während einer Sprechpause der Lehrerin und reklamiert einen epistemischen Status, den ihr keines der anderen Mitglieder der Gruppe bis jetzt zugeschrieben hat (Zeile 17). Dadurch ändert sich auch die Partizipationsstruktur: Nadira wie Aline blicken zu Korshed. Nach einer Selbstreparatur nennt Korshed ihnen die Sätze, die sie ihres Erachtens bearbeiten müssen: *de vingt-SIX à vingt-neuf*. (Zeile 22). Weiter aushandeln oder gar in Frage stellen können die Kinder in dieser Gruppe Korsheds Antwort nicht, weil die Lehrerin gleichzeitig mit Korsheds Nennung des letzten Satzes die Klasse dazu auffordert, still zu sein (Zeile 23). Korshed hat es damit geschafft, ihr Verstehen der Instruktion so zu platzieren, dass dieses nicht mehr diskutiert wird.

Auch im Fragment, das aus Pultgruppe 4 stammt, zeigt sich, wie die Lernenden Wissensasymmetrien in der Peergroup-Interaktion parallel zur Plenumsinteraktion bearbeiten und als illegitim markieren und wie diese Aushandlung durch die Intervention der Lehrerin gestoppt wird. In Pultgruppe 4 wird das Verstehen der Instruktion durch einen Beitrag von Ming thematisch:

## 1M2G4-840

- 1 Le4: |und HIER | (0.5) [|die letzte. |]  
|((geht zu pultgruppe 5))|
- 2 Min: |((bleibt stehen))|  
|((nimmt finger vom buch,  
dreht sich zu sta))|
- 3 |<<pp> c'est les DEUX.> |  
| *das sind die zwei* |  
|((blickt zu rosa, dann auf pult))|
- 4 Ros: vingt-DEUX vingt-neuf;  
*zweiundzwanzig neunundzwanzig*
- 5 Min: ((blickt zu ros))
- 6 [hein?
- 7 Le4: [|((geht rückwärts->))
- 8 Ros: ((blickt zu le4->))
- 9 Sta: |<<p> vingt-DEUX.> |  
*zweiundzwanzig*  
|((blickt zu ros, streckt re hand aus, daumen erhoben))|  
|((blickt zu sta))|
- 10 Ros: <<p> et [vingt-et-un. ]  
*und einundzwanzig*
- 11 <<p> et [vingt-et-un. ]  
*und einundzwanzig*
- 12 Sta: [|<<p> vingt-deux>|]  
*zweiundzwanzig*  
|((hebt, senkt hand mit erhobenen daumen, blick zu  
ros))|
- 13 [|<<cresc> vingt-TROIS ] vingt-quatre et vingt-CINQ.>|  
*dreiundzwanzig vierundzwanzig und fünfundzwanzig*  
|((zählt mit re hand ab)) |
- 14 Min: [|((blickt zu sta)) ]
- 15 Le4: [vous allez |préparer ÇA? ] |  
*ihr werdet das vorbereiten*  
|((bleibt stehen, blick in die klasse,  
kreisbewegung mit re, offener hand))|
- 16 ((dreht sich zu pg 4, dann zu pg 2))
- 17 Sta: ((blickt zu le4)
- 18 Le4: |et puis [aPRÉS? (1.0) | ]  
*und dann*  
|((dreht sich nach re))|
- 19 Sta: [|((blickt auf pult))]
- 20 Le4: |on regarde vos RÉponses. |  
*schauen wir eure anworten an*  
|((hebt re hand, horizontale kreisbewegung, Abb. 8.24))|
- 21 Sta: okay.
- 22 Le4: ((geht nach vorne ->))
- 23 Ros: eh bon t'as dit |QUOI?|= |  
*gut was hast du gesagt*  
|((blick zu sta))|
- 24 Sta: |=sie [spricht (0.6) ]  
|((blickt auf pult))->
- 25 Le4: [|vous pouvez | |en discuter entre vous. |]  
*ihr könnt darüber miteinander diskutieren*  
|((dreht sich zur klasse))|  
|((zick zack bewegung mit re  
hand))|
- 26 Ros: [mais mais elle a DIT neunundzwanzig.]  
*aber aber sie hat neunundzwanzig gesagt*
- 27 Le4: [|((geht nach re ) ) ]
- 28 Sta: ((blickt zu ros))
- 29 elle a dit |DE | [vingt-deux ]  
*sie hat gesagt von zweiundzwanzig*  
|((zeigt im buch))|  
|À vingt-cinq. |  
*bis fünfundzwanzig*  
|((blickt zu ros))|
- 30 Le4: [|<<ff> Alors.>|]  
*also*  
|((bleibt stehen,  
legt buch auf pult, blick ins plenum))|
- 31 |<<ff> sch::t>  
|((re zeigefinger vor mund->))

Sobald sich die Lehrerin entfernt hat, dreht sich Ming zu Stanislaw, verändert damit die Partizipationsstruktur. Auf Französisch behauptet er: *c'est les DEUX*. (Zeile 3). Er demonstriert so sein Verständnis der Instruktion, gleichzeitig aber auch seinen epistemischen Vorrang, das heißt, sein Recht zu wissen, dieses Wissen zu verteidigen und damit auch seine relative epistemische Autorität unter diesen Kindern: Er sagt ihnen, wie sie die Instruktion verstehen sollen, und demonstriert damit auch seine Deutschkenntnisse.

Rosa stellt sich nun in Relation zu Mings Behauptung, eine kommunikative Aufgabe, die, wie Raymond und Heritage zeigen, nicht einfach ist, da sie sich zu Mings Aussage und dessen Anspruch auf epistemische Autorität verhalten muss (siehe Heritage & Raymond 2005, 22). Rosa bestätigt Mings Behauptung teilweise; auf struktureller Ebene kooperiert sie mit ihm. Doch greift sie Mings epistemische Autorität an und zeigt, dass sie unabhängig von ihm verstanden hat, was die Lehrerin sagte. Denn sie präzisiert seine Aussage, indem sie die von Ming nicht genannten Satznummern nennt: *vingt-DEUX vingt-neuf*; (Zeile 4). Ming adressiert Rosa nun direkt mit einem »open class repair initiator«: *hein?* (Zeile 6). Aber Rosa geht nicht auf ihn ein. Dies ist insofern nicht erstaunlich, weil Ming Reparatur initiiert, während die Lehrerin sich der Gruppe nähert, und Rosa zeigt, dass sie dies sieht, indem sie den Kopf in Richtung Lehrerin dreht (Zeile 8).

Doch dann mischt sich Stanislaw ein. Will er epistemische Autorität beanspruchen, so muss er seinen Anspruch in Relation zu den beanspruchten Wissenszugängen seiner Peers formulieren. Diesen Anspruch formuliert er forciert multimodal. Rosa anblickend, realisiert er eine Teilrepetition dessen, was sie schon gesagt hat, und wiederholt die erste Zahl, die sie nannte, begleitet von einer Zählgeste: *vingt-DEUX*. (Zeile 9). Die Zählgeste projiziert eine Auflistung. Rosa, die die Lehrerin beobachtete, blickt nun zu Stanislaw und zeigt, dass sie seinen Turn als Reparatur hört. Sie setzt einen Korrekturprozess in Gang, indem sie Stanislaws Turn expandiert: *et vingt-et-un* (Zeile 11). Dieses Inkrement dient nicht nur dazu, neue Informationen zu liefern, es stellt auch ihre eigene epistemische Autorität nicht eigentlich in Frage, sondern korrigiert und disqualifiziert Mings Aussage. Rosa richtet also ihre Aussagen jetzt an Stanislaw aus und annulliert damit das positive Assessment, das sie Ming gegeben hat. Rosas Ergänzung verschwindet im Overlap mit Stanislaws Turn. Sobald Rosa Stanislaw mit ihrem Blick Zugänglichkeit indiziert, repetiert er, was er zuvor sagte, verstärkt aber seine Zählgeste, indem er seine rechte Hand auf und ab bewegt. Diese Wiederholung realisiert er erst, nachdem die Lehrerin ihnen den Rücken zugekehrt hat, er also relativ sicher sein kann, dass sie nicht intervenieren wird. Er zählt alle zu lösenden Sätze auf, begleitet seine Aufzählung mit Zählgesten und hebt gleichzeitig seine Stimme, womit er seiner Behauptung Nachdruck verleiht. Während das Design des Turns von Stanislaw Ausdruck seiner Autoritätsbehauptung ist, indiziert die Platzierung der Aufzählung, wie wichtig ihm diese Behauptung ist: Stanislaw zählt weiter, obwohl die Lehrerin die Klasse adressiert und weitere Erklärungen gegeben hat, und er zählt weiter, nachdem die Lehrerin pausiert (Zeilen 12-13). Damit verletzt er geltende Klassenzimmerregeln, indiziert aber gleichzeitig auch, dass sein eigener Turn wichtiger ist als der Turn der Lehrerin und er das Risiko eingeht, aufgrund dieser nicht legitimierten Handlung gescholten zu werden. Weder Ming noch Rosa fordern Stanislaw heraus, was auch nicht erstaunlich ist, denn die Lehrerin fokussiert nun ihre Pultgruppe.

Nachdem die Lehrerin sich von der Gruppe entfernt, initiiert Rosa Reparatur: *t'as dit QUOI?* (Zeile 23). Diese Reperaturinitiierung ist hinsichtlich epistemischer Autorität neutral. Rosa greift Stanislaw nicht an, sondern präsentiert sich als jemanden, der nicht gehört hat, was er sagte. Doch mit der Frage eröffnet sie erneut die Diskussion über den von der Lehrerin erteilten Arbeitsauftrag. Stanislaw geht zuerst gar nicht auf Rosa ein, sondern liest die Frage laut vor, die seines Erachtens die erste ist, die sie bearbeiten müssen; den weiteren Instruktionen der Lehrperson schenkt er keine Beachtung. Da greift Rosa nun Stanislaw direkt an und formuliert einen Einwand: *mais mais elle a DIT neunundzwanzig.* (Zeile 26). Das turninitiale repetierte *mais* unterstreicht dabei die Wichtigkeit des Einwands, der Rekurs auf die Lehrerin als Autoritätstopp und das Zitat unterstreichen dabei Rosas Anspruch auf epistemische Autorität. Diesen Einwand akzeptiert Stanislaw nicht; das Design seines Turns demjenigen des Turns von Rosa anpassend und dabei Rosas Autoritätstopp repetierend, korrigiert er sie, die Präpositionen, die sie nicht nannte, betonend, und stellt dabei ihr Missverstehen des Auftrags der Lehrerin aus und gleichzeitig ihre Deutschkompetenz in Frage: *elle a dit DE vingt-deux Á vingt-cinq.* (Zeile 29). Auch hier ist die Positionierung des Turns wieder relevant. Stanislaw formuliert seinen Turn, während die Lehrerin den Übergang zu einem neuen kommunikativen Projekt projiziert: *alors* (Zeile 30), und er formuliert den Turn zu Ende, obwohl die Lehrerin kurz darauf die Klasse ermahnt, ruhig zu sein (Zeile 31). Stanislaws Deutung des Auftrags der Lehrerin wird auch hier nicht weiter diskutiert, und was er sagte, wird später auch so ausgeführt. Er schafft es damit, sich selbst als denjenigen zu präsentieren, der epistemische Autorität und gleichzeitig auch die Verantwortung dafür, dass die Gruppe ihre Arbeit richtig macht, übernimmt.

In den Pultgruppen 4 und 5 entstehen Diskussionen über das richtige Verstehen der Instruktion. Die Schülerinnen und Schüler indizieren, wem sie zutrauen, die Lehrerin verstanden zu haben (Pultgruppe 5), und sie behaupten epistemische Autorität, indem sie Kompetenz in Deutsch behaupten und zeigen (Pultgruppe 4). Die Kinder indizieren durch Flüstern und durch das Platzieren ihrer Beiträge in Momenten, in welchen die Lehrerin sie nicht sehen und hören kann, dass diese Verstehens- und Autoritätsaushandlungsprozesse illegitim sind. Die Lehrerin sieht und hört diese Handlungen dennoch und markiert sie als illegitim. Die Deutungsmuster zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülern divergieren also nicht. Die Notwendigkeit, die Verstehensprobleme zu klären, setzen die Kinder aber über die Norm, während Plenumsinteraktionen nicht in den Gruppen zu diskutieren. Illegitimität wird jedoch auch, wie Stanislaw zeigt, zur interaktiven Ressource: Wer es wagt, sich den expliziten Vorgaben der Lehrerin zu widersetzen, kann in der Gruppeninteraktion gewinnen und sein oder ihr Verständnis der Aufgabe durchsetzen.

### 8.8.2 Nicht-bearbeitetes Nichtverstehen

In Pultgruppe 3 kommt keine Aushandlung des Verstehens in Gang. Carla aus Pultgruppe 3 behauptet, nichts verstanden zu haben; ihr Nichtverstehen wird aufgrund des Beachtens der Intervention der Lehrerin nicht bearbeitet:

## 1M2G3-834

1 Le4: ((geht nach re->))  
 2 Caa: <<pp, zu mel> j'ai rien compris.  
                                   *ich habe nichts verstanden*  
 3       |on dois [faire ]||[|quoi.>       ] |  
           *was müssen wir machen*  
       |((blickt zu msa))|  
                                   |((blickt zu mel))|  
 4 Cls:                           [sie ist][fallen.       ]  
 5 Mel:                           [(dis-moi)       ]  
                                   *sag mir*  
 6 Le4:                           [|<<f> Alors.>|]  
 7       |((bleibt stehen, legt buch auf tisch, blick  
           ins plenum))|  
 8 Bap:       <<p> si tu veux.>  
                                   *wenn du willst*  
 9 Le4:       |<<f> sch:::t.>  
           |((hebt re zeigefinger vor mund ->))  
 10 Cls:       <<pp> tais tais toi.>  
                                   *schweig*  
 11       (2.9)  
 12 Caa:       <<pp, zu msa> celestin?  
 13       prof pour allemand.>  
           *deutschlehrer*

Carla formuliert ihre Feststellung, dass sie nichts verstanden hat, während die Lehrerin von der Mitte der Stirnseite des Raums zum Tisch am Fenster geht. Es ist nicht erstaunlich, dass sie dies auf Französisch tut (Pochon-Berger 2011). Die Sprache der Bearbeitung von Verstehensproblemen ist in der Peergroup das Kommunikationsmedium der Schule, Französisch. Während Carla ihre Frage formuliert, wendet sie sich zuerst an Massima, dann an Melanie, die mit Celestin interagiert (Zeile 3). Doch weder Massima noch Melanie reagieren. Bevor Carla diese Situation reparieren kann, fordert die Lehrerin die Klasse zur Ruhe auf und markiert damit die Pultgruppeninteraktionen als illegitim: *sch:::t*. (Zeile 9). Diese Aufforderung wird von Celestin in einem Akt des »subteaching« (Tholander & Aronsson 2003) wiederholt und damit in ihrer Wichtigkeit unterstrichen: *tais tais toi*. (Zeile 10). Carla selbst verfolgt ihr Reparaturprojekt danach nicht weiter, markiert aber deutlich, dass sie Celestins Aufforderung, still zu sein, missbilligt: Sie kategorisiert ihn ironisch als Deutschlehrer (Zeilen 12-13). Carlas Verstehensproblem bleibt unbebunden.

In den Frage-Antwort-Sequenzen in Pultgruppe 1 werden Wissenslücken, die hinsichtlich der Instruktion bestehen, ebenfalls nicht geschlossen. Die Kinder wissen am Ende der Episode zwar, wer was wie verstanden hat, ihr Verstehensproblem hinsichtlich der Instruktion bleibt aber bestehen, denn der Prozess kommt auch hier nicht zum Abschluss. Das Fragment setzt ein, während die Lehrerin nach vorne geht:

## 2M1G1-719

- 1 Le4: ((geht nach vorne ->))  
2 Eml: <<zu ken, pp> doit-on faire tout [l'MONDE;> ]  
*müssen wir alle machen*  
3 Le4: [|vous pouvez] |  
*ihr könnt*  
|((drehung zur klasse))|  
|  
|en discuter entre vous  
*darüber miteinander diskutieren*  
|((zick zack bewegung mit re hand))|  
4 Le4: ((geht nach re ->))  
5 Ken: <<pp> quoi?  
*was*  
6 Eml: <<pp> doit-on faire tout l'monde;>  
*müssen wir alle machen*  
7 Ken: <<pp> ben non.  
*nein*  
8 non.&br/>
*nein*  
9 Jus: |<<pp> j'ai RIEN [compRI:S.>| ]  
*ich habe nichts verstanden*  
|((dreht sich nach li)) |  
10 Ken: [|<<p> CI:NQ ] et [O:NZE;> | ]  
*fünf und elf*  
|((zeigt im buch)) |  
11 Le4: [|<<f> Alors.> ] |  
*also*  
|((legt buch auf tisch, blick ins plenum))|  
12 [|<<f> sch::t>]  
|((re zeigefinger vor mund->))  
13 (0.7)  
14 Eml: <<p> pas CINQ et DOUZE.>  
*nicht fünf und zwölf*  
15 <<pp> ch'|PAS>> |  
*weiss nicht*  
|((dreht kopf richtung pult))|  
16 Ken: |<<pp> cinq et ONZE.>|  
*fünf und elf*  
|((rückt zu eml)) |  
17 Joh: |<<p> do' faire [QUOI;>| ]  
*was müssen wir tun*  
|((beugt sich zu ken)) |  
18 Ken: [|((blickt zu joh))]  
19 Eml: <<pp> t'es |SÛ:R.> |  
*bist du sicher*  
|((hebt kopf, blickt nach vorne))|  
20 Ken: ((schulterzucken, lippen nach unten gezogen))  
21 ((blick zu le4))  
22 Le4: pour pouvoir [(.) Attribuer ] ces phrases?  
*um diese sätze zuordnen zu können*  
23 Joh: [<<p> quelqu'un a compris?>]  
*hat jemand verstanden*  
24 Le4: vous devez |RÉécouTER? |  
*müsst ihr noch einmal hören*  
|((zeigt mit re zeigefinger zu cd-spieler))|  
25 Le4: (0.7) on a DIT=hein?  
*das wurde gesagt*  
26 |hör noch einmal zu. |  
|((zeigt mit re kleinem finger in buch))|  
27 Ken: <<pp, zu eml> tu veux faire quoi;>  
*was willst du machen*  
28 Le4: on va FAIRE |UN après L'AUTre? |  
*wir werden eins ums andere machen*  
|((streckt re offene hand auf))|  
29 Eml: <<pp> que tu veux.>  
*was du willst*  
30 Le4: emilio?  
31 Eml: ((blickt zu le4))  
32 Le4: tu peux nous aiDER?  
*kannst du uns helfen*  
33 (0.5)  
34 c'est important ce que tu dis peut-être pour aider les AUTres?  
*ist das was du sagst vielleicht wichtig um den anderen zu helfen*  
35 Eml: ((runzelt die stirne))

36 Le4: tu as un conseil?  
hast du einen ratschlag  
37 Eml: |leuh non non= |  
nein nein  
|(schüttelt den kopf)|  
38 Le4: =stratégique?  
strategischen  
39 Eml: ((schüttelt den kopf))  
40 Le4: non?  
nein  
41 alors tu tais?  
also bist du still  
42 Eml: ((nickt leicht))

Emilio formuliert seine Frage wörtlich hinter dem Rücken der Lehrerin. Die Ausgestaltung seiner Frage zeigt, dass er die Aufgabenstellung grundsätzlich verstanden hat, er aber nicht weiß, wie viele der Sätze sie lösen sollen: *doit-on faire tout l'MONde*; (Zeile 2). Sein Verstehensproblem ist nicht ein globales, sondern nur ein lokales. Die Frage adressiert auch nur den Pultnachbarn Kean. Emilio geht offensichtlich von der Annahme aus, dass Kean die Aufgabe verstanden haben könnte, geht von einer Asymmetrie zwischen seinem epistemischen Status und demjenigen von Kean aus (Heritage 2012b, 2013). John und Justine, die ebenfalls in der Pultgruppe sitzen, werden von ihm als Mit-hörende, nicht aber als Adressierte konzeptualisiert: Sie sind für ihn keine möglichen Antwortgebende. Kean reagiert nicht sogleich, da die Lehrerin sich jetzt wieder der Klasse zugewendet hat (Zeile 3). Auch er orientiert sich also sichtbar an den Handlungen der Lehrerin und konzeptualisiert damit seine Interaktion mit Emilio als illegitim, denn sobald die Lehrerin wieder die Position wechselt und der Klasse kurz den Rücken zudreht, initiiert er Reparatur: *quoi?* (Zeile 5). Wie sich nach Emilios Reparatur qua Repetition zeigt, *doit-on faire tout l'monde*; (Zeile 6), ist Kean tatsächlich in der Lage, diese Frage zu beantworten: *ben non. non.* (Zeilen 7-8). Mit dieser Antwort behauptet er auch, über einen Wissensvorsprung zu verfügen. Nun wendet sich auch Justine Kean zu: *j'ai RIEN compris.* (Zeile 9). Kean signalisiert Justine keine Zuhörerschaft, sondern expandiert seinen vorherigen Turn und beseitigt in Overlap mit Justine Emilios Wissenslücke: *Cl:NQ et O:NZE*; (Zeile 10). Die Situation in dem Moment hier ist folgende: Emilio weiß, was Kean verstanden hat, und Kean weiß, was Emilio verstanden hat. Justine hat ihr globales Verstehensproblem ebenfalls bekannt gegeben, und auch diese Wissenslücke könnte nun bearbeitet werden. Doch noch bevor Kean seinen Turn beendet hat, fordert die Lehrerin die Kinder dazu auf, still zu sein (Zeile 12).

Zwischen Kean und Emilio besteht im Moment keine Einigkeit hinsichtlich der Korrektheit des Wissens, über welches Kean verfügt. Denn Emilio lanciert eine »non-minimal post expansion«: *pas CINQ et DOUZE.* (Zeile 14). Mit seiner Rückfrage stellt er zwar Keans epistemischen Status in Frage, und er re-positioniert sich selbst jetzt als jemanden, der zumindest eine Vermutung hinsichtlich des korrekten Verständnisses der Instruktion hat. Doch ist das Turndesign seiner Frage so, dass sie eine negative Antwort präferiert (Raymond 2003, 943). Insofern gibt die Frage Kean die Gelegenheit, seine Wissensposition zu bestätigen. Dass Emilio keinen Anspruch auf Autorität erhebt, indiziert er gleich anschließend: *ch'pas.* (Zeile 15). Kean wiederholt seine Antwort noch einmal, wobei er Emilio deutlich korrigiert: *cinq et ONZE.* (Zeile 16), und affirmiert damit auch noch einmal seinen eigenen Status als Wissender.

John, der sich bisher nicht gemeldet hat, zeigt nun ebenfalls, dass er die Aufgabenstellung nicht verstanden hat. Er adressiert Kean und fragt: *do' faire QUOI;* (Zeile 17). Bevor Kean antworten kann, stellt Emilio Keans Status erneut in Frage. Er lanciert

eine weitere »non-minimal post-expansion« mit der Frage *t'es SÛ:R.* (Zeile 19). Darauf erhält er keine Antwort. Die Partizipationsstruktur hat sich schon wieder geändert, Kean hat sich John zuwendet. Doch auch John erhält keine typenkonforme Antwort. Kean signalisiert ihm gestisch Nichtwissen, indem er mit den Schultern zuckt (Zeile 20), blickt dann nach vorne zur Lehrerin, um dieser Zugänglichkeit zu signalisieren (Zeilen 21). Damit ist die Sequenz zwischen John und Kean abgeschlossen. John versucht, doch noch eine Antwort zu erhalten. Er wendet sich an Emilio und fragt: *quelqu'un a compris?* (Zeile 23). Doch erhält er auch von Emilio keine Antwort. Johns Verstehensproblem wird nicht gelöst. Das ist hier aus gesprächsstrukturellen Gründen nicht erstaunlich, denn er stellt seine Frage, während die Lehrerin erklärt, dass sie die Hörgeschichte noch einmal hören werden (Zeilen 22, 24).

Kean und Emilio verhandeln in den Lücken der Instruktion der Lehrerin ihre Divergenzen weiter. Diesmal ist es nicht Emilio, der Kean eine Frage stellt, sondern Kean, der Emilio fragt, was er denn nun zu tun gedenke: *tu veux faire quoi.* (Zeile 27). Diese Frage, die auf die Durchführung der Aufgabe zielt, setzt voraus, dass Emilio einen Plan und daher den Arbeitsauftrag verstanden hat. Gleichzeitig unterstellt sie Emilio, dass er sich nicht an einem »on«, einem »uns«, orientiert, das aufgrund der sichtbar gewordenen Divergenzen offensichtlich nicht zustande gekommen ist, sondern dass er allein zu handeln gedenkt. Emilio gibt seine Intentionen nicht preis: *que tu veux.* (Zeile 29). Er weist Keans Frage schroff zurück und verunmöglicht es damit Kean, eine erneute Korrektur anzubringen. Gleichzeitig verhindert er damit ebenfalls, dass alle ihre zukünftigen Handlungen koordinieren können.

Ab diesem Zeitpunkt gibt es keine Möglichkeit mehr, Wissensdivergenzen zu bearbeiten, denn die Lehrerin, die beobachtet hat, dass Kean und Emilio miteinander sprechen, ruft Emilio auf (Zeile 30). Jetzt hätte Emilio die Möglichkeit, die Wissensdivergenzen der Gruppe zu thematisieren und zu klären. Doch das Frageformat der Lehrerin verringert die Möglichkeit der öffentlichen Thematisierung der gruppeninternen Probleme, denn sie fragt nicht danach, ob Emilio Probleme habe; sie fragt: *tu peux nous aider?* (Zeile 32). Diese Frage ist problematisch. Die präferierte Antwort, ein Ja, rückt Emilio in eine Position, welche mit der Position der Lehrperson als Autorität im Klassenzimmer konkurriert und damit potentiellerweise eine Gesichtsbedrohung der Lehrperson darstellt. Antwortet Emilio dagegen mit einem Nein, dann bedroht er sein eigenes Gesicht. Emilio schweigt. Doch die Lehrerin hakt nach und spezifiziert ihre Frage: *c'est important ce que tu dis peut-être pour aider les AUtres?* (Zeile 34). Emilio signalisiert, dass er die Frage nicht versteht (Zeile 36), und die Lehrerin reformuliert, *tu as un conseil?* (Zeile 36), Emilio verneint wieder: *eh non non=* (Zeile 37), auch nach der Inkrementierung der Lehrerin =*stratégique?* (Zeilen 38-39). Die Lehrerin zieht nach einer Rückversicherung den Schluss: *alors tu tais?* (Zeile 41), ein Schluss, der von Emilio bestätigt wird (Zeile 42), bestätigt werden muss, denn hier werden Klassenzimmernormen aktiviert, die allen Kindern klar sein müssen: Sprechen in der Pultgruppe während des frontalen Unterrichtens ist nicht gestattet.

In Pultgruppe 3 kommt der Prozess der Verstehensbearbeitung nicht in Gang; in Pultgruppe 1 wird er durch die Demonstration der Lehrerin, dass Interaktionen in den Pultgruppen im Moment nicht legitim sind, unterbunden. In Pultgruppe 1 ist Kean der einzige, der behauptet, die Instruktion der Lehrerin verstanden zu haben. Doch er ist nicht in der Lage, dieses Verstehen als korrektes Verstehen durchzusetzen – ihm fehlt der Beweis. So ist es für Emilio einfach, Keans epistemischen Status zu unterminie-

ren. Emilio behauptet zuerst, unwissend im Hinblick auf den Umfang der Arbeit, die sie zu erledigen haben, zu sein. Doch adaptiert er in der Interaktion mit Kean einen epistemischen Status, der darüber hinausgeht. Emilio zeigt, dass er eine Vorstellung davon hat, was zu tun ist. Diese Vorstellung stellt er aber nicht zur Debatte, womit die Konstitution von Intersubjektivität hinsichtlich des Umfangs der Aufgabe misslingt. Justines und Johns globale Verstehensprobleme aber, und das ist wohl das Auffälligste, werden in der Gruppe überhaupt nicht bearbeitet. Am Ende dieser Reparatursequenzen sind zwei Kinder vollkommen unwissend und zwei haben unterschiedliche Vorstellungen davon, was sie nun machen sollen. Als Ausgangslage für eine Gruppenarbeit ist dies sicherlich suboptimal.

### 8.8.3 Sprachregimes und das Blockieren der Aushandlungen des Verstehens

Das Verstehen von Instruktionen kann, wie Ludwig Wittgenstein auch anhand der Diskussion einer Lehrer-Schüler-Instruktion gezeigt hat, auf verschiedene Weisen misslingen (Wittgenstein 1999, PU §143). Hier zeigen erst die Analysen der Reparatursequenzen in den Pultgruppen, welche Verstehensprobleme die Kinder haben und welche Ressourcen sie einsetzen, um diese zu bearbeiten. Einige der Kinder haben alles verstanden, einige haben nichts verstanden, andere geben an, nicht verstanden zu haben, welche Sätze sie bearbeiten müssen. Für das Nichtverstehen ist nicht nur das multimodale, deutsche Handeln der Lehrerin verantwortlich zu machen. Grundlegend ist, dass der in anderen Situationen üblicherweise zur Anwendung kommende Mechanismus der Reparatur nicht funktioniert: Die Kinder bearbeiten ihre Verstehensprobleme in den Pultgruppen. Die in den Gruppen in Gang gesetzten Frage- und Antwortsequenzen oder »epistemic engines« (Heritage 2012a) führen, wie die Analysen zeigen, in einigen Fällen dazu, dass Wissenslücken geschlossen und »imbalances of knowledge« ausbalanciert werden (Heritage 2012a, 34). Die Reparatursequenzen führen aber nicht in jedem Fall zu einem adäquaten Verstehen der Instruktion der Lehrperson. Es ist vielmehr so, dass am Ende diejenige Version des Verstehens bestehen bleibt, die sich unter Ausbeutung der Situation durchsetzen konnte. In der Situation, in welcher sich die Schülerinnen und Schüler befinden, können sie keine ausführliche Debatte darüber führen, welches Verstehen korrekt ist. Alle die hier analysierten Interaktionen sind inoffiziell und damit im Prinzip illegitim. Dies wird von den Kindern markiert, dies wird von der Lehrerin verbalisiert und in der Interaktion mit Emilio demonstriert. Gleichzeitig zeigen die Kinder alle ebenfalls an, dass sie die Verwendung des Deutschen als Sprache zur Erteilung der Instruktion akzeptieren und nicht in Frage stellen: Keines der Kinder weist öffentlich und im Plenum darauf hin, dass es die Instruktion nicht verstanden hat. Unter diesen Kindern ist es zudem so, dass der epistemische Status der anderen als Wissende nicht einfach akzeptiert wird, dass dem Gegenüber nicht einfach Rechte hinsichtlich der Wissensdomäne eingeräumt werden, wie dies in anderen Kontexten der Fall ist (Heritage 2013, 376-378). Das Wissen des Gegenübers wird angezweifelt und unterminiert oder das eigene Verstehen ganz einfach durchgesetzt. Niemand hat sich notiert, was die Lehrerin gesagt hat, ein Arbeitsblatt, auf welchem festgehalten wäre, was zu tun ist, steht ebenfalls nicht zur Verfügung. Damit kann Korrektheit nur behauptet, nicht aber bewiesen werden.

Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen, wie hier ein spezifisches, Verständigung verhinderndes Sprachregime interaktiv und kontextuell konstruiert wird. Denn dass das Instruieren hier zum Problem wird, ist nicht einfach darauf zurückzuführen, dass die deutschen Instruktionen zu komplex wären und dass die Lehrerin hier zwischen Französisch und Deutsch switchen müsste. Es ist vielmehr so, dass die Möglichkeiten zur Reparatur, welche die Lehrerin während der Plenumsinteraktion anbietet, von den Kindern nicht wahrgenommen werden und die Lehrerin die Reparaturen während der inoffiziellen Pultgruppeninteraktionen mit dem Durchsetzen der Orientierung der Klasse an dem, was sie sagt, gewissermaßen ausschaltet. Dieses Beispiel illustriert damit *in nuce*, wie und dass Machtasymmetrien und Legitimität der Sprache interaktiv zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern konstruiert werden können: Die Lehrerin gibt den Kindern die Sprache vor, bietet aber den Kindern genügend Möglichkeiten zur Revision der aktuell geltenden legitimen Sprache. Die Schülerinnen und Schüler nehmen diese Möglichkeiten nicht wahr, sondern sind so aktiv an der Konstruktion eines kontextuell geltenden Sprachregimes beteiligt, das ihnen die Möglichkeit zu verstehen nimmt.

## 8.9 Deutsch und Französisch in den Pultgruppeninteraktionen

In der Plenumsituation kann die Lehrkraft den Gebrauch einer bestimmten Sprache einfordern. Im folgenden Fragment initiiert Le4 Korrektur, nachdem Astou eine Antwort auf Französisch gegeben hat. Die Lehrperson fordert hier Astou dazu auf, Deutsch zu verwenden, initiiert damit aber nicht nur Korrektur, sondern verweist das von Astou verwendete sprachliche Element gleichzeitig auch als nicht zur deutschen Sprache gehörend.

### 1M1P-3524

```

1 Le4: WAS macht tassilo (.) in diesem puppettheater-museum.
2      er?
3 [...]
4 Le4: |ouais? |
        |ja
        |((zeigt auf ast))|
5 Ast: |regarder? |
        |schauen
        |((senkt die hand))|
6 Le4: ja auf deutsch bitte?
```

Im Plenum ist es die Lehrperson, die darüber entscheidet, wann Deutsch gesprochen werden soll, was zur deutschen Sprache gehört, was korrektes Deutsch ist und was nicht. Zwar kann die Lehrperson ebenfalls vorschreiben, welche Sprache während Gruppenarbeiten verwendet werden soll, doch hat sie darüber nicht in dem Maße Kontrolle, wie sie dies während des Plenarunterrichts hat. Die Durchsetzung der Verwendung von Deutsch ist unmöglich. Die normative Orientierung daran, was als »Deutsch« gilt, wird zwar auch in den Gruppen rekonstruiert und konsolidiert. Doch sind für die Kinder die Grenzen dessen, was sie als Deutsch betrachten, weitaus durchlässiger, als dies in Plenarsituationen der Fall ist. Deutsch wird durchlässig fürs Französisch und umgekehrt, und damit »polylingual languaging« (Jørgensen 2008) möglich.

### 8.9.1 Die Wahl der nicht legitimen Sprache als Ressource im subversiven Sprachenspiel

Sprachwahl wird nicht nur gemäß der durch die Aufgabe festgelegten Normen reproduziert und, je nachdem, sanktioniert. Sprachwahl wird in Gruppenarbeiten auch als Ressource in Sprachspielen eingesetzt, in welchen zugleich Sprachnormen und Praktiken verändert werden. Das ist in folgendem Fragment aus Klasse 1 der Fall. Die Gruppe, bestehend aus Carey, Manuela, Florian und Mathilda, bearbeitet mit Hilfe des sogenannten Papageispiels Fragen hinsichtlich der Platzierung von Möbeln in Räumen. Die Räume sind auf Fotos abgebildet, die an das Whiteboard projiziert werden. Die Fragen, die sie einander stellen sollen, stehen auf einem Blatt Papier. Bis jetzt stellte Carey Manuela, die ihm gegenüber sitzt, Fragen, und diese antwortete Mathilda, die Manuela schräg gegenüber sitzt, wiederholte anschließend die Antwort. Florian, der neben Manuela sitzt, stellte die nächste Frage, Mathilda antwortete und Manuela war wiederum Mathildas Papagei.

Nach einem ersten Durchgang wollen die Mädchen Fragen stellen. Da sich die Jungen weigern, die Reihenfolge und damit die Rollen zu tauschen, holen die Mädchen den Lehrer. Das Fragment setzt ein, als der Lehrer den von den Mädchen gewünschten Rollenwechsel gutheißt:

2PIG3-2443

1 Lel: on va chanGER les groupes.  
wir werden die gruppen ändern

2 Flo: |A:H [ouais=c'est BON? ] |  
ja das ist gut  
|((blickt zu lel, dann auf pult))|

3 Lel: [|CHANger les groupes.] |  
die gruppen ändern  
|((setzt sich in bewegung, entfernt sich))|

4 Mat: MAIS |on prend? |  
aber wir nehmen  
|((erhebt sich von ihrem stuhl))|

5 |<<all> MOI j'veux pos'=.> |  
6 =wo HANGT |das BILde. |  
|((blickt zu flo))|

7 Flo: |j'sais PAS? |  
ich weiß nicht  
|((blickt geradeaus))|

8 (0.6)

9 Car: hihe[hehe[hehe ] ][hehe  
[he ] ]

10 Flo: [(grinst))]

11 Mat: [|il sait PAS.] |  
er weiß nicht  
|((blickt nach rechts))|

12 Flo: [(blickt nach re, zurück nach vorne))]

13 [en-]

14 Car: [..h chai PAS? ]  
weiß nicht

15 Mat: [(wendet sich flo zu))]

16 Flo: en franÇAIS s'il vous PLAÎ:T?  
auf französisch wenn ich sie bitten darf  
[hehe]

17 [hihi][hihihi ] .h

18 Car: [hihi][hihihi ] .h

19 Flo: [(blickt zu car))]

20 Mat: [|HÄNGT das ||BILD.] |  
|((blick auf blatt))|((blick zu flo))|

21 Mae: [das bild ist [NI:CHT ] wand. ]

22 Flo: [nous SOMMES] les plus âgés.  
wir sind die älteren

23 Mat: |oKÉ. |  
|((blickt auf arbeitsblatt))|

24 Car: hehe?

25 Mat: [wo [[kocht deine muTTER?| ]  
 |((blickt zu flo)) |  
 26 Flo: [((blickt zu mat->))  
 27 Lel: [((klatscht zweimal in die hände))]  
 28 stop.  
 29 merci?

Der Lehrer befiehlt, dass die Schülerinnen und Schüler die Rollen wechseln, auf Französisch. Florian signalisiert Gehorsam und Zustimmung: *A:H ouais=c'est BON?* (Zeile 2). Das Rollenmanagement ist damit noch nicht abgeschlossen, denn noch ist nicht klar, ob Mathilda oder Manuela die erste Frage stellen wird. Mathilda signalisiert, dass sie beginnen will, noch bevor sie dies verbalisiert: Sie erhebt sich von ihrem Stuhl und wirft den Blick auf das Aufgabenblatt. Erst dann kündigt sie an, und zwar sehr schnell <<all> *MOI j'veux pos'=.>* (Zeile 5). Um sich die Rolle der Fragestellerin zu sichern, realisiert sie einen »rush trough« (Schegloff 1982, 76-77) und stellt sogleich ihre Frage auf Deutsch an Florian: =wo HANGT das BILde. (Zeile 6).

Florian, der dem Lehrer zuvor Willfährigkeit signalisiert hatte, spielt nicht mit: *j'sais pas* (Zeile 7). Mit diesem »claim of insufficient knowledge« widersetzt er sich Mathilda und unterbricht den Ablauf der Übung in mehrfacher Hinsicht. Der Wechsel zurück ins Französisch markiert die Suspendierung der Durchführung der Übung. Strukturell ist die Antwort zwar möglich, im Kontext der Übung aber nicht angemessen. Denn die von Mathilda formulierte Frage setzt das Wissen darum, wo das Bild hängt, gar nicht voraus, sondern ist eine Aufforderung dafür, auf der auf das Whiteboard projizierten Fotografie das Bild und dessen Position im Raum zu suchen. Die Weigerung, dieser Aufforderung nachzukommen, realisiert Florian auch gestisch. Er müsste, um das Whiteboard sehen zu können, seinen Kopf oder Oberkörper nach rechts wenden, er blickt jedoch starr geradeaus in Mathildas Richtung. Mathilda reagiert auf diese unpassende Antwort vorerst nicht. Sie schweigt (Zeile 8). Carey dagegen reagiert mit einem Lachen auf Florians Handlung (Zeile 9) und zeigt, dass er dies lustig findet: Sein Lachen indiziert auch ein »convergent alignment« (Du Bois & Kärkkäinen 2012, 440) mit Florian, das von diesem erwidert wird: Auch Florian lächelt (Zeile 10), bringt damit sein Wohlwollen Carey gegenüber zum Ausdruck (Haakana 2010), bestätigt dessen »convergent alignment« und stützt gleichzeitig Careys *face*. So etablieren Carey und Florian erneut eine Fraktion gegen die beiden Mädchen. Mathilda ist hilflos; sie hat keine Möglichkeit, Florians Antwort zu sanktionieren. Diese Hilflosigkeit manifestiert sich in der Repetition der Antwort Florians: *il sait pas*. (Zeile 11). So suspendiert auch sie die Durchführung der Übung, spricht sie doch Französisch, wendet sich dabei nach rechts, wo Manuela sitzt, und nicht zu Florian, der ihr gegenüber sitzt.

Florian baut seinen Widerstand gegen die Durchführung der Übung weiter aus. Nach einem kurzen Blick nach rechts, wo der Lehrer steht, beginnt er mit der Konstruktion eines neuen Turns: *en-* (Zeile 13), hält dann inne, da Mathilda noch keine Zugänglichkeit signalisiert: Noch blickt sie nach rechts. Sobald Mathilda Florian wieder Zugänglichkeit signalisiert, lanciert Florian einen weiteren Angriff auf die Durchführung der Übung. Er fordert Mathilda explizit und auf Französisch dazu auf, Französisch zu sprechen: *en franÇAIS s'il vous PLAÎT?* (Zeile 16). Damit kategorisiert er sich selbst als Französischsprecher, der kein Deutsch versteht. Diese Selbstkategorisierung kollidiert mit der Identität, die er jetzt einnehmen sollte; die Aufforderung insgesamt kollidiert mit der Intention der Übung, und käme Mathilda seiner Aufforderung nach, ihn französisch anzusprechen, dann würde sie die Durchführung der Übung nicht nur suspen-

dieren, sondern ganz aufgeben. Florians Aufforderung ist daher in einem umfassenden Sinn subversiv. Mit der metasprachlichen Aufforderung widersetzt er sich nicht mehr einfach nur Mathilda als Fragestellerin. Er stellt vielmehr die gesamte Durchführung der Übung in Frage und widersetzt sich der normativen Kraft des Befehls der Lehrperson. Florian kontextualisiert diese Subversion als Spiel. Er adressiert Mathilda in 2. Person plural und verwendet damit einen Höflichkeitsmarker, der der Interaktion hier nicht angemessen ist. Er markiert diese Aufforderung zudem als »laughable« (Glenn 1989; Zeile 16). Mathilda, die hier adressiert ist, spielt nicht mit, Carey aber schon. Er zeigt wieder konvergierendes »Alignment« mit Florian, indem er die Aufforderung Florians, Französisch zu sprechen, mit einem Kichern (Zeile 17) quittiert.

Mathilda versucht zu reparieren: Sie will die Übung durchführen. Sie repetiert ihre Frage auf Deutsch nach einmal, zuerst auf ihr Blatt blickend, dann Florian anschauend: *HÄNGT das BILD*. (Zeile 20). Doch auch Manuela, die sich bis jetzt nicht beteiligt hat, hält sich nicht mehr an die Vorgaben der Übung und versucht, einen Witz zu machen: In Overlap mit Mathilda formuliert sie eine Antwort auf Mathildas Frage, die den offensichtlichen Sachverhalt, dass das Bild an der Wand hängt, negiert: *das bild ist NI:CHT wand*. (Zeile 21). Diese Antwort wird weder von Mathilda noch den beiden Jungen als offizieller Beitrag oder als Witz ratifiziert. Florian gibt die Orientierung an der Übung jetzt nämlich gänzlich auf, blickt zu Carey und behauptet in Overlap mit Manuela: *nous SOMMES les plus âgés*. (Zeile 22). Dieser Senioritätsanspruch stiftet Solidarität zwischen den Jungen und teilt die Gruppe wieder in zwei Lager: Carey und Florian einerseits und Mathilda und Manuela andererseits, die Jungen als die Älteren, die Mädchen als die Jüngeren. Diese Hierarchisierung qua Kategorisierung kann damit auch als Begründung dafür interpretiert werden, weshalb er Mathildas Versuche, ihn zum Beantworten ihrer Frage zu bewegen, torpediert. Als Jüngere ist sie nicht berechtigt, dem Älteren Weisungen zu erteilen. Die von Mathilda initiierte Fragesequenz bleibt unvollständig, die Antwort bleibt aus: Mathilda schließt die unvollständig gebliebene Sequenz mit dem »transitional sequence closing token« *oKÉ* (Zeile 23) ab und stellt eine neue Frage: *wo kocht deine muTTER?* (Zeile 25). Mit der Formulierung ihrer neuen Frage erreicht sie, dass Florian sich wieder an ihr orientiert (Zeile 26). Doch diese Sequenz wird durch den Lehrer unterbrochen, der die Gruppen durch Klatschen und verbal dazu auffordert, die Gruppenarbeit zu beenden.

Dieses Fragment hier illustriert, wie Lernende im Fremdsprachenunterricht mit Codes spielen und Klassenzimmernormen unterminieren. Die im Kontext der Übung einzig legitime Sprache, das Deutsche, wird von Florian nicht verwendet, und zwar nicht einfach deshalb, weil er dies nicht könnte. Die von Florian angenommene Identität als, erstens, Unkundiger, und zweitens als des Deutschen nicht mächtigen Französischsprecher verhindert vielmehr erfolgreich, dass Mathilda die Rechte wahrnehmen kann, die ihr als Fragestellerin vom Lehrer zugeteilt wurden. Mathilda fehlen in diesem Kontext die Mittel und die Macht, um Florian zum Mitmachen zu bewegen. Florians Sprachspiel wird damit subversiv, denn es verhindert die von der Lehrperson geforderte Durchführung der Aufgabe.

## 8.9.2 Bilinguales Languageing

Im nächsten Fragment, das aus Klasse 2 stammt, wird die Verwendung von Deutsch zur Durchführung der von der Lehrperson vorgeschriebenen Übung ebenfalls eingefordert, und zwar erfolgreich. Was dann entsteht, ist polylingual. Nachdem die Kinder einander Fragen zu Anfangszeiten von Sendungen in einem fiktiven Fernsehprogramm gestellt haben, um so Uhrzeiten auf Deutsch einzuüben, stellen sie einander im zweiten Teil der Gruppenarbeit Fragen nach ihren Lieblingssendungen, und zwar nach dem Muster: »Was siehst du gern?« und »Aber was siehst du am liebsten?« Im folgenden Fragment arbeiten Miara und Levi zusammen. Das Fragment setzt ein, nachdem die beiden von der Lehrerin, die im Klassenzimmer patrouilliert, dazu aufgefordert wurden, den zweiten Teil der Übung in Angriff zu nehmen; die Lehrerin hat sich wieder entfernt:

### 2Mo14IM372

```

1 Mia: |non c'est | je Commence;
      |nein es ist |ich beginne
      |((schiebt levs arm weg))|
2 |j'ai DIT. |
      |ich habe es gesagt
      |((blickt nach vorne))|
3 ((blickt zu lev))
4 WAS SIEHST du gern.
5 Lev: vingt-quatre heures CHRONo.
      vierundzwanzig stunden
6 Mia: hm.
7 ((schlägt mit re hand auf levs li oberarm))
8 Mia: .hh mai::s he he .h en alleMA::ND.
      aber auf deutsch
9 _hm ...h
10 ((ergreift mit re hand aufnahmegerät, legt es auf ihr
11 buch, legt re zeigefinger an ihren mund))
12 Lev: |ah ich sehe FERN (.) |euh|vingt-quatre heures chrono; |
13 | vierundzwanzig stunden
      |((blickt zur wandtafel))| |((beugt sich über aufnahmegerät))|
14 |((blickt zu mia))
15 Mia: |m_he tse. |
      |((senkt den kopf))|
16 |.hh euh was siebst euh was ist du am lieberst lieb,|
      |((hebt kopf, blickt zur wandtafel))|
17 |liebst. |
      |((beugt sich zu lev))|

```

Nach einigem Hin und Her formuliert Miara explizit, wie die Rollenverteilung zu Beginn der Übung sein soll, *c'est je Commence* (Zeile 1), und erläutert in einer metakommunikativen Begründung, weshalb die von ihr vorgegebene Rollenverteilung angemessen ist: *j'ai DIT*. (Zeile 2). Gleichzeitig signalisiert sie mit ihrem Blick, dass sie gleich mit Fragen beginnen wird, denn ihren Blick richtet sie während der Formulierung der Begründung schon wieder auf die Wandtafel, wo die Fragen, die sie einander stellen sollen, aufgeschrieben sind. Miara formuliert die Frage: *WAS SIEHST du gern.*, (Zeile 4) und Levi beantwortet sie: *vingt-quatre heures CHRONo.* (Zeile 5). Diese Antwort wird von Miara als problematisch interpretiert. Sie initiiert eine komplexe Reparaturinitiierung. Zuerst lacht sie kurz auf (Zeile 6), versetzt Levi dann mit ihrer rechten Hand einen leichten Schlag auf den Oberarm (Zeile 7). Mit dem kurzen Auflachen zeigt sie, dass sie diese Antwort lustig findet. Mit dem Schlag auf den Oberarm weist sie die Antwort zurück. Für Lachen und Schlag liefert sie, wiederum lachend, eine Begründung: *hh. mai::s he he .h en alleMA::ND* (Zeile 8). Die Antwort ist inakzeptabel, weil sie nicht auf Deutsch formuliert wurde. Diese normative Begründung formuliert sie auf

Französisch. Miara demonstriert damit eine ganz bestimmte Vorstellung davon, wie die Sprachverteilung während der Durchführung der Übung aussehen muss: Französisch ist das Kommunikationsmedium, welches zum Management der Übung eingesetzt wird. Die Durchführung der Übung muss auf Deutsch erfolgen. Miara unternimmt mit einer weiteren nonverbalen Aktion den Versuch, Levi zu einem ernsthaften, normobservativen Durchführen der Übung zu bringen. Sie legt das Aufnahmegerät auf das Buch, über welches sich die beiden Kinder beugen. Danach begibt sie sich in eine wartende Haltung. Sie legt den rechten Zeigefinger an ihren Mund legt und starrt Levi an (Zeilen 10-11).

Der von Miara monierte Fehler wird nun repariert. Levi reagiert auf Miaras Korrekturinitiierung und die damit verknüpfte Rekonstruktion der Normen der Übung mit einem Erkenntnisprozessmarker: *ah* (Zeile 12). Dieses *ah* dient hier nicht nur dem Ausdruck von Überraschung, sondern kann auch als subtiles *face-work* verstanden werden, denn mit dem Ausdruck von Überraschung kategorisiert Levi die von ihm zuvor auf Französisch formulierte Antwort als *faux pas*: Er stellt sein Fehlverhalten als un-intendiert dar, das sicherlich nicht vorgekommen wäre, wenn er gewusst hätte, welche Normen im Moment in Kraft sind (Goffman 1967, 14). Seinen Blick auf die Wandtafel richtend, reformuliert er seine Antwort: *ich sehe FERN (.) euh vingt-quatre heures chrono*. (Zeile 12). Während Levi den ersten Teil der TCU formuliert, blickt er zur Wandtafel. Besondere Wichtigkeit misst Levi indessen seiner Formulierung des Titels der Sendung zu. Während er diesen formuliert, beugt er sich nämlich über das Aufnahmegerät, das diesen Titel hören soll. Er formuliert diesen Titel auf Französisch. Miara, die zuvor die Verwendung von Deutsch eingefordert hatte, interpretiert dies nicht als Verstoß gegen die etablierte Norm. Sie akzeptiert Levis Turn als Antwort auf Deutsch und formuliert die von der Übung ebenfalls vorgegebene Anschlussfrage.

In diesem Fragment organisieren die Kinder den Ablauf der Übung auf Französisch. Die Durchführung der Übung soll auf Deutsch erfolgen, die Verwendung von Deutsch wird von Miara auch normativ eingefordert, als Levi eine Antwort gibt, die sie als »nicht-deutsch« interpretiert. Levi korrigiert sich und liefert eine Antwort, die polylingual ist. Diese Antwort wird von Miara akzeptiert. Was als angemessener deutscher Beitrag gilt, wird also lokal ausgehandelt. Nur den französischen Titel der Sendung zu nennen, die man gerne sieht, gilt nicht als deutscher Beitrag. Den Namen der Sendung auf Französisch in eine ansonsten deutsche Äußerung einzubetten, ist hingegen vollkommen legitim. Levis Beitrag ist ein Beispiel für »Languaging«, oder, wie man mit Kramsch argumentieren könnte, ein Beispiel dessen, was als eigene Praxis des Umgangs mit »imposed systems«, Ressourcen wie Grammatik oder Vokabular (Kramsch 2009, 238), bezeichnet werden könnte. Die Kinder kreieren hier ihr eigenes System dessen, was richtig und was falsch ist. Das tun sie hier aber nicht etwa aus Inkompetenz, weil sie nicht erkennen würden, dass die Antwort falsch ist. Das tun sie nicht einfach aus Freude am Umgang mit Sprache, sondern in der und zur Erledigung des von der Lehrerin gegebenen Auftrags. Eine eigenständige Praxis des Umgangs mit Sprache schließt die Orientierung an institutionellen Normen also nicht aus.

### 8.9.3 Deutsch als Kommunikationsmedium in der Peergroup

Deutsch wird von den Lernenden nicht nur verwendet, um Übungen durchzuführen, sondern auch als Kommunikationsmedium in der Peergroup eingesetzt, wie sich in folgendem Fragment aus Klasse 3, Pultgruppe 3 zeigt. In dieser Pultgruppe sitzen fünf Kinder: Celestin, Melanie, Massima, Carla und Baptiste. Die Gruppe ist damit beschäftigt, den vier Kindern, deren Porträts sie zuvor gehört haben, Sätze zuzuordnen. Das Fragment setzt ein, nachdem die Gruppe die Porträts noch einmal gehört hat und darüber debattiert, wer welchen Satz in der anschließenden Plenumsrunde präsentieren wird:

#### 1M2G3-1062

```

1  Msa:      |ouais moi          ||j'dis alors      ||le SEI:ZE?      |
           |ja ich            |ich sage also    |die siebzehn     |
           |((blickt ins buch))|                  |((blickt zu cls))|
                                           |((blickt ins buch))|
2
3  Cls:      [azEB? ]
           |[hé pff.]
           |((schwingt re hand in die luft, Abb. 8.25))|
4  DEUTSCH.
5  (1.6)
6  Cls:      ((zeigt mit re hand auf msa))
7  Mel:      |pf.
           |((zeigt mit li zeigefinger auf cls))|
8  Caa:      <<zu cls> c'est Aze:b.>
           |das ist azeb
9  <<zu msa> le premier.]
           |der erste
10 Cls:      [|<<zu caa> Aze:b;>| ]
           |((nickt leicht)) |
11 Caa:      ((blickt zu cls))
12 Bap:      |IST A:zeb DAS.
           |((blickt zu caa->))
13 Caa:      <<zu mas> [BO:N.> ]
           |gut
14 Cls:      [((blickt zu msa))]
15 Caa:      ((blickt zu bap))
16 Bap:      [ist nicht ]|<<t> C'EST azE:B.>
           |das ist azeb
           |((zieht mundwinkel nach unten))|
17 Msa:      [<<zu cls> euhm?>]
18 Cls:      [<<zu msa> mm?> ]
19 Msa:      SIEBSund[zwanzi:G? ]
20 Caa:      [|<<zu bap> jaja|(.)[ja.| ]
           |((bewegt re hand auf und ab, Abb.
           |8.26))|
21 Bap:      [|<<t> azE:B> ]
22 Msa:      [ivAN.]
23 Mel:      non.
           |nein
24 SIEBzehn.
25 Bap:      ((schüttelt den kopf))
26 Cls:      [<<ff, zu mel> SIEB->]
27 Caa:      [|louI: ? ]
           |ja
           |((beugt sich nach vorne, hände offen))|
28 Msa:      ah ouais.
           |ja
29 Caa:      [|((dreht sich zu msa))]
30 Msa:      [siebzehn; ]
31 Bap:      ((blickt zu mel->))
32 Msa:      sieb[ZEHN?]
33 Mel:      [sieb ]Z[EHN;]
34 Cls:      [a:h.]
35 [|((hebt re hand mit dem stift))]
36 Msa:      [Azeb. ]
37 Bap:      ((blickt auf pult->))

```

Abbildung 8.25



Abbildung 8.26



Anders als in Kontexten, wo Französisch als Kommunikationsmedium zum Management der Aufgabe eingesetzt wird, wird hier die Verwendung des Französischen in dieser Funktion sanktioniert. Das Fragment setzt ein, als Massima den ersten Satz für sich beansprucht: *ouais moi j'dis alors le SEI:ZE?* (Zeile 1). Sie organisiert prospektiv die Präsentation der Sätze ihrer Gruppe. Massima spricht dabei nur für sich, doch wählt sie diesen Satz nicht aus, ohne dass sie dabei mögliche Reaktionen ihrer Pultkameradinnen und -kameraden im Blick hätte: Während der Formulierung dieses Satzes blickt sie kurz zu Celestin. Doch ihr Turn ist damit noch nicht beendet, sie fügt eine freie Konstituente (Couper-Kuhlen & Ono 2007, 525) an, in welcher sie die Lösung des von ihr gewählten Satzes präsentiert: *azeb?* (Zeile 2). Mit ihrer Intonation projiziert sie, dass sie ihren Turn noch nicht zu Ende formuliert hat. Doch gleichzeitig mit der Realisierung dieses Inkrements wird sie von Celestin unterbrochen: *hé pff.* (Zeile 3, Abb. 8.25). Mit der Interjektion *hé* zieht er die Aufmerksamkeit Massimas auf sich, mit der Interjektion *pff* dagegen drückt er Geringschätzung dessen aus, was Massima gerade gesagt hat (Drescher 2003, 134). Seine negative Bewertung des Turns von Massima wird ebenfalls durch seine Geste zum Ausdruck gebracht, welche das Ausmaß dieser Geringschätzung und die Rückweisung dessen anzeigt, was Celestin gering schätzt. Erst jetzt spezifiziert Celestin das Objekt seiner Geringschätzung *ex negativo*: *DEUTSCH.* (Zeile 4). Celestin konzeptualisiert damit Massimas prinzipiell nicht bemerkenswerte Verwendung des Französischen zur Organisation des Ablaufs der Präsentation als illegitim. Dass diese relativ heftige Zurückweisung der Verwendung des Französischen und der Befehl, Deutsch zu verwenden, einerseits für Massima, aber auch für die anderen erstaunlich ist, zeigt die ausgedehnte darauf folgende Pause (Zeile 5). Sie ist ein Indiz dafür, dass etwas Problematisches vorliegt (Jefferson 1989; Roberts, Francis, & Morgan 2006). Celestin wiederholt seine Geringschätzung sowie seine Aufforderung, deutsch zu sprechen, nach dieser Pause noch einmal gestisch: Er streckt ihr seinen Zeigefinger entgegen, eine Geste, die laut Calbris (1990, 128) oder Kendon (2004, 200) als Aufforderung dienen kann (Zeile 6).

Celestin gelingt es hier nicht, Deutsch als Kommunikationsmedium zu etablieren. Zwar ist es nicht Massima, die Celestins Aufforderung zurückweist. Doch Melanie kommentiert Celestins Handlungen mit Hilfe eines sprachlichen und gestischen »format tyings« (Goodwin 1990, 177). Sie repetiert Celestins bewertende Interjektion *pff* sowie seine Handbewegung: Sie zeigt mit ausgestrecktem Zeigefinger auf ihn (Zeile 7). Auch Carla weist Celestins Aufforderung, Deutsch zu sprechen, zurück. Ihr »Other-retrieval« dessen, was in der Überlappung der Turns von Celestin und Massima

untergegangen ist, ist Französisch und explizit an Celestin adressiert: *c'est Aze:b*. (Zeile 8). Sie unterstreicht diese Zurückweisung deutlich mit ihrer Verwendung des Französischen. Das Inkrement *le premier* richtet sie dagegen an Massima. Dieser inkrementelle Teil ihres Turns weist damit die Funktion einer Hilfestellung auf, welche sie Massima zugutekommen lassen will, die ja eben, wie sie *annonciert* hat, den ersten Satz, den sie präsentieren sollen, sagen will.

Doch Celestin interveniert wieder. In *Overlap* öffnet er Carla nach: *Aze:b*. (Zeile 10). Diese Wiederholung dessen, was Carla sagte, imitiert positive Bewertungen von Schülerantworten durch Lehrpersonen in Form von Repetitionen, die sequentiell als minimale »post-expansions« formuliert werden (Duff 2000, 125ff.). Doch hier kann dies nicht als positives Assessment von Carlas Beitrag gelesen werden, denn erstens ist schon längst etabliert, dass es sich bei Satz 16 um *Azeb* handelt, und zweitens hat Carla dadurch, dass sie Französisch gesprochen hat, gegen die Norm verstoßen, die Celestin zu etablieren versuchte.

Nun ergreift Baptiste Celestins Partei. Er korrigiert Carlas Sprachwahl durch eine Reformulierung ihrer Antwort auf Deutsch, in welcher die Korrektur durch die Betonung deutlich hervorgehoben ist: *IST A:zeb DAS*. (Zeile 12). Allerdings hat er in diesem Moment Carlas Aufmerksamkeit noch nicht, die ihrerseits die Sequenz mit Massima zu Ende führt: *BO:n* (Zeile 13). Als sie sich Baptiste zugewendet hat, gibt er eine Begründung für seine Korrektur von Carla: *ist nicht <<t> C'EST Aze:b.>* (Zeile 16). Baptiste stellt den Fehler Carlas aus, indem er sie ebenfalls nachhört: Er wiederholt, was Carla gesagt hat. Durch den *Codeswitch* hebt sich das Zitat markant vom Kontext ab. Die negative Einstellung Baptistes zu dem Zitierten manifestiert sich vor allem in seiner Intonation. Er senkt die Stimme relativ zum Kontext erheblich (Couper-Kuhlen 1996). Er verstärkt diesen Ausdruck negativer Einstellung mit seiner Mimik: Er zieht seine Mundwinkel deutlich nach unten (Calbris 2011, 204).

Hier zerfällt die Gruppe kurzzeitig in zwei Teilgruppen. Während Baptiste seine Begründung formuliert und dabei zu Carla blickt, signalisiert Massima mit einem Verzögerungsmarker, *ehm?*, dass sie den Turn wieder ergreifen möchte (Zeile 17). Sie blickt dabei zu Celestin, welcher sie gleichzeitig mit einem bestätigenden *mm?* (Zeile 18) dazu ermuntert, fortzufahren. In beiden Teilgruppen weitet sich jetzt der Gebrauch des Deutschen aus. Noch in *Overlap* mit Baptiste, der Carla noch einmal nachhört, *azE:B* (Zeile 21), realisiert Carla jetzt multiple »response tokens« als Antwort auf Baptistes Kritik auf Deutsch. Zuerst realisiert sie ein zweifaches *jaja* mit steigend-fallender Intonation, mit dem sie anzeigt, dass sie längst verstanden hat, was Baptiste sagen will, und dass er nun damit aufhören soll, sie zu kritisieren (Golato & Fagyal 2008). Dann realisiert sie ein weiteres, leicht abgesetztes *ja*, mit welchem sie noch einmal bestätigt, dass sie Baptiste verstanden hat (Zeile 20). Dieses letzte »acknowledgement token« begleitet sie mit einem Heben und Senken der rechten Hand, die sie gegen Baptiste richtet (Abb. 8.26). Mit dieser »Blabla-Geste« (Zima 2014, 11) zeigt sie Baptiste noch einmal, dass er aufhören soll, sie zu korrigieren. Gleichzeitig beinhaltet diese Geste auch ein negatives Assessment von Baptistes Korrektur und dem damit verbundenen Akt des »Subteaching« (Tholander & Aronsson 2003), welcher Carla in die Position der zu korrigierenden Schülerin rückte. Sie hält sich dabei aber an die von Baptiste geforderte Sprachnorm: Sie spricht Deutsch. Baptiste seinerseits reagiert nur mit einer Geste auf Carlas Aufforderung: Er schüttelt den Kopf (Zeile 25), realisiert damit ein negatives Assessment ihres negativen Assessments und initiiert damit

eine weitere Widerspruchssequenz. Carla weist nun ihrerseits dieses negative Assessments zurück, und zwar durch eine verbale Bekräftigung ihres negativen Assessment Baptistes mit einem Französischen *ouI:?* sowie einer »Open-Hand-Supine«-Bewegung, welche sie einsetzt, um Baptiste mit Nachdruck ihre Version des Assessments anzubieten (Zeile 27; Kendon 2004, 264). Mit ihrer Reformulierung des zuvor schon dreimal formulierten *ja* auf Französisch setzt sie die von Baptiste formulierte Norm außer Kraft und wechselt damit auf eine Interaktionsebene, auf welcher sie sich nicht mehr als Deutschlernende, sondern als Französischsprachige begegnen. Dieses *ouI:?* funktioniert auch als »pre-closing« (Alfonzetti 1998, 189), das die Beendigung der Widerspruchsequenzen projiziert, die sie mit ihrer nächsten Handlung initiiert: Sie wendet sich nach links, von Baptiste ab und den anderen zu, welche dabei sind, die Übung durchzuführen. Damit ist das Schisma (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974, 713; Goodwin 1987, 126) zwischen den hier Interagierenden aufgehoben.

In der Teilgruppe, die aus Celestin, Massima und Melanie besteht, wird Deutsch gesprochen. Anders als zuvor nennt Massima jetzt die Zahl des Satzes, den sie zuordnen will, auf Deutsch, sich an der von Celestin geforderten Norm orientierend: *SIEBSundzwanzI:G?* (Zeile 19) *ivAN* (Zeile 22). Massima wird von Melanie korrigiert. Als Assessment der Äußerung Massimas verwendet Melanie den französischen negativen Responsiv *non* (Zeile 23). Sie liefert aber auch gleich die korrekte Form der Zahl auf Deutsch: *SIEBzehn* (Zeile 24). Melanie reinterpretiert hier die von Baptiste und Celestin geforderte Norm um: Deutsch wird zur Realisierung dessen verwendet, was zur Übung gehört, das heißt, zur Konstruktion der Antwortsätze, Französisch wird dagegen als Kommunikationsmedium verwendet, wenn über die Übung selbst gesprochen wird. Celestin initiiert sogleich Reparatur. Dies tut er auf Deutsch, indem er die erste Silbe wiederholt: *SIEB-* (Zeile 26). Damit findet er eine Form der Reparaturinitiation, welche der von ihm vertretenen Norm, Deutsch als Kommunikationsmedium zu verwenden, entspricht. Doch Massima orientiert sich an der von Melanie etablierten funktionellen Unterscheidung der Codes. Ihren »claim of understanding« realisiert sie mit einem Erkenntnisprozessmarker *ah* plus dem französischen Responsiv *ouais* (Zeile 28). Ihr »display of hearing and understanding« (Svennevig 2004) realisiert sie wiederum auf Deutsch, *siebZEH:N*, bevor sie dann, die Korrektur von Melanie übernehmend, die Konstruktion ihres Turns wiederholt und den Satz der Figur zuordnet, die sie für die richtige hält: *Azeb* (Zeilen 32, 36). Diese Antwort wird von Melanie als falsch evaluiert:

#### 1M2G3-1100

```

38 Mel:      non.
             nein
39 Cls:      |EINund[zwanzIG?>]          |
             |((vier beats mit dem stift))|
40 Mel:      [SECHSzehn] azEB,
41           .h euh [sieb [zehn ivAN,] ]
42 Bap:      [((blickt zu mel->))]
43 Cls:      [|list Azeb.]          |
             |((drei beats mit dem stift, senkt re hand))|
44 Mel:      [euh          ] A:CHTzehn;
45 Bap:      [((blickt auf pult->))]
46 Msa:      |AYse?          |
             |((blickt zu mel))|
47           ((blickt auf pult))
48 Mel:      AYse?
49           euhm-
```

```

50 Msa:      |NEUN[zeh:n;]
             |((blickt auf pult->))
51 Mel:      [NEUNz jehn;=
52 Msa:      =lu[CA? ]
53 Mel:      [lu ]CA?
54 Cls:      lu CA?=
55 Bap:      [((blickt zu mel, blickt auf pult))
56 Mel:      [=ZW[ANzi:g; ]
57 Caa:      [((richtet sich auf, beugt sich nach vorne, blick zu mel))]
58 Msa:      [ZWANzehn;]
59 Mel:      [luCA? ]
60 Caa:      [|aufs:]
             |((Abb. 8.27))|
61 Msa:      |<<f> ZWANzig?> |
             |((blickt zu mel))|
62 Caa:      FRANZös[ISCH, ]
63 Msa:      [|luCA?
             |((blickt auf blatt))]
64 Cls:      [LUca?
65 Mel:      [EIN
             ]undzwan[zig,
66 Msa:      [((kurzer blick zu caa, blick zu mel))]
67 Caa:      [|he_he_he.|
             |((blick zu
             mas, kopf gegen pult, Abb. 8.28))|
68 Mel:      [Azeb.
69 Msa:      [Azeb.
70 Cls:      [Azeb.
71 Msa:      [((dreht sich zu caa))]
72 Caa:      [((hebt kopf hoch)) ]

```

Abbildung 8.27



Abbildung 8.28



Die von Melanie und Massima etablierte Codeverteilung wird in der Gruppe im Fortgang der Übung beibehalten; zugleich entwickeln die Interagierenden ein kompetitives Interaktionsformat. Gleich nach Melanies negativem Assessment liefert Celestin seine Version der Korrektur: Er nennt die Nummer eines Satzes, EINundzwanzIG? (Zeile 39), unterstreicht dabei jede Silbe mit einem »beat« (McNeill 1992, 76) mit dem Stift, den er in der Hand hält. Noch bevor er seine TCU beenden und zeigen kann, dass die Nennung des Satzes 21 im Zusammenhang mit der Antwort Massimas steht, ist Azeb. (Zeile 43), realisiert Melanie in Overlap mit dem ersten Teil von Celestins Turn ihre Version der Korrektur. Sie geht dabei vor die bis jetzt als richtig etablierte Antwort zurück und beginnt mit der Nennung der Antworten wieder bei Satz 16: SECHSzehn azEB, .h euh SIEBzehn ivAN, (Zeilen 40, 41). Sie arbeitet die Fragesätze listenförmig ab und gibt so das Format für diese Abarbeitung vor. Es besteht aus der Nennung der Nummer des Satzes sowie der Nennung des Namens der Figur, über die der Satz etwas aussagen soll. Eine Kopula, wie sie Celestin in seiner Antwort verwendet, fehlt in Melanies TCUs. Die Projektion der Liste und das zweiteilige Muster und die damit einhergehende Vorhersehbarkeit der Turnkonstruktion werden im Folgenden von den Interagierenden

ausgenutzt, um gegenseitig um die Vervollständigung der jeweils begonnenen TCU zu konkurrieren. Dieses Konkurrieren setzt ein, nachdem Melanie den ersten Teil der erwartbaren TCU konstruiert hat: euh A:CHTzehn; (Zeile 44). Melanies erster Teil der TCU ist weniger flüssig konstruiert als die TCUs zuvor. Der Verzögerungsmarker vor der Konstruktion und die Längung der ersten Silbe von »achtzehn« projizieren ein verlangsamtes Konstruieren der Antwort. Noch bevor Melanie ihre eigene TCU vervollständigen kann, kooptiert (Lerner 1996a, 1996b) Massima den zweiten Teil der TCU: AYse? (Zeile 46). Die steigende Intonation markiert hier diese Antwort nur bedingt als »candidate answer«; sie ist vielmehr ein Indiz vonseiten Massimas, dass die Liste noch nicht vollständig ist. Denn Massima wartet die Antwort von Melanie nicht ab, sondern senkt den Blick nach ihrem Beitrag. Melanie repetiert nun Massimas Antwort und bestätigt damit deren Richtigkeit. Die Intonation, aber auch der »delay marker« signalisieren, dass sie fortfahren will: AYse? euhm- (Zeilen 48-49). Doch Massima kommt ihr zuvor und formuliert den ersten Teil der nächsten erwartbaren TCU: NEUNzehn (Zeile 50). Melanie, die mit ihrem späten Einsatz versucht, den zweiten Teil der TCU zumindest gleichzeitig mit Massima abzuschließen, um so eine kollaborative Turnkonstruktion zu erreichen (Lerner 1996b, 245-249), kommt jetzt hörbar zu spät: Sie beendet den ersten Teil ihrer TCU deutlich nach Massima, womit ihre TCU als Repetition von Massima hörbar wird (Zeile 51). Dies ist auch beim zweiten Teil der TCU so. Massima konstruiert den ersten Teil: LUca? (Zeile 52), Melanie setzt wieder etwas später ein und vollendet die Nennung des Namens wiederum deutlich nach Massima (Zeile 53). Doch konkurrieren die Kinder nicht einfach darum, wer die Übung schneller beendet hat. Sie konkurrieren zwar um Beginn und Vollendung der jeweiligen TCU, doch wird dieses Konkurrieren suspendiert, sobald die TCU vollendet ist, und zwar so lange, bis das letzte Mitglied der Gruppe den zweiten Teil der TCU realisiert hat. So beginnt Melanie mit der Konstruktion des fünften Antwortsatzes, =ZWANzi:g (Zeile 56) erst, nachdem auch Celestin den zweiten Teil des vierten Antwortsatzes realisiert hat: luCA= (Zeilen 54). Sie beginnt diese Konstruktion in »latch-position« und verhindert so, dass Massima als erste mit der Formulierung der TCU beginnt. Doch gelingt es Massima, den ersten Teil ihrer TCU zeitgleich mit Melanie zu beenden und damit als kollaborative, koproduzierte, ja chorale Turnkomponente darzustellen: ZWANzehn (Zeile 58) (Lerner 2002). Melanie kommt ihr dagegen bei der Konstruktion des zweiten Teils, der Antwort, zuvor: luCA? (Zeile 59). Denn Massima korrigiert sich zuerst selbst (Zeile 61), bevor sie in Zeile 63 die Antwort ebenfalls liefern kann: luCA?

Carla nimmt an der gemeinsamen Auflistung nicht teil, mischt sich aber in die Durchführung der Übung ein. Sie verwendet dabei Deutsch anders, als sich dies innerhalb dieser Teilgruppe etablierte. Zeitgleich mit Melanies Produktion der ersten Komponente des TCU, in welcher Satz 20 thematisiert wird (Zeile 56), bereitet Carla ihre Intervention vor: Sie richtet sich zuerst leicht auf und beugt sich dann nach vorne. Den Blick richtet sie dabei nach links in Richtung Melanie und der beiden anderen, welche die Übungssätze abarbeiten (Zeile 57). In Overlap mit Melanies Realisierung des zweiten Teils des Antwortsatzes formuliert Carla die erste Komponente ihres Turns: *aufs*: (Zeile 60), und nach Massimas Selbstkorrektur formuliert sie den zweiten Teil: *FRANzöSISCH* (Zeile 62). Damit fordert sie erstens eine Revision der gegenwärtigen Praxis der Sprachverwendung, welche im Anschluss an Celestin und Baptistes Aufforderung der Verwendung von Deutsch etabliert wurde, und damit eine Rückkehr zur Sprachpraxis, die sie zuvor versuchsweise etabliert hatte, die aber am Widerstand Celestins

und Baptistes gescheitert war. Zweitens ist ihre Intervention ein Störmanöver, welches die von Celestin, Melanie und Massima etablierte Organisationsform der Durchführung der Übung aus dem Tritt bringen soll. Doch paradoxerweise hält sie sich in der Realisierung dieses Störmanövers an die von Celestin und Baptiste geforderte Sprachpraxis: Sie formuliert ihre metakommunikative Aufforderung auf Deutsch und geht damit über die Sprachpraxis, wie sie von Massima, Celestin und Melanie in der Durchführung der Übung praktiziert wird, hinaus. Es gelingt ihr, die Organisation des Ablaufs kurzfristig zu stören. Melanie wartet nach Carlas Intervention nämlich Celestins Repetition des zweiten Teils der TCU nicht ab, sondern beginnt gleich mit der Formulierung der Antwort des nächsten Satzes, was zum Overlap mit Celestin führt (Zeilen 64-65). Massima lässt sich kurz von der Orientierung auf die Durchführung der Übung ablenken: Sie blickt zu Carla, bevor sie sich wieder Melanie zuwendet. Dabei verpasst sie es, den ersten Teil des Antwortsatzes zu formulieren (Zeile 66). Massima schenkt Carlas Beitrag jedoch keine weitere Beachtung mehr, sondern koproduziert mit Melanie den zweiten Teil des letzten Satzes: *Azeb* (Zeile 68). Diese chorale Koproduktion erlaubt es ihr, den von ihr produzierten Fehler zu verstecken, modifiziert sie doch ihre Antwort nach der ersten Silbe von Ayse zu *Azeb*: *Ayzeb* (Zeile 69). Ins Gelächter von Carla, mit welcher sie ihre zuvor realisierte Aufforderung, französisch zu sprechen, als Witz kontextualisiert (Zeile 67), stimmen die anderen nicht nur nicht ein.

Anstelle eines Lachens realisieren Melanie, Massima und Celestin jeweils den zweiten Teil des Antwortsatzes und machen damit deutlich, dass sie nicht mitlachen wollen (Jefferson 1979, 86-87). Carlas Witz misslingt, und sie selbst wendet sich nun der Übung der Gruppe zu und initiiert deren Terminierung.

Diese Beendigung der Übung vollzieht sich wieder auf Deutsch – und Englisch. Carla realisiert mit ihrem *oKÉ* (Zeile 73) ein »possible pre-closing« (Sacks & Schegloff 1973) und baut diese Vorbeendigungsphase weiter aus, indem sie ein »compound« aus positivem Bescheid und positivem Assessment realisiert, das die Richtigkeit der von Melanie, Celestin und Massima kokonstruierten und vervollständigten Liste bestätigt: *ja GUT* (Zeile 75). Diese zweiteilige TCU koproduziert sie mit Celestin (Zeile 76): Sie beenden den Turn gleichzeitig (Lerner 2002). Damit wird die Vorbeendigungsphase ausgebaut; Carla ermöglicht dies, sich in die Gruppe von Melanie, Celestin und Massima zu integrieren, was ihr zuvor verwehrt wurde. Interessanterweise übernimmt sie hier mit Celestin auch die diskursive Rolle des »Subteacher« (Tholander & Aronsson 2003), der die Leistungen der anderen bewertet. Diese Rolle passt, *notabene*, gut zu dem Status, den sie zuvor als Beobachtende eingenommen hat. Die Kinder expandieren jetzt die Vorbeendigungsphase durch modifiziertes Wiederholen des zuvor von Celestin und Carla produzierten »compound«. Diesen Wiederholungen inhäriert ein sprachspielerisches Element, wie man mit Jakobson argumentieren könnte (1970).

#### 1M2G3-1134

```

73 Caa:      [oKÉ.                ]
74 Cls:      [((blickt zu caa))]
75           [ja GUT. ]
76 Caa:      [|ja GUT.] |
              |((nickt, hebt und senkt re hand, blickt zu cls))|
77 Bap:      ((blickt zu caa, dann zu mel))
78 Cls:      |<<f> JA:;> |
              |((klopft zweimal mit stift auf seine brust))|
79 Mel:      |ja GUT; |
              |((nickt zweimal))|
80 Cls:      sehr <<f> GU:T,>

```



auf die Durchführung der Übung beschränkt, und eine umfassendere Variante, die Deutsch als generelles Kommunikationsmedium versteht. Schon hier zeigt sich aber auch, dass Deutsch und Französisch nicht die einzigen Sprachen sind, die verwendet werden, denn es wird ebenfalls Englisch verwendet. Dessen Verhältnis zu Deutsch und Französisch wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

## 8.10 Deutsch und Französisch im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht: Didaktisch im Plenum, spielerisch in der Gruppe

Die untersuchten Klassenzimmer sind nicht immersiv organisiert. Doch obschon die meisten Kinder der untersuchten Klassen nur über elementare Deutschkenntnisse verfügen, obwohl keine der Lehrpersonen Deutsch als L1 spricht, wird Deutsch auch in den analysierten Klassen als »Kommunikationsmedium« (Gafaranga 2007) verwendet, und zwar nicht nur im Plenum, wo die Wahl des jeweiligen Codes von der Lehrperson sanktioniert werden kann, sondern auch in Peer-Interaktionen. Das ist nur auf den ersten Blick erstaunlich. Denn wie die Immersionsforschung gezeigt hat, liegt es durchaus im Rahmen des Möglichen, selbst Kinder, die über geringe bis gar keine L2-Kenntnisse verfügen, immersiv zu unterrichten (Vesterbacka 1991; Kanagy 1999; Södergård 2001; Carless 2004). In den thematisierten Kommunikationsprojekten des Plenums wird Deutsch von der Lehrperson eingesetzt, wenn mit Beispielen gearbeitet werden kann. Deutsch wird verwendet, um grammatische Regeln zu illustrieren, aber auch, um Instruktionen zu erteilen. Die Lehrpersonen zeigen dabei, dass ihr Sprachhandeln didaktisch motiviert ist und sie intendieren, »die Kinder der Zielsprache auszusetzen« (État du Valais 2003, 8). Um Verständigung zu sichern, greifen die Lehrpersonen dabei auf multimodale Ressourcen zurück, die sie genauso einsetzen, wie dies der Genfer Lehrplan vorsieht, wenn er schreibt, dass bei Kommunikationsproblemen auf alle Ressourcen zurückgegriffen werden soll, »il s'agit de gestes, mimiques, paraphrases, emprunts à la L1« (DIP 2000, Section rouge, 2). Dabei weiten die Lehrpersonen den Legitimitätsbereich der Verwendung des Deutschen aus. Diese Verwendung des Deutschen kann, selbst wenn sie multimodal »augmentiert« ist, aber problematisch werden. Wie die Analyse zeigt, ist dabei weniger der Umstand problematisch, dass die L2 verwendet wird, sondern vielmehr, dass die Möglichkeiten zur Reparatur und damit auch einer der Mechanismen, der Lernobjekte konstituiert, von den Schülerinnen und Schülern nicht ergriffen werden, wenn die Lehrerin dazu die Möglichkeit anbietet. Methodisch-didaktisch müssten die Lehrpersonen in solchen Kontexten Verständigung nicht nur mit Hilfe multimodaler Mittel zu sichern versuchen, sondern auch durch die Implementierung spezifischer Reparaturmechanismen, etwa durch die Legitimierung der Diskussion des Verstehens in den Pultgruppen. Französisch hat in diesen Klassenzimmern immer noch einen wichtigen Status und wird eingesetzt, wenn komplexere Sachverhalte erläutert werden oder grammatische und pragmatische Regeln des Deutschen erklärt werden müssen, oder aber, wenn es darum geht, die Klasse zu managen: Werden die Kinder getadelt, dann geschieht dies auf Französisch.

Die Verwendung von zwei Sprachen gibt den Lehrpersonen die Möglichkeit, Sprachalternationen als Kontextualisierungshinweise einzusetzen, und diese spielen in der Tat eine wichtige Rolle. Sie werden funktionell teilweise so eingesetzt, wie dies aus nicht institutionellen bi- oder multilingualen Settings bekannt ist: Sie markieren

den Wechsel des kommunikativen Projekts, sie markieren spezifische Aspekte der diskursiven Identitäten der Beteiligten, sie heben spezifische Bestandteile eines Turns hervor und verleihen diesen spezifische Funktionen. Auch diese Funktionen werden im Plenum methodisch-didaktisch instrumentalisiert. Der Wechsel vom Französischen ins Deutsche ist eine wichtige, wenn auch nicht die einzige Ressource, um den Beginn des Deutschunterrichts zu markieren. Nebensequenzen, in welchen Lernobjekte bearbeitet werden, werden mit Hilfe eines Codeswitches markiert, Beispiele, die erinnert werden sollen, werden qua »insertional Codeswitches« von ihrem Kontext abgehoben. Wären diese Lernkontexte nicht bilingual, wäre die Verwendung des Französischen illegitim, dann würden diese Möglichkeiten der Sprachpraxis fehlen.

Im Plenum werden die Sprachen Deutsch und Französisch aber relativ sauberlich getrennt. Bilinguales »Languaging«, in welchem die Ressourcen Deutsch und Französisch gleichzeitig eingesetzt würden, lässt sich in den Äußerungen der Lehrpersonen in den analysierten Fragmenten nicht feststellen, und auch die Antworten der Kinder im Plenum orientieren sich sichtlich an der Ideologie, dass die Sprachen getrennt werden müssen. In den Peer-Gruppen verwenden sie Deutsch einerseits expeditiv: Sie erledigen auf Deutsch, was sie auf Deutsch erledigen müssen. Doch schon in diesem Umgang mit Deutsch kann ein spezifischer Umgang mit der L2 gefunden werden, der an den von Kramsch (2009, 238) sogenannten »oppositional place« gemahnt, »where the learner creates meaning on the margins or in the interstices of official meanings«. Das Kommunikationsmedium ist während Pultgruppeninteraktionen meistens Französisch. Doch muss dies nicht immer der Fall sein: Die Schülerinnen und Schüler können den Verwendungsbereich von Deutsch ausweiten und Deutsch zumindest zeitweise zum Kommunikationsmedium erheben, in welchem sie ihre Interaktion realisieren. Diese Ausweitung des Verwendungsbereichs ist sprachspielerischer Natur und zeigt, dass die Kinder Freude an der Verwendung der deutschen Sprache haben. Doch auch Codeswitching ins Französisch wird spielerisch verwendet. Wie in dem diskutierten Fragment sichtbar wird, hat die Verwendung des Französischen in der Durchführung der Aufgabe eine subversive Funktion, da sie die Durchführung der Übung verhindert. Diese Funktion wird geschickt eingesetzt, was zeigt, dass die Kinder sehr wohl um die Macht von Sprachen wissen. Gleichzeitig ist für Kinder der Übergang von einer zur anderen Sprache fließender als für die Lehrpersonen. Was als Deutsch gilt, wird kontextuell ausgehandelt, und so kann es denn sein, dass eine Äußerung, die zumindest statistisch zur Hälfte aus französischem Wortmaterial besteht, als deutsche Äußerung durchgeht. Die Kinder illustrieren mit dieser Praxis eigentlich nichts anderes, als was Derrida (2011) meint, wenn er behauptet, dass Sprachen nicht abzählbar seien, weil die Einheit der Sprache niemals bestimmt sei. Für diese Kinder ist in dem Moment »das Eine der Sprache im strengen oder weiteren Sinne« (Derrida 2011, 166) irrelevant.

Die Kinder spielen mit den Sprachen nur in der Peergroup. Im Plenum kommt bilinguales Sprachspiel in den hier diskutierten Fragmenten nicht vor; es lässt sich auch sonst in den erhobenen Daten nicht feststellen. Der ludische Umgang mit beiden Sprachen und die daraus resultierende Sprachmischung haben im Plenum offensichtlich keinen Raum. Das ist bedauerlich, denn die Ressourcen und das Wissen darum, wie man mit Sprachen spielen kann, sind unter den Kindern vorhanden. Diese Ressourcen als legitime Ressourcen auch im Plenum einzusetzen, wäre vielleicht ein auch ein Schritt in Richtung eines Fremdsprachenunterrichts für das 21. Jahrhundert, das sich in der westlichen Welt so multilingual und kulturell divers präsentiert wie kaum ein anderes zuvor.

