

Dissertation
Zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
am Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität
Kaiserslautern-Landau

vorgelegt am 09.06.2023
von Barbara Rieger

angenommen am 09.10.2023
durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften
der RPTU

„obwohl du erst ein Jahr in Deutschland bist“:

Zur Konstruktion und interaktiven Verhandlung
sprachlicher Differenz in der Grundschule

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anja Wildemann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jan Georg Schneider

Datum der Disputation: 03.11.2023

„Tatsächlich üben Worte eine typisch magische Macht aus:
Sie machen sehen, sie machen glauben, sie machen handeln.“

– Pierre Bourdieu –

Vorwort und Dank

Eine Dissertation, die sich für schulisches Handeln interessiert, ist nur dann denkbar, wenn Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler:innen sich entscheiden, Türen zu Schulen und Klassenzimmern zu öffnen, sich auf Forschung einzulassen und ihre Perspektiven zu teilen. Wenn es mutig ist, mit dem Anfertigen einer Dissertation zu beginnen, dann gehört erst recht Mut dazu, sich als Schulleiter:in, Lehrer:in, Elternteil oder Schüler:in auf das Mitwirken an einem Forschungsprojekt einzulassen, dessen Ausgang man nicht kennt. Gedankt sei deshalb den drei in dieser Arbeit vorkommenden Schulen und all ihren Akteur:innen, die mich als Forscherin aufgeschlossen und noch dazu mit großer Herzlichkeit aufgenommen haben. Erst durch sie konnte es gelingen, wissenschaftliche Ansätze auf das schulische Feld anzuwenden. Die gewonnenen Erkenntnisse sind an keiner Stelle wertend zu lesen; sie verstehen sich als Rekonstruktionen authentischer schulischer Diskurse und schulischen Handelns, wie nur die Beteiligten selbst es zugänglich machen können. Die Einblicke in schulische Realitäten, die ich hierdurch gewinnen durfte, sind von unschätzbarem Wert für die vorliegende Arbeit und die empirische Unterrichtsforschung.

Zum Wesen einer Dissertation gehört es wohl auch, sich immer wieder selbst zu hinterfragen. Die vorliegende Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne den Zuspruch, den Rat und die Ermutigung von Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet und mir auch auf schwierigen Wegabschnitten Halt und Orientierung gegeben haben. Aufrichtig danken möchte ich meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Anja Wildemann, die sich mit mir auf mein Thema eingelassen hat und die mir in all den Jahren mit wissenschaftlichem Anspruch, mit fachlicher Expertise und zugleich mit einer großen Portion Menschlichkeit begegnet ist. Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Jan Georg Schneider für seine Offenheit und sein Interesse an meinem Thema. Sein Rat hat mir besonders in der Anfangszeit dieser Arbeit wichtige Denkipulse gegeben. Vielen Dank an die Forschungsgruppe Sprache unter Leitung von Frau Prof. Dr. Anja Wildemann sowie an die Arbeitsgruppe der Heidelberger Datensitzungen um Frau Prof. Dr. Inga Harren für bereichernden Austausch und alles, was ich in diesem Rahmen dazu lernen durfte. Ermöglicht wurde die Anfertigung meiner Dissertation durch das Projekt MoSAiK, welches als Teil der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird.

Ebenso wichtig wie das wissenschaftliche Umfeld, in dem ich denken, arbeiten und mich weiterentwickeln durfte, waren für den Entstehungsprozess dieser Arbeit Wegbegleiter:innen im Privaten, von denen ich an dieser Stelle nur eine Auswahl nennen kann. Ich danke von ganzem Herzen Ric, der mir geholfen hat, gedankliche Sackgassen zu überwinden, Leichtigkeit und ein Lächeln zu bewahren. Ein weiteres riesiges Dankeschön gebührt meinen Eltern, die in all den Jahren an mich geglaubt haben, mir den Rücken gestärkt haben und mir einen liebevollen Heimathafen geben. Ihnen möchte ich diese Arbeit widmen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Dank

1. Einleitung: Zur Verhandlung von Differenz(en) in der Unterrichtsinteraktion.	
.....	12
2. Theoretischer Rahmen: Differenzkonstruktion und Positionierung im Klassenraum	19
2.1 Superdiversität und Schule: Im Spannungsverhältnis von Komplexität und Differenzkonstruktion	20
2.1.1 Differenz(en) und ihre Hervorbringung in Schule und Unterricht	21
2.1.2 Superdiversität: Soziale Komplexitäten und die Hinterfragung von Differenzkonstruktionen	26
2.1.3 Sprachbezogene Differenzkonstruktionen	42
2.2 Sprache und Macht: Zur Verhandlung sprachlichen Kapitals	50
2.2.1 Unterricht als sprachlicher Markt	50
2.2.2 <i>Language policies</i> in Schule und Unterricht	61
2.3 Raum und Positionierung: Zur Topologie des Klassenraums	72
2.3.1 Machträume: Der Klassenraum als Sprachregime	73
2.3.2 Semiotische Räume: Der Klassenraum als <i>Semiotic Landscape</i>	85
2.3.3 Räume der Interaktion: Der Klassenraum als Interaktionsarchitektur und Interaktionsraum	96
2.4 Positionierungen und Zugehörigkeiten	111
2.4.1 Positionierung: Definition und Verortung im Kontext verwandter Konzepte	111
2.4.2 Inkludierende und exkludierende Positionierungen: Zugehörigkeitskonstruktionen	132
2.5 Zusammenführung der theoretischen Bezugspunkte	146

3. Forschungsdesign	155
3.1 Ziel der Arbeit und Forschungsfrage.....	155
3.2 Relevanz der Arbeit.....	156
3.3 Methodischer Zugang: <i>Nexus Analysis</i> als Meta-Methodologie.....	159
3.4 Zusammensetzung des Datenkorpus – Überblick	174
3.5 Unterrichtsebene.....	178
3.5.1 Unterrichtsebene: Erhebung von Videodaten aus dem Grundschulunterricht	178
3.5.2 Unterrichtsebene: Interaktionsanalytische Auswertung von Videodaten aus dem Grundschulunterricht	190
3.5.3 Unterrichtsebene: Limitationen bei der Erhebung und Auswertung von Videodaten aus dem Grundschulunterricht.....	195
3.6 Lehrkraft- und Schulleitungsebene	199
3.6.1 Lehrkraft- und Schulleitungsebene: Konzeption und Durchführung von Leitfadeninterviews mit Klassenlehrkräften und Schulleitungen	200
3.6.2 Lehrkraft- und Schulleitungsebene: Auswertung der Leitfadeninterviews mit Klassenlehrkräften und Schulleitungen	212
3.6.3 Lehrkraft- und Schulleitungsebene: Limitationen bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Leitfadeninterviews mit Klassenlehrkräften und Schulleitungen	213
3.7 Schüler:innenebene	214
3.7.1 Schüler:innenebene: Konzeption und Durchführung einer Fragebogenerhebung bei Schüler:innen.....	215
3.7.2 Schüler:innenebene: Auswertung der Fragebogendaten von Schüler:innen	250
3.7.3 Schüler:innenebene: Limitationen bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Fragebogenerhebung bei Schüler:innen	252
3.8 Ebene der <i>Linguistic Schoolscape</i>	255
3.8.1 Ebene der <i>Linguistic Schoolscape</i> : Fotografische Dokumentation der Klassenzimmer.....	256

3.8.2 Ebene der <i>Lingustic Schoolscape</i> : <i>Linguistic Landscape</i> -Analyse anhand der Fotografien aus den Klassenzimmern.....	260
3.8.3 Ebene der <i>Lingustic Schoolscape</i> : Limitationen bei der fotografischen Dokumentation und Analyse der <i>Linguistic Schoolscape</i>	277
4. Der schulische Sprachmarkt: Multiperspektivische Charakterisierung der untersuchten Schulen	280
4.1 Die grüne Schule: engagierte Elternhäuser, ländliches Einzugsgebiet und dialektale Prägung	281
4.1.1 Die sprachliche Situation der grünen Schule aus diachroner Perspektive	284
4.1.2 Die sprachliche Situation der grünen Schule aus synchroner Perspektive	289
4.1.3 Angenommener Stellenwert individueller sprachlicher Ressourcen für die Schüler:innen der grünen Schule	294
4.1.4 Zusammenfassende Charakterisierung des sprachlichen Marktes der grünen Schule.....	296
4.2 Die blaue Schule: Schwerpunktschule im sozialen Brennpunkt, sprachliche Heterogenität und das Leitprinzip „Vielfalt macht uns stark“	297
4.2.1 Die sprachliche Situation der blauen Schule aus diachroner Perspektive	306
4.2.2 Die sprachliche Situation der blauen Schule aus synchroner Perspektive	315
4.2.3 Angenommener Stellenwert individueller sprachlicher Ressourcen für die Schüler:innen der blauen Schule.....	327
4.2.4 Zusammenfassende Charakterisierung des sprachlichen Marktes der blauen Schule	336
4.3 Die gelbe Schule: behütetes Einzugsgebiet, Partizipation als Grundprinzip und Mehrsprachigkeit in zweiter und dritter Generation	336
4.3.1 Die sprachliche Situation der gelben Schule aus diachroner Perspektive	340

4.3.2 Die sprachliche Situation der gelben Schule aus synchroner Perspektive	342
4.3.3 Angenommener Stellenwert individueller sprachlicher Ressourcen für die Schüler:innen der gelben Schule.....	349
4.3.4 Zusammenfassende Charakterisierung des sprachlichen Marktes der gelben Schule	352
5. <i>historical bodies</i>: Sprachbiografische Merkmale und Erfahrungen der Schüler:innen der untersuchten Klassen	353
5.1. Die hellgrüne Klasse	354
5.1.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien	355
5.1.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen	357
5.1.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit	361
5.1.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen .	365
5.1.5 Klassenspezifische <i>language policies</i> und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen	369
5.1.6 Zusammenfassende Charakterisierung der hellgrünen Klasse	377
5.2. Die dunkelgrüne Klasse.....	377
5.2.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien	377
5.2.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen.....	380
5.2.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit	384
5.2.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen .	390
5.2.5 Klassenspezifische <i>language policies</i> und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen	394
5.2.6 Zusammenfassende Charakterisierung der dunkelgrünen Klasse.....	399
5.3. Die hellblaue Klasse	400
5.3.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien	400
5.3.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen	403
5.3.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit	410

5.3.4	Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen .	416
5.3.5	Klassenspezifische <i>language policies</i> und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen	420
5.3.6	Zusammenfassende Charakterisierung der hellblauen Klasse	425
5.4.	Die mittelblaue Klasse.....	426
5.4.1	Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien	427
5.4.2	Sprachliche Repertoires der Schüler:innen	430
5.4.3	Bewertungen von Mehrsprachigkeit	437
5.4.4	Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen .	441
5.4.5	Klassenspezifische <i>language policies</i> und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen	445
5.4.6	Zusammenfassende Charakterisierung der mittelblauen Klasse.....	450
5.5.	Die dunkelblaue Klasse	451
5.5.1	Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien	452
5.5.2	Sprachliche Repertoires der Schüler:innen	455
5.5.3	Bewertungen von Mehrsprachigkeit	463
5.5.4	Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen .	469
5.5.5	Klassenspezifische <i>language policies</i> und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen	474
5.5.6	Zusammenfassende Charakterisierung der dunkelblauen Klasse	482
5.6.	Die gelbe Klasse	483
5.6.1	Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien	483
5.6.2	Sprachliche Repertoires der Schüler:innen	487
5.6.3	Bewertungen von Mehrsprachigkeit	490
5.6.4	Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen .	495
5.6.5	Klassenspezifische <i>language policies</i> und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen	500
5.6.6	Zusammenfassende Charakterisierung der gelben Klasse	504

6. <i>discourses in place</i>: Die (visuellen) Sprachlandschaften der untersuchten Klassenzimmer.....	505
6.1 Die <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse	507
6.1.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte	507
6.1.2 Schriftgestaltung der Artefakte	509
6.1.3 Funktionen der Artefakte	513
6.1.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte	519
6.1.5 Zusammenfassende Charakterisierung der <i>Linguistic Schoolscape</i> des hellgrünen Klassenzimmers	527
6.2 Die <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse	529
6.2.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte	530
6.2.2 Schriftgestaltung der Artefakte	533
6.2.3 Funktionen der Artefakte	542
6.2.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte	550
6.2.5 Zusammenfassende Charakterisierung der <i>Linguistic Schoolscape</i> des dunkelgrünen Klassenzimmers	567
6.3 Die <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse.....	570
6.3.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte	570
6.3.2 Schriftgestaltung der Artefakte	574
6.3.3 Funktionen der Artefakte	577
6.3.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte	590
6.3.5 Zusammenfassende Charakterisierung der <i>Linguistic Schoolscape</i> des hellblauen Klassenzimmers	606
6.4 Die <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse	609
6.4.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte	609
6.4.2 Schriftgestaltung der Artefakte	611
6.4.3 Funktionen der Artefakte	614
6.4.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte	620

6.4.5 Zusammenfassende Charakterisierung der <i>Linguistic Schoolscape</i> des mittelblauen Klassenzimmers	631
6.5 Die <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse	634
6.5.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte	634
6.5.2 Schriftgestaltung der Artefakte	639
6.5.3 Funktionen der Artefakte	646
6.5.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte	658
6.5.5 Zusammenfassende Charakterisierung der <i>Linguistic Schoolscape</i> des dunkelblauen Klassenzimmers.....	679
6.6 Die <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse.....	684
6.6.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte	685
6.6.2 Schriftgestaltung der Artefakte	687
6.6.3 Funktionen der Artefakte	692
6.6.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte	699
6.6.5 Zusammenfassende Charakterisierung der <i>Linguistic Schoolscape</i> des gelben Klassenzimmers	707
7. <i>interaction order</i>: Interaktive Verhandlungen von Positionierungen auf dem sprachlichen Markt – Analyse von Unterrichtsinteraktionen.....	710
7.1 Analyseschritte	711
7.2 Überblick über die Fallkollektionen.....	714
7.3 Fallkollektion 1: Sprachbezogene Positionierungen aufgrund der Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)	717
7.3.1 Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1)	719
7.3.2 Thematisierung von Sprachrezeption (PROD.2)	755
7.3.3 Thematisierung der Qualität von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen (PROD.3).....	762
7.4 Fallkollektion 2: Sprachbezogene Positionierungen aufgrund der Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)	785

7.4.1 Thematisierung von Sprachkompetenzen – allgemein (KOMP.1)	786
7.4.2 Thematisierung von Sprachkompetenzen – spezifisch (KOMP.2).....	791
7.5 Fallkollektion 3: Sprachbezogene Positionierungen aufgrund der Thematisierung von Sprachrepertoires (und Migrationserfahrungen) (REP)	808
7.5.1 Thematisierung von Elementen des individuellen sprachlichen Repertoires (REP.1)	809
7.5.2 Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen (REP.2)	815
7.6 Interaktionsanalytische Betrachtung ausgewählter Fälle	819
7.6.1 Fall 1: „Pendel“	821
7.6.2 Fall 2: „in Deutschland“	858
8. Zusammenführung der Analysen: Sprachbezogene Positionierungen als <i>Nexus of practice</i> im Grundschulunterricht	887
9. Limitationen und Reflexionen	921
10. Fazit und Ausblick.....	929
11. Quellenverzeichnis.....	935
12. Abbildungsverzeichnis	961
13. Tabellenverzeichnis	980
Ehrenwörtliche Erklärung.....	981

Anhang

Anhang A: Leitfäden für die Klassenlehrkräfte- und Schulleitungsinterviews.....	
.....	985
Anhang A.1: Leitfaden für die Klassenlehrkräfteinterviews.....	985
Anhang A.2: Leitfaden für die Schulleitungsinterviews.....	987
Anhang B: Niederschriften der Klassenlehrkräfte- und Schulleitungsinterviews.....	
.....	988
Anhang B.1: Transkripte der Klassenlehrkräfteinterviews.....	988
Anhang B.2: Transkripte der Schulleitungsinterviews.....	1082
Anhang C: Fragebogen für die Schüler:innenbefragung.....	1100
Anhang C.1: Anlehnung an Vorgängerstudien.....	1100
Anhang C.2: Zur Datenerhebung eingesetzter Fragebogen.....	1103
Anhang D: Daten aus der Schüler:innenbefragung.....	1110
Anhang D.1: Fragenkomplex I.....	1110
Anhang D.2: Fragenkomplex II.....	1113
Anhang D.3: Fragenkomplex III.....	1117
Anhang D.4: Fragenkomplex IV.....	1118
Anhang D.5: Fragenkomplex V.....	1121
Anhang D.6: Fragenkomplex VI.....	1141
Anhang D.7: Fragenkomplex VII.....	1144
Anhang D.8: Fragenkomplex „Wahrnehmung der schulischen <i>Linguistic</i> <i>Landscape</i> “.....	1147
Anhang D.9: Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“.....	1161

Anhang E: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Kodiermanual	1186
Anhang F: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Ergebnisse der explorativen Analyse.....	1289
Anhang G: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Analyseergebnisse.....	1300
Anhang G.1: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Analyseergebnisse – absolute Häufigkeiten.....	1300
Anhang G.2: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Analyseergebnisse – relative Häufigkeiten.....	1305
Anhang H: Verlaufsprotokoll des untersuchten Unterrichtstages	1310
Anhang I: Grob- und Feinsegmentierung.....	1397
Anhang J: Raumpläne der gefilmten Klassenzimmer	1399
Anhang J.1: Klassenzimmer der hellgrünen Klasse (VK25-K2)	1400
Anhang J.2: Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse (VK25-P3).....	1403
Anhang J.3: Klassenzimmer der hellblauen Klasse (TF63-R7).....	1406
Anhang J.4: Klassenzimmer der mittelblauen Klasse (TF63-Z5).....	1410
Anhang J.5: Klassenzimmer der dunkelblauen Klasse (TF63-B2).....	1413
Anhang J.6: Klassenzimmer der gelben Klasse (OY07-L9).....	1418
Anhang K: Transkriptionskonventionen	1421
Anhang K.1: Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Basistranskript) (Selting et al. 2009).....	1421
Anhang K.2: Konventionen zur multimodalen Transkription (Mondada 2019)	1423
Anhang K.3: Sonstige Konventionen zur Beschreibung gestischen Handelns	1423

Anhang L: Transkripte zu den analysierten Interaktionssequenzen.....	1424
Anhang L.1: Transkript zum Fall „Pendel“.....	1424
Anhang L.2: Transkript zum Fall „in Deutschland“	1432
Anhang M: Informationen zum Datenschutz	1447

1. Einleitung: Zur Verhandlung von Differenz(en) in der Unterrichtsinteraktion

Wir befinden uns im Klassenraum einer dritten Klasse. Als Beobachtende sitzen wir in einer hinteren Ecke des Raumes mit Blick in Richtung Tafel, hinter uns eine von drei Kameras, die das Geschehen filmen. Die Schüler:innen verteilen sich auf fünf Gruppentische, die Lehrerin sitzt auf dem Pult, das an der Fensterseite im vorderen Teil des Raumes steht. Vor der Tafel steht ein Stuhl. Dort sitzt Risha, der Klasse zugewandt mit dem Rücken zur Tafel. Risha hält ein Blatt Papier in der Hand und liest eine Geschichte vor, die sie in der vorangegangenen Arbeitsphase verfasst hat. Als sie fertig ist, klatschen ihre Mitschüler:innen. Im Anschluss ruft Risha nacheinander Mitschüler:innen auf, die ihr jeweils eine Rückmeldung zu ihrer Geschichte geben. Als Hasan, der an einem der vorderen Gruppentische auf der Fensterseite des Raumes sitzt, aufgerufen wird (Z. 001), sagt er:

001 **Risha** HASan?
002 **Hasan** isch fand_s SCHÖN, (.)
003 w WIE du-
004 (0.5)
005 **Hasan** des erSÄHLT hast,=
006 =du hast LAUT und dEUTlich geredet,
007 °h und ich FAND- (.)
008 AUCH toll, (.)
009 DASS du-
010 (0.8)
011 **Hasan** WIE- (.)
012 sadija AUCH gesagt hast, (.)
013 du BIST- (.)
014 nur EIN jahr schon in deutschland, °h
015 und du schreibst auch RISCHdisch gut; (.)
016 UND-
017 °h ähm-
018 (0.1)
019 **Hasan** du BIST- (.)
020 IMmer- (.)
021 die ERStE fast, (.)
022 die wo FERTig ist; (.)
023 ja das find ich GU[T.]
024 **Risha** [DAN]ke.

Hasan orientiert dabei seinen Blick in Rishas Richtung und adressiert sie mit dem Personalpronomen *du*. Beide Kinder, Hasan und Risha, sitzen, befinden sich also räumlich etwa auf Augenhöhe. Sowohl ihre relationalen Positionen im Raum als auch Hasans zitierte Äußerung weisen jedoch auf wahrnehmbare Hierarchien hin. Während alle

Schüler:innen an Gruppentischen sitzen, verleiht Rishas Platz unmittelbar vor der Tafel ihr eine exponierte Stellung gegenüber den anderen Schüler:innen. Sie sitzt ihren Mitschüler:innen zugewandt, die – sofern nicht ohnehin gegeben – ihre Stühle so gedreht haben, dass sie Risha frontal gegenüber sitzen. Risha ist zunächst diejenige, die den anderen etwas vorliest, dann diejenige, die von ihren Mitschüler:innen Feedback entgegennimmt. Bei gleichbleibender räumlicher Positionierung verändert sich somit ihre soziale Positionierung und auf diese Weise zugleich die ihrer Mitschüler:innen.

Hinzu kommen verbale Selbst- und Fremdpositionierungen durch Hasan. Einige ausgewählte Zuschreibungen seien an dieser Stelle umrissen: Die mehrfache positive Wertung des von Risha Geleisteten durch Hasan (*isch fand_s SCHÖN* (Z. 002), *ich FAND- (.) | AUCH toll* (Z. 007-008), *RISCHdisch gut* (Z. 015), *das find ich GUT* (Z. 023)) kann als Lob und/oder als Bewunderung gedeutet werden; in jedem Fall entsteht hierdurch eine Rollenasymmetrie. Hasan charakterisiert Risha als eine, die

- etwas schön erzählt hat,
- laut und deutlich geredet hat,
- erst ein Jahr in Deutschland ist,
- richtig gut schreibt,
- fast immer als Erste fertig ist.

Die einzelnen Charakterisierungen können dabei nicht unabhängig voneinander gelesen werden, sondern machen in ihrem Wechselspiel die Fremdpositionierung Rishas aus, die Hasan vornimmt. Er sagt damit zugleich etwas über sich selbst aus, zum Beispiel, dass er bei der Beurteilung seiner Mitschülerin deren individuelle Voraussetzungen berücksichtigt, aber auch, dass er sich überhaupt in der Lage sieht, Rishas Leistung zu beurteilen. Hasan solidarisiert sich außerdem mit seiner Mitschülerin Sadija, indem er explizit macht, dass er deren Urteil teile (*WIE- (.) | sadija AUCH gesagt hast* (Z. 011-012)). Die genannten Hierarchien werden jedoch nicht kontextunabhängig von den Schüler:innen etabliert, sondern durch die unterrichtliche Aufgabe initiiert und begünstigt: Die Lehrerin legt fest, dass der oder die Vorlesende auf dem Stuhl vor der Tafel Platz nehmen soll, dass er oder sie Mitschüler:innen aufrufen soll, die ihrerseits eine Rückmeldung geben sollen. Dem Interaktionsverlauf liegt also ein von der Lehrerin vorgegebenes Skript zugrunde, das bestimmte Kernelemente, Rollen und Rollenwechsel festlegt. Zugleich ist diese Vorgehensweise ein in der Klasse etabliertes Interaktionsmuster beim Vorstellen selbst verfasster Texte. Es wird deutlich, dass also auch Kontextfaktoren, darunter unter anderem die geteilte Interaktionsgeschichte der Beteiligten,

ihre individuellen Vorgeschichten, aber auch institutionell vorgegebene Rollen wie die der Lehrerin und nicht zuletzt situativ eingeforderte bzw. eingenommene Rollen wie die des Feedbackgebers in interaktiven Prozessen der Selbst- und Fremdpositionierung mitwirken.

Situationen wie diese führen vor Augen, wie in der Unterrichtsinteraktion soziale Positionen zugeschrieben, in Anspruch genommen, reproduziert und inszeniert werden, wie vielschichtig und ambivalent aber auch die Prozesse ihrer Verhandlung und deren mögliche Deutungen sind. In solchen Situationen werden zugeschriebene Merkmale von Personen oder ihres Handelns thematisiert und zur Charakterisierung herangezogen. Die vorgenommenen Charakterisierungen wirken, wie angedeutet, auch auf das soziale Beziehungsgefüge innerhalb der Klasse. Es entsteht etwa eine Differenz zwischen Vorlesender und Zuhörenden, die im nächsten Moment aufgelöst wird zugunsten der Differenz zwischen Feedbacknehmender und Feedbackgebenden. Dabei werden ebenso soziale Hierarchien etabliert, beispielsweise zwischen Lobendem und Gelobter, zwischen Beurteilendem und Beurteilter. Differenz spielt aber auch insofern eine Rolle, als Hasan biografie- und leistungsbezogene Merkmale seiner Mitschülerin Risha herausgreift und für seine Beurteilung relevant macht: Risha als diejenige, die fast immer als Erste fertig ist, unterscheidet sich in ihrem Arbeitstempo von ihren Mitschüler:innen. Risha als diejenige, die erst seit einem Jahr in Deutschland ist, unterscheidet sich in ihrer Herkunft beziehungsweise in ihrer Migrationsbiografie von Mitschüler:innen, die schon längere Zeit in Deutschland leben, aber auch von solchen, die erst weniger als ein Jahr in Deutschland leben. Hasan unterscheidet sich in dieser Situation von seinen Mitschüler:innen zum Beispiel dadurch, dass ihm das Rederecht erteilt wurde. Er verweist auf eine Gemeinsamkeit mit Sadija, deren Argumentation er zumindest in einem genannten Punkt teilt, das heißt auf das Nicht-Vorhandensein von Differenz in einem bestimmten Merkmal.

In dem hier betrachteten Beispiel zeigt sich weiterhin, dass auch räumliche Strukturen innerhalb des Klassenraums eine Rolle für die – nicht nur räumliche – Positionierung der Akteur:innen zu spielen scheinen. So ist etwa Rishas räumliche Verortung in der beschriebenen Situation wesentliches Merkmal ihrer sozialen Positionierung. Ihre Rolle als Vorlesende ist nicht nur aufgrund ihres Handelns – dem Vorlesen an sich – ersichtlich, sondern wird für diejenigen, die das von der Lehrerin vorgegebene Skript kennen, auch durch ihren Sitzplatz angezeigt. In der Unterrichtsinteraktion wirken somit auch räumliche Differenzkonstruktionen, beispielsweise zwischen den Mitgliedern je

unterschiedlicher Gruppentische, die wiederum Implikationen für deren interaktive Möglichkeiten und Grenzen haben, oder eben zwischen der vorne sitzenden Risha und den übrigen Schüler:innen im anderen Teil des Klassenraums; die räumliche und soziale Stellung von Risha und den übrigen Schüler:innen ist dabei diametral zueinander konstruiert. Der Klassenraum ist daher nicht allein materielle Umgebung der Interaktion (Hausendorf, Mondada & Schmitt 2012, S. 9), sondern wird gleichermaßen als interaktive Ressource genutzt und mit Bedeutung versehen (Schmitt & Dausendschön-Gay 2015).

Mit Mecheril und Shure (2018) kann Schule als ein institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum verstanden werden, „der einerseits (auch) von Differenzverhältnissen und -ordnungen vermittelt ist und andererseits an der Stärkung und Re-Produktion von Differenzordnungen beteiligt ist“ (S. 64). Es sind unter anderem pädagogische, wissenschaftliche, politische, administrative sowie interaktionale Praktiken, die den Raum Schule kontinuierlich erzeugen, ihn aber auch immer wieder verändern (Mecheril & Shure 2018, S. 64-65). Budde (2012) weist darauf hin, dass dabei Unterricht selbst als Schaltstelle in der Hervorbringung von Gleichheit und Differenz analytisch noch wenig ausgeleuchtet sei (S. 529-530). Er fordert einen Perspektivwechsel, der schulische Akteur:innen, Routinen, Unterrichtsverläufe etc. als wesentlich an der Konstruktion von Heterogenität und Homogenität beteiligt wahrnimmt (Budde 2012, S. 529-530, 532). Schule nämlich sei „keineswegs ein neutraler Ort, gleichsam ‚vor der Differenz‘“ (Budde 2012, S. 531); soziokulturelle oder Leistungsdifferenzen würden in der Schule (mit) hergestellt (Budde 2012, S. 531). Bei der Untersuchung von Unterricht als differenzierender Praktik gilt es, die Dynamik interaktionaler Aushandlungen zu berücksichtigen. Die Bedeutungen, die Differenzen und Differenzkategorien beigemessen werden, ändern sich mit den Akteur:innen im Feld, aber auch mit den dort wirksamen und veränderlichen Kräfteverhältnissen (Budde 2012, S. 533). Das Resultat von Unterscheidungspraktiken sind soziale Positionierungen der Beteiligten: „Je nach den Konzeptionen von Heterogenität erhalten die schulischen Akteure spezifische Plätze zugewiesen, bzw. nehmen diese aktiv ein“ (Budde 2012, S. 536).

Eben jene Unterscheidungspraktiken, jene interaktiven Konstruktionen von Differenz und Differenzen sind es, die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen. In erster Linie sollen dabei Differenzkonstruktionen und einhergehende Positionierungen behandelt werden, die mit den sprachlichen Voraussetzungen, den sprachlichen Kompetenzen und den sprachlichen Hervorbringungen von Schüler:innen zusammenhängen – im eingangs

zitierten Beispiel etwa mit Rishas Kontaktdauer mit dem Deutschen, ihren literalen und diskursiven Kompetenzen sowie der von ihr schriftlich verfassten Geschichte. Verweise auf sprachbezogene Differenz erscheinen in den seltensten Fällen wertneutral. Je nach Lesart lassen sich aus ihnen heraus unterschiedliche Bewertungen von Sprache(n), Sprachgebrauch und Sprecher:innen rekonstruieren. Dem zugrunde liegt mit Spotti (2013) die Annahme, dass der Klassenraum ein Ort ist, an dem mehrere Machtzentren, mehrere Sprachideologien und -hierarchien wirksam sind und verhandelt werden (S. 161). Verhandelt werden also nicht nur Positionierungen der Akteur:innen, sondern immer auch die dadurch geschaffenen oder reproduzierten, bisweilen aber auch infrage gestellten Machtverhältnisse (vgl. hierzu weiterführend Kapitel 2.2). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Positionierung nie in einem sozialen Vakuum, nie in Bezug auf ein einzelnes Individuum erfolgt, sondern stets in einem sozialen Raum, der als Bezugspunkt dient. Positionierungen geben Aufschluss über die Relationen von Akteur:innen innerhalb dieses Raums. Gleichheit und Differenz nämlich, so Budde (2015b) entstehen im Vergleich (S. 103). Fürstenau und Niedrig (2011) bezeichnen Unterricht vor diesem Hintergrund im Bourdieu'schen Sinne als sprachlichen Markt, auf dem über den Wert sprachlichen Kapitals und über die Positionierungen von Sprecher:innen verhandelt wird.

Die vorliegende Arbeit fokussiert in diesem Kontext auf Verhandlungen sprachlicher Differenz in Schule und Unterricht. Sie fragt anhand der Analyse schulischen und unterrichtlichen Handelns ausgewählter Schulen und Klassen danach, **wie in der Grundschule sprachbezogene Differenzmerkmale relevant gemacht und zur Selbst- und Fremdpositionierung herangezogen werden**. Sprachbezogene Differenzkonstruktionen sind solche, bei denen sprachbiografische Merkmale von Akteur:innen, ihre sprachlichen Kompetenzen oder Merkmale ihrer Sprachproduktionen explizit thematisiert und aktualisiert werden. Durch die Zuschreibung entsprechender Merkmale erfolgen gleichermaßen Differenzzuschreibungen. Dabei soll auch berücksichtigt werden, welche Rolle vorgegebene und situativ etablierte räumliche Strukturen im Klassenraum bei der Verhandlung von Differenz spielen. Unterrichtsinteraktion meint in diesem Zusammenhang nicht allein Lehrer-Schüler-Interaktionen, sondern gleichermaßen Schüler-Schüler-Interaktionen. „Positionierung“ bezeichnet mit Lucius-Hoene und Deppermann (2004)

„zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für

die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind“ (S. 168; vgl. auch Antaki & Widdicombe 1998; Wolf 1999).

Die Arbeit erweitert Lucius-Hoenes und Deppermanns (2004) Positionierungskonzept in einem multimodalen Sinne um nicht-sprachliche Elemente der Interaktion, die ebenfalls zur Verortung von Akteur:innen im sozialen Raum eingesetzt werden können (Hausendorf & Schmitt 2017; zu dem Positionierungsbegriff der Arbeit vgl. Kapitel 2.4).

Das nachfolgende Kapitel 2 steckt zunächst den theoretischen Rahmen für die in der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Analysen schulischen Handelns, indem es in die Konstruktion von Differenz und die ihr inhärenten Machtmechanismen sowie in das Konzept der sozial-räumlichen Positionierung in einem semiotisch deutbaren (Klassen-)Raum einführt. Hieraus leiten sich die Forschungsfrage sowie das Ziel der Arbeit ab, deren primäres Augenmerk auf sprachbezogenen Unterscheidungspraktiken und damit auf dem Beitrag der an Schule und Unterricht Beteiligten an der Hervorbringung und Bearbeitung sprachlicher Unterschiede liegt (Kapitel 3.1). Die Studie widmet sich damit nicht nur einem Desiderat der Forschung, indem sie (Un-)Gleichheiten in der schulischen Praxis in den Blick nimmt und in ihrer spannungsreichen Ambivalenz betrachtet, sondern sie ist auch von gesellschaftlicher Relevanz, da jene Konstruktionen von (Un-)Gleichheit auf der Mesoebene der Institution Schule in einem Wechselverhältnis mit (Un-)Gleichbehandlungen auf der gesellschaftlichen Makroebene gelesen werden können (Kap. 3.2).

Die vielfältigen theoretischen Bezugspunkte der Arbeit, die differenz- und positionierungstheoretische Perspektiven mit machtrelexiven und auch raumbezogenen Ansätzen vereint (Kap. 2), verlangen nach einem komplexen Forschungsdesign, das imstande ist, die unterschiedlichen theoretischen Zugänge auch methodisch zu integrieren. Einen geeigneten Rahmen hierfür bietet die *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004), die soziale Interaktion in ihrer Verwobenheit mit Lebenserfahrungen der Beteiligten (*historical bodies*), mit im Raum der Interaktion gegenwärtigen Diskursen (*discourses in place*) sowie mit sozialen Beziehungskonstellationen der Beteiligten (*interaction order*) begreift (Kap. 3.3). Die Datenerhebungen für die vorliegende Studie finden zwischen 2017 und 2018 in sechs Klassen dreier rheinland-pfälzischer Grundschulen statt. Um die oben genannten Facetten zu erfassen und so ein möglichst dichtes und insbesondere auch multiperspektivisches Bild sprachbezogener Differenzkonstruktionen und Positionierungen im Sozialraum Grundschule nachzuzeichnen, werden Daten auf Unterrichtsebene (Kap. 3.5), auf Ebene von Lehrkräften und Schulleitungen (Kap. 3.6), auf Ebene

der Schüler:innen (Kap. 3.7) sowie auf Ebene der *Linguistic Schoolscapes* der Klassenzimmer (Kap. 3.8) erhoben und ausgewertet. Kapitel 3.4 gibt einen detaillierten Überblick über das Datenkorpus, das entsprechend unterschiedliche Datentypen umfasst. Der Ergebnisteil (Kap. 4-8) beginnt mit einer Charakterisierung der untersuchten Schulen als sprachliche Märkte (Bourdieu 2012, 2015; Fürstenau & Niedrig 2011), auf denen Schüler:innen gleichsam als „Anbieter“ sprachlicher Produkte auftreten, über deren Wert wiederum diskursiv und interaktiv verhandelt wird (Kap. 4). Im Sinne von *discourses in place* (Scollon & Scollon 2004) werden hierbei insbesondere Äußerungen der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen untersucht, in denen sie die schulischen Sprachmärkte und deren Gesetze (re-)konstruieren. Daneben finden auch Daten aus der Schüler:innenbefragung Eingang in die Beschreibung der drei beforschten Schulen. Kapitel 5 richtet den Fokus vor diesem Hintergrund gezielt auf die sechs untersuchten Klassen und legt sprachbiografische Merkmale und Erfahrungen der Schüler:innen im Sinne von deren *historical bodies* (Scollon & Scollon 2004), der individuellen und kollektiven Vorgeschichten der Beteiligten, dar: Beleuchtet werden Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien, die sprachlichen Repertoires der Schüler:innen sowie deren schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch, wobei die Darstellungen bewusst auf Selbstauskünften der Schüler:innen beruhen, das heißt auf deren Konstruktionen der eigenen sprachlichen Lebenswelten. Zudem vertieft das Kapitel die Analyse des sprachlichen Marktes, indem Bewertungen von Mehrsprachigkeit durch die Klassenlehrkräfte und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen einbezogen werden. Dabei spielen auch Konstruktionen schulklassenspezifischer *language policies* (Spolsky 2010; Shohamy 2006) eine Rolle. Die Gegenüberstellung sprachpolitischer Prinzipien, wie sie von den Klassenlehrkräften konstatiert werden, und deren durch die Schüler:innen der jeweiligen Klasse artikulierten Wahrnehmung verhindert eine einseitige Perspektivierung. Kapitel 6 reichert schließlich die Erfassung des sprachlichen Marktes um eine weitere, nämlich eine räumliche Dimension an, indem die im Klassenzimmer vorgefundenen und fotografisch dokumentierten sprachlichen Artefakte unter anderem auf die (Un-)Sichtbarkeit der sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen hin untersucht werden. Diese Artefakte formen die so genannte *Linguistic Schoolscape* (Brown 2005; Szabó 2015) und können somit als Teil der *discourses in place* (Scollon & Scollon 2004) begriffen werden. Schlussendlich rückt Kapitel 7 audiovisuell aufgezeichnete Unterrichtsinteraktionen in den Blick, den Knotenpunkt also, in dem gemäß der *Nexus Analysis* (Kap. 3.3) die vorangehend genannten Facetten zusammenfließen. Das Au-

genmerk ihrer (teils multimodal) interaktionsanalytischen Betrachtung liegt auf der interaktiven Etablierung und Bearbeitung von Selbst- und Fremdpositionierungen der Beteiligten, die sich auf sprachliche Differenzkonstruktionen stützen. Positionen, die die Beteiligten anderen zuschreiben und/oder für sich selbst in Anspruch nehmen, prägen im Sinne der *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004) die *interaction order*, das heißt die Beziehungskonstellationen der Beteiligten und damit das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit. Kapitel 8 schließt den Ergebnisteil, indem es eine systematische Zusammenführung der zuvor untersuchten Facetten leistet, um den Nexus, die schulischen Praktiken sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen, in seiner Komplexität abzubilden. Die Arbeit verspricht auf der Basis authentischer Daten aus der Schulpraxis einen mehrperspektivischen Einblick in Prozesse der Herstellung und Bearbeitung von Differenz(en) in Schule und Unterricht und die von ihnen ausgehenden Implikationen für die Positionierung von Schüler:innen, aber auch von Lehrkräften auf dem schulischen Sprachmarkt.

Trotz oder gerade aufgrund der komplexen Anlage der Studie, die verschiedene Dimensionen des zu analysierenden Phänomens einbezieht, treten Limitationen auf, die in Kapitel 9 offengelegt und diskutiert werden; hierbei werden auch potenzielle Anschlussfragen aufgeworfen, denen in künftigen Forschungsprojekten nachzugehen lohnenswert erscheint. Kapitel 10 zieht vor diesem Hintergrund ein Fazit, das neben einer Zusammenschau der zentralen Erkenntnisse zum einen den Stellenwert der Studie für die unterrichtliche Praxis, zum anderen vor allem aber auch den Stellenwert der Kooperation mit schulischen Akteur:innen für eine multiperspektivisch und komplexitätsbewusst angelegte Unterrichtsforschung im Kontext sprachlicher Diversität reflektiert.

2. Theoretischer Rahmen: Differenzkonstruktion und Positionierung im Klassenraum

Der theoretische Teil der Arbeit beleuchtet zunächst einige zentrale Konzepte und wissenschaftliche Diskurse, die für die Analyse interaktiver Verhandlungen sozialer Positionierungen im Unterricht eine Rolle spielen. Unter dem Schlagwort „Superdiversität und Schule“ stellt Kapitel 2.1 die Schulklasse als hochgradig komplexe Interaktionsgemeinschaft vor, in der eine permanente Bearbeitung von Differenzen stattfindet. Kapitel 2.2 konzeptualisiert darauf aufbauend Unterricht als sprachlichen Markt, in dem in der Interaktion rekonstruierbare Machtstrukturen wirksam sind (vgl. hierzu u. a. Bourdieu

2012, 2015; Artamonova 2016; Fürstenau & Niedrig 2011; Spotti 2013; Sturm 2016, S. 26-33; Weber 2003). Machtstrukturen wirken jedoch nicht nur in Interaktionen, sondern sind auch in den Klassenraum eingeschrieben, der gleichzeitig materielle Umgebung der Unterrichtsinteraktion und einen interaktiv hervorgebrachten Raum darstellt (vgl. hierzu Hausendorf et al. 2012, S. 9; Schmitt & Dausendschön-Gay 2015, S. 7). Kapitel 2.3 geht daher auf den Klassenraum als semiotisch aufgeladenen Raum ein, in dem sich differenzkonstruierende Diskurse verdichten, aktualisiert und bearbeitet werden (vgl. hierzu insbes. Szabó 2015). Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen richtet Kapitel 2.4 den Fokus auf sozial-räumliche Positionierungen (Hausendorf & Schmitt 2017) im Klassenraum und die damit einhergehende Verhandlung von Differenz(en) und Zugehörigkeiten. Kapitel 2.5 schließlich führt die für die Arbeit relevanten theoretischen Ansätze zusammen und begründet damit die theoretisch-methodische Fundierung der Studie (Kap. 3).

2.1 Superdiversität und Schule: Im Spannungsverhältnis von Komplexität und Differenzkonstruktion

Schule ist ein Ort, an dem Akteur:innen – Schüler:innen, aber auch Lehrkräfte – mit eigenen Erfahrungsschätzen und Interessen, individuellen Voraussetzungen und Potenzialen sowie persönlichen Entwicklungswegen und Zielen zusammenkommen. Budde (2015a) erachtet eine Heterogenitätsorientierung, das heißt eine Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Schüler:innen (und auch von Schulen), als „zentrales aktuelles Paradigma der deutschen Schule“ (S. 23). In seinen Augen stelle Heterogenität „heutzutage [...] [eine] routinisierte pädagogische Ordnung von Unterricht“ (S. 22) dar, die ihren Ausdruck etwa darin finde, „Vielfalt im Sinne von Interkulturalität oder Leistungsdifferenzierung als ‚Bereicherung‘ zu fassen“ (Budde 2015a, S. 22). Dabei bewegt sich Schule jedoch in einem Spannungsverhältnis zwischen der Legitimierung von Unterschieden auf der einen und der Minimierung von Unterschieden auf der anderen Seite:

„Während im schulischen Feld in Bezug auf Leistung Unterschiede im Vordergrund stehen, wird soziokulturelle Gleichheit postuliert. Schule als Institution ist mit dem Paradox konfrontiert, einerseits Leistungsunterschiede als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie zu verwenden, im Unterrichtsvollzug permanent herzustellen und diese Differenz gerade als legitim und notwendig zu markieren. Andererseits soll Schule zur Minimierung von sozialen Unterschieden beitragen. Dies meint auch, dass eine Gleichbehandlung aller Schüler*innen unabhängig von sozialen Kategorien grundlegend im Selbstverständnis des schulischen Feldes verankert ist. [...] Damit ist eine grundlegend antinomische Struktur angelegt“ (Budde 2015b, S. 104).

Es ist eine zentrale, wenn auch widersprüchliche Anforderung, die sich an Schule und mit ihr an schulische Akteur:innen stellt, in diesem „Spannungsfeld zwischen den gesamtgesellschaftlichen Funktionen und der Verantwortung für die einzelnen Schüler*innen“ zu handeln (Mecheril & Shure 2018: 89; vgl. auch S. 87-89; Wenning 2007b, S. 29-30). Ein reflexiver Umgang mit Heterogenität bedeutet gemäß Lang, Grittnner, Rehle und Hartinger (2010), „die Spannung zwischen der Orientierung an einer (schulischen) Norm und dem Respekt vor den individuellen Unterschieden [...] nicht einseitig zugunsten eines der Pole auf[zulösen]“ (S. 319). Eine weitere, damit eng verbundene Herausforderung für schulische Akteur:innen ist es, Differenzen nicht als Gegebenheiten zu betrachten, die von außen an Schule und Unterricht herangetragen werden, sondern sich selbst als Instanzen zu begreifen und zu reflektieren, die an der Erzeugung von Differenz(en) beteiligt sind (Sturm 2016, S. 10). Sturm (2016) nennt es einen „strukturellen Zielkonflikt“ (S. 44) von Schule, dass sie „zugleich Unterschiede zwischen Schüler/-innen ausgleichen und herstellen soll“ (S. 44; vgl. auch Rihm 2006, S. 399). Rihm (2006) schreibt Schulen eine „Scharnierfunktion“ (S. 398) im „strukturellen Zielkonflikt“ (S. 397, 399) zwischen (Bildungs-)Systemen und gesellschaftlich ausdifferenzierten Lebenswelten zu (S. 397-399):

„Schule soll einerseits SchülerInnen gleichermaßen für den Beruf/das Studium und für die Lebenswelten qualifizieren und dabei Unterschiede ausgleichen, andererseits über geeignete Instrumentarien selektieren, also Unterschiede herstellen“ (Rihm 2006, S. 399).

Differenz ist damit, so Wenning (2007a), einerseits „Voraussetzung für institutionalisierte Bildungsprozesse“ und andererseits „ein Ergebnis solcher Bildungsanstrengungen“ (S. 146). Ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Sichtweise, sollen Differenzen im Folgenden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Komplexitäten als Hervorbringungen im Kontext schulischer und unterrichtlicher Praktiken beleuchtet werden.

2.1.1 Differenz(en) und ihre Hervorbringung in Schule und Unterricht

Vielfalt im Klassenzimmer ist kein neues Phänomen (Prengel 1999; Wenning 2007a, S. 149). Seit jeher bildet Schule ein Setting, in dem Schüler:innen mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen, unterschiedlichen, auch sprachlichen und kulturellen, Biografien, unterschiedlichen Neigungen und Interessen, unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen etc. aufeinandertreffen. Im Unterricht selbst können ihre Leistungen individuell, aber auch je nach Fach, Thema und Aufgabe unterschiedlich ausfallen. Die

in Verbindung mit angenommenen Unterschieden verwendeten Kategorien wie Leistung, Herkunft oder Geschlecht sind dabei jedoch „nicht einfach *in* der Schule oder *in* den Schüler*innen vorhanden“ (Mecheril & Shure 2018, S. 68). Mecheril und Shure (2018) betonen den Zusammenhang von Schule und gesellschaftlichen Differenzordnungen (S. 67-68) und plädieren dafür,

„Differenzordnungen, wie etwa die Unterscheidung nach natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeit [...] oder Geschlecht [...], nicht als ‚natürlich gegeben‘, sondern als politisch, juristisch, kulturell und interaktiv hergestellt – als konstruiert – zu begreifen und zu untersuchen“ (S. 68).

Mit dem Terminus „Differenzordnungen“ bezieht sich Mecheril (2018) auf „besonders wirksame, institutionalisierte, als selbstverständlich geltende und mithin hegemonial wirkende Formen der Unterscheidung von Menschen“ (S. 93), die von „erheblicher sozialer, politischer und individueller Bedeutung“ seien (S. 93). Dahinter steckt die Annahme der „Gewordenheit und Kontingenz gesellschaftlicher Ordnungen“ (Mecheril 2018, S. 93) sowie ein primäres Interesse daran, Diskriminierungsverhältnisse aufzudecken (Mecheril 2018, S. 94). Die Autor:innen des Sammelbands HETEROGENITÄT, SPRACHE(N) UND BILDUNG (Dirim & Mecheril (Hg.) 2018) thematisieren etwa Behinderung, Gender, Klasse, Migrationshintergrund oder Religion als Differenzordnungen, die nicht zuletzt in schulischen Kontexten wirksam seien. Diese und andere Kategorien werden herangezogen, um Personen bestimmte Positionen im sozialen Raum zuzuweisen, die mit unterschiedlichen Zugängen zu symbolischen und materiellen Ressourcen verbunden sein können (Mecheril 2018, S. 93). Auf diese Weise können Differenzordnungen zu Dichotomisierungen, zu Hierarchisierungen und Exklusion führen (Mecheril 2018, S. 93-94). Auf die Verhandlung solcher Ressourcen wird Kapitel 2.2 zurückkommen.

Die soziale Konstruiertheit von Differenzen und gleichsam auch von Vorstellungen zu Differenz und Gleichheit steht auch im Mittelpunkt von Buddes (2012) Ausführungen zu Heterogenität. Er nimmt an, „dass das schulische Feld selber zur Konstruktion von (Konzeptionen über) Heterogenität beiträgt“ (Budde 2012, S. 529). Weder soziokulturelle Ungleichheit noch Leistungsheterogenität seien als gesetzte, „von außen kommende“ (S. 529) Tatsachen zu verstehen, mit der in irgendeiner Weise umzugehen sei (Budde 2012, S. 529). Stattdessen fordert Budde (2012) einen Perspektivwechsel,

„der in den Blick nimmt, inwieweit schulische Akteure, Routinen, Unterrichtsverläufe etc. selber an der Konstruktion von Heterogenität und Homogenität (und noch grundlegender an der *Hervorbringung von Konzeptionen* zu Differenz und Gleichheit) beteiligt sind“ (S. 529-530; Hervorhebungen wie im Original).

Schule ist damit kein Ort „vor der Differenz“ (Budde 2012, S. 531). Geht man vielmehr davon aus, dass Differenzen im schulischen Kontext permanent hergestellt und bearbeitet werden, so muss Heterogenität als ein „empirisch zu rekonstruierende[r] Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (Budde 2012, S. 532; Hervorhebung wie im Original) verstanden werden. Heterogenität *ist* nicht, Heterogenität wird gemacht und verändert. Ähnlich wie Dirim und Mecheril (2018), die von Differenzordnungen sprechen, nimmt Budde (2012) in seiner Definition von Heterogenität auf kulturelle Ordnungen Bezug, die durch die Hervorbringung von Unterschieden entstehen:

„Heterogenität kann gefasst werden als in konkreten sozialen Feldern hergestellte Unterschiede, die mit Bedeutung versehen werden und als kulturelle Ordnungen wirken. Das heißt, dass in sozialen Praktiken – sozusagen ‚vor Ort‘ – vor dem handlungskonstitutiven Hintergrund symbolischer Ordnungen entschieden wird, was als Differenz wahrgenommen und entsprechend bewertet wird“ (S. 535).

Differenzen werden somit in einem kulturelsemiotisch geordneten Raum erzeugt und tragen im selben Moment zur (Neu-)Ordnung eben dieses Raums bei. Kapitel 2.2 wird tiefergehend auf das Unterrichtshandeln vor dem Hintergrund solcher Ordnungen und deren gleichzeitige Bearbeitung in der Unterrichtsinteraktion eingehen.

Die Tatsache, dass Differenzen sozial konstruiert sind, bedingt zugleich ihre Kontingenz und Veränderlichkeit. Werden in einer Unterrichtssituation bestimmte Unterschiede relevant gemacht, beispielsweise fachliche Leistungsunterschiede, können diese für den Augenblick gesetzten Unterschiede in einer anderen Unterrichtssituation wenig bis gar nicht von Belang sein; dafür wird womöglich auf andere Differenzlinien Bezug genommen, zum Beispiel auf die sprachlichen Voraussetzungen einzelner oder aller Schüler:innen. Die Interaktionsbeteiligten wählen folglich aus einem breit gefächerten Spektrum an möglichen Differenzkategorien diejenigen aus, die sie für die Situation als bedeutsam erachten beziehungsweise die sie gerade durch ihre Auswahl erst bedeutsam machen. Auch die jeweils zugeschriebenen Ausprägungen dieser Differenzkategorien fluktuieren: So kann etwa ein und dieselbe Schülerin mit Bezugnahme auf das Differenzmerkmal „sprachliche Voraussetzungen“ als Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecherin positioniert werden, als Türkisch-als-Erstsprache-Sprecherin, als Deutsch-Lernerin, als Türkisch-Expertin, als Anderssprachige, als Mehrsprachige, als das Mädchen, das sehr gut lesen kann, als diejenige, die die Verbflexion noch nicht beherrscht usw. Jede dieser Positionierungen ist unterschiedlich konnotiert, kann unterschiedlich gelesen werden und hat Konsequenzen für das Beziehungsgefüge der Interaktionsbeteiligten und den Fortgang der Interaktion. Differenzkonstruktionen nämlich verändern auch die sozialen Kontexte, in denen sie stattfinden. Sie wirken distinktiv, indem sie Abgrenzungen von

anderem und anderen schaffen, und zugleich konjunktiv, indem sie Zugehörigkeiten zu Eigenem beziehungsweise Gleichem stiften (Sturm 2016, S. 18; vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 2.4). Homogenität und Heterogenität stehen in einem dialektischen Verhältnis, „da sich das eine nicht ohne das andere beschreiben lässt“ (Sturm 2016, S. 16; vgl. auch Wenning 2007b, S. 23, 24). Budde (2015b) weist darauf hin, dass Gleichheit und Differenz im Prozess des Vergleichens entstünden und „dabei jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Wertungen aufgeladen w[ü]rden“ (S. 103). Heterogenität bezieht sich damit nicht auf absolute Eigenschaften, sondern auf das Ergebnis eines Vergleichs in Bezug auf ein bestimmtes Kriterium (Lang et al. 2010, S. 315; Wenning 2007b, S. 23; Hagedorn 2010, S. 404-405). Die Bedeutung, die Differenzkategorien beigemessen wird, sowie die angenommenen Differenzen sind hochgradig kontextabhängig: „Was an einer Schule, in einem Unterricht, Unterschiede macht, kann an einer anderen Schule oder in einem anderen Unterricht gleich sein“ (Budde 2015b, S. 103). Diese Kontextabhängigkeit gilt nicht nur für je schul- oder unterrichtsspezifische Kontexte, sondern wie oben dargestellt gleichermaßen für die in ständigem Wandel und unter permanenter Bearbeitung begriffenen Interaktionskontexte des Unterrichts selbst. Differenzen stellen somit keine stabilen Merkmale dar (Sturm 2016, S. 19; Artamonova 2016, S. 26); Zuschreibungen und Relevantsetzungen von Differenzen sind dynamisch. Heterogenität und Homogenität bezeichnen also lediglich „begrenzte Zustände: Das Ergebnis des Vergleichs kann nach einem Zeitraum wieder anders ausfallen“ (Lang et al. 2010, S. 315-316; vgl. auch Wenning 2007b, S. 23). Differenz kann damit, wie West und Fenstermaker bereits 1995 feststellen, als „ongoing interactional accomplishment“ (S. 9) konzeptualisiert werden, als emergente und immer wieder aufs Neue in sozialen Situationen verhandelte Eigenschaft (S. 9). In einer sozialkonstruktivistischen Lesart sind Differenzen folglich keine „ontologische[n] Unveränderlichkeit[en]“ (S. 207), sondern „grundsätzlich veränderbar“ (Brumlik 2014, S. 207). Andersartigkeit und Fremdheit seien, so Brumlik (2014), temporäre, aber nicht minder reale Konstrukte (vgl. auch S. 207-208), „die in Interaktions- und Aushandlungsprozessen [...] geschaffen, bestätigt, anerkannt, verfestigt, aber auch wieder modifiziert und verändert werden“ (S. 217). Lang et al. (2010) betonen außerdem, dass auch Aussagen, die über einzelne Personen oder Gruppen getroffen würden, immer nur partiell gälten: „Weder können damit Personen oder Gruppen *als Ganze* erfasst und beschrieben werden, noch ihre *zukünftigen Entwicklungen*“ (S. 316; Hervorhebungen wie im Original). Zuschreibungen von Homogenität und Heterogenität sind entsprechend stets an ein bestimmtes Vergleichskrite-

rium gebunden, das in einer bestimmten Situation relevant gesetzt wird, und sie sind Momentaufnahmen (Wenning 2007b, S. 24). Legt man dasselbe Vergleichskriterium zu einem anderen Zeitpunkt an, kann das Ergebnis des Vergleichs ein gänzlich anderes sein. Wählt man in derselben Situation ein anderes Vergleichskriterium, können gänzlich andere Differenzen zwischen Personen oder Gruppen hervorgehen. Mit Verweis auf Fenstermaker und West (2001, S. 246) hebt auch Walgenbach (2015) hervor, „dass die Relevanz der jeweiligen Differenzkategorien je nach Interaktionskontext variieren kann“ (S. 299). Und auch Wenning (2007b) betont:

„Heterogenität/Homogenität sind zeitlich begrenzt gültige Zustandsbeschreibungen, das Vergleichsergebnis kann durch Veränderungen jederzeit anders ausfallen. Solche Veränderungen sind eine Homogenisierung (Vereinheitlichung) bzw. Heterogenisierung (Differenzierung)“ (S. 23).

Wie oben angeklungen, heben Differenzkonstruktionen in einigen Fällen nur einen oder höchstens wenige Aspekte hervor, um eine Person als entsprechende:n Merkmalsträger:in zu charakterisieren, beispielsweise als Mädchen im Vergleich zu der Gruppe von Jungen. Es ist denkbar, dass dieselbe Person in einem anderen Moment als Türkin charakterisiert wird und damit ihre angenommene Herkunft beziehungsweise ihre angenommene nationale und/oder kulturelle Zugehörigkeit als Differenzkriterium herangezogen wird. Es ist auch denkbar, dass beide Kriterien – Herkunft und Geschlecht – gleichzeitig Anwendung finden, indem die Person als „türkisches Mädchen“ adressiert wird. Im Gegensatz zu einem additiven Verständnis von Differenzkategorien gehen so genannte intersektionale Ansätze nicht davon aus, dass die Person in diesem Fall als Türkin plus als Mädchen charakterisiert – und ggf. diskriminiert – wird, sondern als „türkisches Mädchen“ (Walgenbach 2015, S. 292). Unter dem Paradigma der Intersektionalität (Walgenbach 2015) treten die Wechselbeziehungen von Differenzkategorien in den Vordergrund. Grundannahme ist, dass Differenzen „nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen“ (Walgenbach 2015: 291-292; Hervorhebungen wie im Original). Ein prominentes Modell der Intersektionalitätsforschung bildet der *Doing Difference*-Ansatz (West & Fenstermaker 1995; Fenstermaker & West 2001), wonach die Konstruktion von *Gender*, *Race* und *Class* als simultane Prozesse ablaufen, die nicht losgelöst voneinander untersucht werden können (Walgenbach 2015, S. 299). Ausgehend von dieser Trias und in macht- und dominanzkritischen Ausprägungen auch darüber hinaus interessieren sich Intersektionalitätsansätze für das folgenreiche Zusammenwirken verschiedener Differenzkonstruktionen und die darin wirksamen

Herrschafts- und Machtverhältnisse (Riegel 2016, S. 41-42, 44-45). Gleichwohl das Zusammendenken verschiedener Differenzkategorien auf den ersten Blick als notwendige und schlüssige Erweiterung im Heterogenitätsdiskurs erscheint, bleiben Intersektionalitätsansätze gerade auch aus sozialkonstruktivistischer Perspektive nicht unkritisiert: Die Metapher der Intersektionalität, einer Kreuzung, läuft Gefahr,

„Intersektionalität als eine mechanische Überschneidung von in sich geschlossenen Kategorien zu denken und diese in dieser Weise auch in der Forschung festzuschreiben und zu reifizieren“ (Riegel 2016, S. 47; vgl. auch die Kritik von Walgenbach 2012 und Yuval-Davis 2006).

Blommaert und Rampton (2016) diagnostizieren mit Blick auf die letzten Jahrzehnte in diesem Kontext einen allmählichen Paradigmenwechsel in dem breiten Forschungsbereich Sprache und Gesellschaft (S. 24). Sie beobachten die anhaltende Tendenz, grundlegende Vorstellungen über Sprachen, über Sprachgruppen und Sprecher:innen sowie über Kommunikation zu revidieren (Blommaert & Rampton 2016, S. 24):

„Rather than working with homogeneity, stability, and boundedness as the starting assumptions, mobility, mixing, political dynamics, and historical embedding are now central concerns in the study of languages, language groups and communication“ (Blommaert & Rampton 2016, S. 24).

Feststellen lässt sich somit eine nach und nach erfolgende Anerkennung von Dynamiken und komplexen Interaktionen innerhalb des Beziehungsgefüges von Sprache(n) und sozialen Gemeinschaften (vgl. hierzu auch Blommaert 2013, S. 10-14). Der sich vollziehende Paradigmenwechsel wird zum einen von linguistisch-anthropologischen und sozial-kulturtheoretischen Arbeiten, etwa von Gumperz, Bourdieu oder Goffmann, beeinflusst, zum anderen von substanziellen Veränderungen der sprachlichen Landschaften in vielen Teilen der Welt (Blommaert & Rampton 2016, S. 24). Die Globalisierung bringt eine zunehmende Aufweichung und Fluktuation sozialer Kategorien mit sich, vor deren Hintergrund es soziale Differenzierungspraktiken umso mehr in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen gilt.

2.1.2 Superdiversität: Soziale Komplexitäten und die Hinterfragung von Differenzkonstruktionen

Gesellschaftliche Veränderungen im Kontext der Globalisierung und die damit einhergehenden hochgradig individuellen Konstellationen von Sprach- und Sprachlernbiografien sowie kulturellen Erfahrungen (Arnaut, Blommaert, Rampton & Spotti 2016; Blommaert 2013, S. 4) bewirken einen Grad an gesellschaftlicher Komplexität, auf den sich der von Vertovec (2007a) geprägte Terminus „Superdiversität“ anwenden lässt. Mit

Blick auf Großbritannien, wo Vertovecs (2007a) Ausführungen ansetzen, definiert er Superdiversität als

„a term intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country [i. e. Great Britain; B. R.] has previously experienced. ‘Super-diversity’ is distinguished by a dynamic interplay of variables, including: *country of origin* (comprising a variety of possible subset traits such as ethnicity, language[s], religious tradition, regional and local identities, cultural values and practices), *migration channel* (often related to highly gendered flows, specific social networks and particular labour market niches), and *legal status* (including myriad categories determining a hierarchy of entitlements and restrictions)“ (S. 3; Hervorhebungen wie im Original).

Meissner und Vertovec (2015) explizieren, die Vorsilbe *super* in *super-diversity* werde verwendet „in order to emphasize the sense of superseding, or addressing what is ‘above and beyond’ what was previously there“ (S. 545). Vertovec (2011) stellt außerdem klar, mit dem Präfix *super* meine er „[n]atürlich [...] nicht ‚großartig‘ oder ‚übermächtig‘ wie in ‚Superman‘, sondern ein ‚Überwinden‘ oder ‚über das Gewohnte und Erwartbare Hinausgehen‘“ (S. 72).¹

Vertovecs Überlegungen gründen auf einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Multikulturalitäts-Ansatz und dessen oftmaliger Fokussierung auf ethnische Minderheiten (Duarte & Gogolin 2013, S. 2; Blommaert & Rampton 2011, 2016; Vertovec 2010):

„There is a growing awareness that over the past two decades, globalisation has altered the face of social, cultural, and linguistic diversity in societies all over the world. Due to the diffuse nature of migration since the early 1990s, the multiculturalism of an earlier era (captured, mostly, in an ‘ethnic minorities’ paradigm) has been gradually replaced by what Vertovec (2007[a]) calls ‘superdiversity’“ (Blommaert & Rampton 2016, S. 21; siehe auch Blommaert & Rampton 2011, S. 1).

Multikulturalismus fungiert hierbei als Sammelbegriff für institutionelle Initiativen – Strukturen, Programme und *policies* –, die im späten 20. Jahrhundert entwickelt wurden, um mit migrationsbedingter gesellschaftlicher Diversität umzugehen (Vertovec 2010, S. 84). Sie beinhalten Aktivitäten und Konzepte, die gesellschaftliche Anerken-

¹ In bestimmten Bereichen, etwa der Stadtplanung, begegnet einem bisweilen der Terminus „hyper-diversity“. Die exemplarisch herangezogene Definition des European Urban Knowledge Network (2019) ähnelt dabei stark der von Superdiversität: „Hyper-diversity refers to an intense diversification of the population in socio-economic, social and ethnic terms, but also with respect to lifestyles, attitudes and activities. The concept of hyper-diversity captures the quantitatively and qualitatively diverse forms of urban diversity that are now emerging.“ Meissner und Vertovec (2015) hingegen lehnen den Begriff „hyper-diversity“ ab, weil er ihrer Ansicht nach dazu tendiere, die Vorstellung zu vermitteln, wir seien lediglich mit „mehr Diversität“ im Sinne von Ethnizität konfrontiert (S. 545). Es sei dahingestellt, ob dieser Einwand angesichts der hier herangezogenen Definition tragbar ist, in der Diversifizierung explizit auch für andere Merkmale, etwa Lebensstile oder Einstellungen, angenommen wird. Ein zweiter Einwand bezieht sich jedoch darauf, dass die Vorsilbe *hyper-* nahelege, etwas sei übersteigert, außer Kontrolle und daher negativ oder unerwünscht (wie etwa in *Hyperinflation* oder *Hyperaktivität*) (Meissner & Vertovec 2015, S. 545).

nung für Minderheiten schaffen sollen und kulturelle Sensibilisierung in verschiedenen Domänen des gesellschaftlichen Lebens (öffentlicher Dienst, Gesundheitswesen, Polizei, Gerichtswesen, ...) erreichen wollen (Vertovec 2010, S. 84). Darunter fallen

„eine große Bandbreite an Maßnahmen in Bereichen wie der Gesundheitsversorgung, der Gestaltung von Grundschul-Lehrplänen oder der Erstellung von Richtlinien für Vielfalt in den Medien, bis hin zu Besonderheiten der Gesetzgebung und Rechtsprechung“ (Vertovec 2011, S. 74).

Trotz aller Bestrebungen blieb der Multikulturalitäts-Ansatz nicht ohne Kritik. Im Kern dieser Kritik stehen zwei wesentliche Aspekte: Zum einen sehen Kritiker:innen die kulturelle und physische Separierung von Minderheiten durch multikulturelle Konzepte und Strukturen legitimiert (Vertovec 2010, S. 90). Der erwartete Zuwachs an Respekt und Toleranz gegenüber Minderheiten schien gering; Zensus und andere sozialwissenschaftliche Studien wiesen tiefgehende und anhaltende Ungleichheiten in Bezug auf ethnische Minderheiten nach, darunter ein niedriger Bildungsstand, hohe Arbeitslosigkeit und geringe soziale Mobilität (Vertovec 2010, S. 85). Das wesentliche Problem – so die Kritiker:innen – sei, dass Multikulturalismus-Bestrebungen kulturelle Differenzen hervorheben und erhalten würden, was zu sozialer Separierung führe; dies bringe wiederum Potenziale für Konflikte und Extremismus mit sich (S. 86; Vertovec 2011, S. 74).

Zum anderen sei die Idee des Multikulturalismus angesichts der Globalisierung nicht mehr zeitgemäß (Vertovec 2011, S. 74). Multikulturalismus beruhe, so Vertovec (2011), „im Großteil Europas auf einer Vorstellung globaler Migration, die im Wesentlichen der Nachkriegszeit bis ungefähr in die 1980er Jahre entsprach“ (S. 73). Er expliziert weiter:

„Damals kamen Menschen in großer Zahl aus einem bestimmten Land und ließen sich in einem bestimmten anderen nieder. [...] Doch seit Anfang der 1990er verlaufen die Wanderungsbewegungen anders. Jetzt verteilen sich die Migrationsströme auf viele Länder. Überall finden wir viele kleine Gruppen von Zuwanderern aus vielen verschiedenen Herkunftsregionen“ (Vertovec 2011, S. 73).

Weiterhin hätten sich unter anderem Aufenthaltstitel ausdifferenziert, es seien neue Migrationsrouten und neue Konfigurationen von Geschlecht, Alter und Humankapital entstanden (Vertovec 2011, S. 73). Multikulturalismus, die sich noch an der Nachkriegszeit orientierende „Vorstellung von Einwanderern in den Köpfen der Allgemeinheit und besonders der politischen Entscheidungsträger“ (S. 73) sei daher überholt, sie passe nicht mehr „zur heutigen Realität der Migration“ (Vertovec 2011, S. 73). Im politischen und wirtschaftlichen Diskurs sei der Multikulturalitätsbegriff durch „Vielfalt“ abgelöst worden, wobei nicht mehr allein auf ethnische Kriterien, sondern auch auf Ge-

schlechter, sexuelle Orientierungen, Behinderungen, Sichtweisen, Wertvorstellungen und Vieles mehr referiert würde (Vertovec 2011, S. 75). Superdiversität kann vor diesem Hintergrund als ein Ansatz begriffen werden, die hieraus hervorgehenden gesellschaftlichen Komplexitäten in ein wissenschaftlich und politisch anwendbares Konzept zu fassen.

Während Vertovecs (2007a) Überlegungen bei Einführung des Konzepts in erster Linie auf statistisch erfassten Daten zur Demografie Großbritanniens beruhen, lässt sich die Grundidee auf soziale, kulturelle und sprachliche Dynamiken in anderen Gesellschaften Europas (und darüber hinaus) übertragen (Vertovec 2019, S. 127; vgl. auch Vertovec 2011, S. 73). Ferner wurde das Konzept in seiner Rezeption für unterschiedliche Kontexte adaptiert, modifiziert und weiterentwickelt. Das breite Feld an Disziplinen, in denen das Konzept der Superdiversität aufgegriffen wurde und wird, umspannt neben Soziologie, Anthropologie, Geografie und Politikwissenschaft auch Linguistik, Erziehungswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Rechtswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Management, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Gesundheitswesen, Soziale Arbeit, Stadtplanung und Landschaftsstudien (Vertovec 2019, S. 127; Meissner & Vertovec 2015, S. 541). Auch für den im Rahmen dieser Arbeit relevanten Interaktionskontext Unterricht kann das Konzept insofern fruchtbar gemacht werden, als es das Potenzial bietet, Differenzkategorien aufzusprengen und sie in ihrer sozialen Konstruiertheit und Dynamik zu betrachten. Dafür ist es notwendig, Vertovecs (2007a) ursprüngliche Herangehensweise, die ihn überhaupt erst zu dem Konzept der Superdiversität führt, nämlich die Untersuchung einer Gesellschaft anhand demografischer Daten, zu hinterfragen und stattdessen soziale Praktiken in den Blick zu nehmen, in denen Komplexität bearbeitet und in vielen Fällen durch Differenzkonstruktionen reduziert wird. Duarte und Gogolin (2013) beschreiben Superdiversität als

„characterisation of social practice and positioning by means of a dynamic interplay of linguistic, cultural and social phenomena which exceeds the magnitude and present understanding of complexity in societies“ (S. 5).

In dieser Definition wird deutlich, dass die als Superdiversität bezeichnete Komplexität sich aus dem Verwobensein mehrerer Variablen und deren Dynamik ergibt, wobei Superdiversität keine Gegebenheit, sondern Gegenstand sozialer Verhandlung darstellt und für das Individuum mit Positionierungen einhergeht. Eben hier bietet sich eine vielversprechende Anschlussstelle für die vorliegende Arbeit. Die im Konzept „Superdiversität“ erfasste zunehmende Ausdifferenzierung betrifft nicht allein die Gesellschaft als

Ganzes betrachtet, sondern wirkt auch in gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule.

Die Linguistik beziehungsweise Soziolinguistik ist dabei – wie oben dargestellt – nur eine von vielen Disziplinen, die das Konzept der Superdiversität in den letzten Jahren für sich entdeckt hat. Vertovecs (2007a) Ansatz wird in unterschiedlichen Disziplinen und dort wiederum sehr uneinheitlich rezipiert. Vertovec (2019) selbst nimmt dies zum Anlass, gut zehn Jahre nach Einführung des Begriffs unter dem Titel TALKING AROUND SUPER-DIVERSITY die verschiedenen Auslegungen des Begriffs zu identifizieren und gegenüberzustellen. Der Katalog an Bedeutungen, den er auf diese Weise abbildet, basiert auf einer Analyse von 325 wissenschaftlichen Publikationen zu Superdiversität aus dem Zeitraum von 2008 bis 2014; Vertovec (2019) erhebt jedoch keinen Anspruch darauf, das Spektrum des Begriffs vollständig abzudecken (S. 127). Bevor er die herausgefilterten Auslegungen aufschlüsselt, vergegenwärtigt Vertovec (2019) die ursprünglich intendierte Bedeutung des Begriffs: „‘Super-diversity‘ was intended to give a name to changing patterns observed in British migration data“ (Vertovec 2019, S. 126). Dabei ging es ihm – so Vertovec (2019) selbst – nie um eine Theorie, sondern lediglich um ein Konzept oder einen Ansatz, um jüngst zu beobachtende gesellschaftliche Muster im Kontext der Migration (*migration patterns*) zu fassen (S. 126); noch 2015 nennen Meissner und Vertovec Superdiversität „a conceptual work in progress“ (S. 542). Superdiversität meint dabei wie oben definiert das dynamische Zusammenspiel vielfältiger Variablen von Menschen mit Migrationsbiografie, begonnen bei der zunehmenden Anzahl an Herkunftsländern über ihren divergierenden Rechtsstatus und ihre unterschiedlichen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt bis hin zu individuellen Konfigurationen etwa von Geschlecht und Alter (Vertovec 2007a, S. 5, 7; Vertovec 2007b, S. 1025). Vertovec (2019) betont, dass Superdiversität allerdings nicht allein die vielfältigen Kombinationen der genannten und anderer Variablen bezeichne, sondern auch die hierdurch produzierten sozialen Hierarchien und damit einhergehend wiederum

„new patterns of inequality and prejudice including emergent forms of racism, new patterns of segregation, new experiences of space and ‚contact‘, new forms of cosmopolitanism and creolization [...], and more“ (Vertovec 2019, S. 126).

Zentral für den Ansatz in seiner ursprünglichen Deutung sind somit *patterns*, komplexer werdende Muster im gesellschaftlichen Gefüge, die sich zum einen als sich ausdifferenzierende Kombinationen von Variablen beschreiben lassen, zum anderen aber auch neue Interaktions- und Machtstrukturen hervorbringen.

Angesichts der großen Aufmerksamkeit, die der Ansatz in den vergangenen Jahren in unterschiedlichen (Wissenschafts-)Kontexten erfahren hat, ist die von Vertovec (2019) festgestellte Bedeutungsvariation des Begriffs nicht verwunderlich. In seiner Typologie differenziert er mindestens sieben Gebrauchswesen des Begriffs aus, die hier in Kürze vorgestellt werden sollen, um vor deren Hintergrund eine Einordnung der vorliegenden Studie vornehmen zu können (vgl. Vertovec 2019, S. 127-133 für eine ausführlichere Darstellung; Vorüberlegungen hierzu finden sich bereits bei Meissner & Vertovec 2015 sowie Meissner 2015):

(1) Superdiversität = sehr viel Diversität (*very much diversity*)

Der Begriff „Superdiversität“ wird – vornehmlich in den Sozialwissenschaften – verwendet, um ein gestiegenes Maß an Ausprägungen und Dimensionen sozialer Differenzierung zu beschreiben, insbesondere in Bezug auf kulturelle Identitäten (Vertovec 2019, S. 127-128).

(2) Superdiversität als (soziales) Setting einer Studie (*backdrop to a study*)

Superdiversität wird lediglich als neue Ausgangsbedingung, als neues Setting herangezogen, um anschließend Forschungsergebnisse einer beliebigen Studie zu präsentieren, die nicht zwangsläufig mit Superdiversität zu tun hat. In einigen Fällen wird Superdiversität auch als neue und ideale bzw. idealisierte „Normalität“ eingeführt, um dann aber beispielsweise anhand eines Falls von Rassismus aufzuzeigen, dass das Konzept – angeblich – scheitert (Vertovec 2019, S. 128).

(3) Superdiversität als Anlass für eine methodologische Neuordnung (*methodological reassessment*)

Superdiversität als Konzept, um die Dynamik und Komplexität von Gesellschaften oder gesellschaftlichen Bereichen zu beschreiben, wird verwendet, um ein methodologisches Umdenken im entsprechenden Feld oder der entsprechenden Disziplin einzufordern. Diese Verwendungsweise findet sich – so Vertovec (2019) – wohl am häufigsten in der Soziolinguistik, aber auch in der Sozialpolitik und zumindest vereinzelt auch in den Erziehungswissenschaften (S. 128-129).

(4) Superdiversität = mehr Ethnizität (*more ethnicity*)

In einer hochgradigen Fehlverwendung, so Vertovec (2019, S. 130), benutzen Wissenschaftler:innen den Begriff „Superdiversität“, um auf die gestiegene Anzahl ethnischer Gruppen in einem Land oder einer Stadt zu referieren. In den meisten Fällen werden hierbei die Multidimensionalität von Kategorien und ihre

Dynamiken sowie emergierende und sich wandelnde soziale Strukturen vernachlässigt (Vertovec 2019, S. 130; vgl. auch Meissner & Vertovec 2015, S. 543-545).

(5) Superdiversität als multidimensionale Rekonfiguration gesellschaftlicher Formen (*multidimensional reconfiguration*)

Angelehnt an die ursprüngliche Bedeutung von Superdiversität werden multidimensionale Beschreibungen und Analysen neu zu konfigurierender sozialer Formen angefertigt. Hierbei werden eine Vielzahl an Variablen und ihr Zusammenspiel berücksichtigt (Vertovec 2019, S. 130-131).

(6) Superdiversität als Überwindung der Fokussierung auf Ethnizität (*beyond a focus on ethnicity*)

Wissenschaftler:innen greifen insbesondere den dem Konzept der Superdiversität inhärenten Aspekt der Multidimensionalität auf, um den Fokus auf Ethnizität als (ausschließliche) Analysekategorie im Zusammenhang mit Migrant:innen zu überwinden (Vertovec 2019, S. 131).

(7) Superdiversität als Konzept zur Beschreibung neuer bzw. anderer Komplexitäten (*new or other complexities*)

Superdiversität wird verwendet, um auf etwas zu verweisen, was Vertovec (2019) als „something rather different (though often not wholly unrelated) to what was originally intended“ (S. 131) beschreibt. Superdiversität bezieht sich in dieser Verwendungsweise auf mindestens drei Bereiche neuer oder andersartiger Komplexitäten: a) Globalisierung und Migration, wobei es unter anderem um weltweite Migrationsbewegungen geht; b) ethnische Kategorien und soziale Identitäten, wobei unter anderem gängige Differenzkategorien und darauf basierende Konstruktionen von Individuen infrage gestellt werden; c) neue soziale Formationen, worunter unter anderem Machtbeziehungen, Zugehörigkeiten und die Interaktion von Gruppen diskutiert werden (Vertovec 2019, S. 130-133).

Die vorliegende Studie schließt sich in Einklang mit anderen soziolinguistisch ausgerichteten Arbeiten (z. B. King & Bigelow 2018) zum einen der Forderung nach einem methodologischen Umdenken angesichts gesellschaftlicher Komplexitäten und Dynamiken (3), zum anderen der damit eng verbundenen Infragestellung sozialer Kategorisierungen (7b) an. Im Gegensatz zu seiner ursprünglich intendierten Bedeutung steht dabei nicht die Ausdifferenzierung von Diversität als Ergebnis gegenwärtiger Migration

im Fokus, sondern in einer weiteren Perspektive Wandel und Komplexität in sich verändernden Gesellschaften und gesellschaftlichen Domänen im Zeitalter der Globalisierung (Blackledge & Creese 2018, S. xxiii): „To study superdiversity is to study not only new migrants but the mix of individuals in a place“ (Blackledge & Creese 2018, S. xxiii). Das angeführte Zitat lenkt zwar den Blick weg von Migration, einem Konzept, das wiederum eine Kategorisierung von Personen als Migrant:innen evoziert, hin zu einem allgemein beobachtbaren gesellschaftlichen Komplexitätszuwachs; es mag jedoch missverständlich sein, meint Superdiversität doch nicht einfach eine Zunahme an ethnischen, nationalen oder wie auch immer definierten sozialen Gruppen, sondern gerade die individuell ausgeprägten Konfigurationen vielfältiger Variablen (Blackledge & Creese 2018, S. xxiii; Meissner & Vertovec 2015). Blommaert (2013) paraphrasiert Superdiversität als „diversity within diversity“ (S. 4) und impliziert damit die Verwobenheit unterschiedlicher Dimensionen und ihrer Ausprägungen. Er geht davon aus, dass *sociolinguistic systems*, so die wörtliche Bezeichnung, komplex sind (Blommaert 2013, S. 10). Eine wortwörtliche Übersetzung ist an dieser Stelle nicht möglich, da *linguistic* hier nicht im Sinne von ‚linguistisch‘, ‚sprachwissenschaftlich‘, sondern im Sinne von ‚sprachlich‘ verwendet wird. Ein geeignetes Kompositum, um diesen Zusammenhang von Sprachlichkeit und Sozialem zu beschreiben, existiert im Deutschen nicht. Aus diesem Grund soll die englische Bezeichnung *sociolinguistic system* beibehalten werden, die auch die Anschlussfähigkeit an Blommaerts (2013, 2016) Konzept gewährleistet. Unter einem *sociolinguistic system* versteht Blommaert (2013) „any set of systemic – regular, recurrent, nonrandom – interactions between sociolinguistic objects at any level of social structure“ (S. 10; Blommaert 2016, S. 250). Ein solches System zeichnet sich demnach durch soziale Ordnungsstrukturen aus, die jedoch gemäß Blommaert (2016) stets dynamisch, niemals (zeitlich) abgeschlossen, niemals (räumlich) abgegrenzt und in der Folge niemals vollständig und definitiv beschreibbar seien (S. 250). Was Blommaert (2013, 2016) unter *sociolinguistic objects* versteht, die in einem *sociolinguistic system* interagierten, variiert dabei mit der Skalierung. Ein *sociolinguistic system* nämlich sei immer ein „system of systems“ (Blommaert 2016, S. 250). Auch die Schulklasse könnte als ein solches *sociolinguistic system* gefasst werden, das durch institutionelle Vorgaben in seiner Zusammensetzung festgelegt wird und in dem bestimmte Regelmäßigkeiten und wiederkehrende Interaktionsmuster auftreten. Es ist jedoch ein fragmentarisches System, wobei die Fragmente des Systems interagieren (Blommaert 2013, S. 11): Jede:r Schüler:in der Klasse kann ebenso als *sociolinguistic*

system mit individuellen Voraussetzungen, einem individuellen Repertoire und einem individuellen Entwicklungsweg betrachtet werden. Aus ihnen formt sich die Schulklasse, die sich in ihrer spezifischen Zusammensetzung von anderen Schulklassen unterscheidet, aber nicht starr von diesen abgegrenzt ist, insofern der Schulklasse übergeordnet wiederum die Schule ein eigenes *sociolinguistic system* darstellt. Auch der Sprachgebrauch einer Gesellschaft kann holistisch betrachtet als *sociolinguistic system* angesehen werden, das sich in viele Subsysteme ausdifferenziert. *Sociolinguistic systems* als theoretische Konstrukte können folglich auf verschiedenen Skalen angesiedelt werden:

„A sociolinguistic system is always a ‚system of systems‘, characterized by different scale levels – the individual is a system, his/her peer group is one, his/her age category another and so on” (Blommaert 2013, S. 11; Blommaert 2016, S. 250).

Das Individuum als *sociolinguistic system* auf einer mikroskopischen Ebene (Blommaert 2013, S. 11) kann Teil unterschiedlicher übergeordneter Systeme sein, in denen die Elemente des Systems wiederum unterschiedlich gewertet werden: Sprachvarietäten etwa, die in einem System hoch angesehen werden, können in einem anderen System, in dem andere Machtverhältnisse vorherrschen, über eine geringere oder gar keine Wertigkeit verfügen (Blommaert 2013, S. 11; Blommaert 2016, S. 250; vgl. weiterführend Kapitel 2.2). Die Schulklasse, an der das Individuum teilhat, ist selbst Teil übergeordneter Systeme, der spezifischen Einzelschule zum Beispiel, der Schulen in der Region, aller Bildungsinstitutionen, der Gesellschaft als Gesamtem, immer aber auch – unter einem anderen Blickwinkel – Teil des sozialen Netzwerks, in dem sich das Individuum bewegt und mit unterschiedlichen (auch sprachlichen) Normen konfrontiert wird und mit diesen interagiert.

Blommaerts (2013, 2016) Ausführungen zu *sociolinguistic systems* stellen eine linguistisch motivierte Operationalisierung der Theorie komplexer dynamischer Systeme dar, die ihre Wurzeln in den Naturwissenschaften, der Biologie, Mathematik und Physik, hat (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 4; vgl. auch Larsen-Freeman 1997; de Bot, Lowie & Verspoor 2007, S. 7-8). Ein Grundgedanke der Komplexitäts- oder Chaostheorie ist es, dass das Verhalten eines komplexen Systems aus der Interaktion seiner Komponenten hervorgeht (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 1-2). Dass sich diese Kernidee sowie weitere Merkmale komplexer Systeme nicht nur – wie vorausgehend dargestellt – auf mehr oder minder definierbare Gruppen wie die der Schulklasse, sondern auch auf abstraktere Phänomene anwenden lassen, demonstrieren Larsen-Freeman (1997) und auch de Bot et al. (2007), indem sie sie auf den Zweitspracherwerb übertragen (vgl. auch Brizić 2007, S. 29-30). Eine lernende Person wird hier als Set interagierender Va-

riablen begriffen (de Bot et al. 2007, S. 8). Es würde an dieser Stelle zu weit führen, alle Merkmale komplexer Systeme² für dieses Szenario durchzuspielen, wie Larsen-Freeman (1997) und de Bot et al. (2007) es ausführlich getan haben; drei Merkmale, die auch für die vorliegende Arbeit zentral erscheinen, seien nachfolgend zunächst am Beispiel des Zweitspracherwerbs erläutert. Charakteristisch für komplexe Systeme ist erstens die vollständige Verbundenheit aller Elemente des Systems: Alle Variablen stehen zueinander in Beziehung und interagieren (de Bot et al. 2007, S. 8; Larsen-Freeman 1997, S. 151). Auch die Zweitsprachentwicklung wird durch vielfältige interagierende Faktoren beeinflusst: Neben der Erstsprache und ihren spezifischen Merkmalen, insbesondere im Kontrast zur Zielsprache, werden als interagierende Faktoren unter anderem die Menge und Art des Inputs sowie des erhaltenen Feedbacks, die Erwerbssituation (formell, informell), Motivation, Geschlecht und Alter angenommen (de Bot et al. 2007, S. 14; Larsen-Freeman 1997, S. 151; Larsen-Freeman & Long 1992). Komplexe Systeme sind zweitens hochgradig abhängig von ihren initialen Bedingungen: „Minor differences at the beginning may have dramatic consequences at the long run“ (de Bot et al. 2007, S. 8). Übertragen auf die Sprachentwicklung von Schüler:innen unterstreicht dies die notwendige Sensibilität von Lehrkräften für die individuellen Ausgangsbedingungen der Lernenden. Ihr Sprachentwicklungsstand sollte bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden, um ihnen bestmögliche Bedingungen nicht nur für die Entwicklung fachlicher, sondern auch sprachlicher Kompetenzen zu bieten. Komplexe Systeme verhalten sich nämlich drittens nonlinear (de Bot et al. 2007, S. 8). Ersichtlich wird dies allein daran, dass Lerner:innen nicht schlichtweg ein sprachliches Element lernen und dann das nächste, aber auch daran, dass die Lernkurve für ein einzelnes sprachliches Element nonlinear verläuft; der Lernprozess zeichnet sich durch Fortschritte genauso wie vermeintliche Rückschritte aus (Larsen-Freeman 1997, S. 151). Dies lässt sich beispielsweise anhand der Bildung des Präteritums durch Lerner:innen nachzeichnen: Auf eine Phase, in der sie das Präteritum sowohl regelmäßiger als auch unregelmäßiger Verben korrekt bilden, kann nach längerem Kontakt mit der Zielsprache eine Phase der Übergeneralisierung folgen, die sich mit der Zeit durch Restrukturierung der Lerner:innensprache in der Regel wieder ausgleicht (Larsen-Freeman 1997, S. 151-152). Passend zugeschnittenes Feedback spielt für diesen Restrukturierungsprozess eine ent-

² Zu den zentralen Merkmalen komplexer Systeme zählen neben Komplexität Dynamik, Nonlinearität, Chaos, Unvorhersagbarkeit der Entwicklung, Sensitivität gegenüber Ausgangsbedingungen, Offenheit, Selbst-Organisation, Feedback-Sensitivität, Adaptivität, *strange attractors* und ihre fraktale Gestalt (Larsen-Freeman 1997).

scheidende Rolle (Larsen-Freeman 1997, S. 152) und auch hierfür ist es erforderlich, den Sprachentwicklungsstand von Schüler:innen zu (er)kennen und angemessen darauf einzugehen. Anhand dreier Merkmale, nämlich der Interaktion aller Elemente eines komplexen Systems, seiner Abhängigkeit von initialen Bedingungen sowie der Non-Linearität seiner Entwicklung, kann somit exemplarisch gezeigt werden, wie sich Ansätze der Komplexitätstheorie auch auf Szenarien jenseits der Naturwissenschaften anwenden lassen.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet diese Herleitung, das Konzept Superdiversität vor allem unter dem Gesichtspunkt der Komplexität zu beanspruchen (vgl. Verwendungsweise 7b in Vertovecs (2019) Typologie). Während die Verwobenheiten der individuellen Akteur:innen faktisch gegeben und in jeder Interaktion wirksam sind, werden im Unterricht zugleich immer wieder komplexitätsreduzierende Verfahren angewandt, um Akteur:innen durch Differenzierung zu separieren und identifizierbar zu machen. Hierdurch werden die Beziehungen der Akteur:innen zueinander und damit das soziale System der Schulklasse verändert. Situative Zuschreibungen von Differenz können sowohl für das Individuum als auch für die Klasse nachhaltige Auswirkungen haben, die im Moment der Zuschreibung nicht zwangsläufig absehbar sind. Gemäß Larsen-Freeman und Cameron (2008) kann eine Perspektive, die gesteuerte oder ungesteuerte Sprachlernsituationen im schulischen Kontext, d. h. sowohl Sprachunterricht als auch Fachunterricht, vor dem Hintergrund der Komplexitätstheorie betrachtet, dazu beitragen, das Augenmerk auf das tatsächliche Handeln im Klassenraum zu legen: auf Sprachhandlungen und Sprachgebrauch, auf interaktives Handeln, auf Lehrer:innenhandeln, auf die Arbeit an und mit Aufgaben, auf körperlich-räumliches Handeln etc. (S. 197). Wenngleich die Autorinnen bewusst keine konkreten Methoden für ein komplexitätstheoretisch fundiertes Unterrichtshandeln an die Hand geben (S. 197-198), so geben sie doch zumindest Denkanstöße, die dabei helfen sollen, Unterrichtsinteraktion aus einer eben solchen Perspektive zu reflektieren (S. 198-200). Dazu gehört es beispielsweise, die Beziehungen zwischen individuellen und sozialen Organisationsebenen zu berücksichtigen, angefangen bei dem:der Lerner:in selbst bis hin zu dem sozio-politischen Kontext, in dem die Lernerfahrung stattfindet (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 198). Auch Sprache selbst stellt ein komplexes System dar und unterliegt entsprechend permanenter Veränderung; vor diesem Hintergrund gilt es bei der Vermittlung von Sprache(n) zugleich immer wieder zu hinterfragen, worin die angestrebte „Zielvarietät“ überhaupt besteht (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 198-199). Eng damit verbun-

den sind Fragen der Macht und der Normativität: „Whose language (living or frozen) becomes the goal of language learning?“ (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 199; vgl. weiterführend Kap. 2.2). Die Analysen in den Kapiteln 4 bis 8 werden vor Augen führen, dass gerade diese Frage – die Frage nach der „richtigen“ und „angemessenen“ Sprache – bei der Verhandlung sprachbezogener Differenzen im Klassenraum wiederkehrend eine Rolle spielt. In diesem Kontext ist auch der Aspekt der Ko-Adaptation relevant, eines weiteren Merkmals komplexer Systeme, dem die Annahme zugrunde liegt, dass Veränderungen in einem System zu Veränderungen in verbundenen Systemen führen (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 199). Larsen-Freeman und Cameron (2008) halten fest: „Language classrooms are full of people co-adapting – teacher with students, students with each other, teacher or students with learning contexts“ (S. 199). Interaktionsmuster, wiederkehrend zu beobachtende Interaktionsverläufe, können demnach als das Ergebnis von Ko-Adaptationen verstanden werden (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 199). Sie können sich positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirken, zum Beispiel in Form klar verankerter Handlungsskripte, die für alle Beteiligten mit bekannten Rollen- und Handlungserwartungen einhergehen und auf diese Weise in vielen Fällen weitgehend reibungslose Verläufe hervorbringen. Eine Situation, die auf einem solchen Handlungsskript basiert, nämlich der der Klasse vertrauten Abfolge von Vortrag und Feedback, wurde in der Einleitung dieser Arbeit beschrieben (Kapitel 1). Ko-Adaptationen können aber auch negative Dynamiken hervorbringen, etwa wiederkehrende Ausgrenzung einzelner Schüler:innen aufgrund eingennommener Täter- und Opferrollen. Larsen-Freeman und Cameron (2008) betonen daher: „Because co-adaptation [...] can be for good or for bad, there is no escaping the need for agents in the system to take ethical responsibility for its dynamics“ (S. 199). Lehren begreifen sie aus diesem Grund als „managing the dynamics of learning“ (Larsen-Freeman & Cameron 2008, S. 199).

Lernen ist jedoch nicht der einzige sich im Klassenraum abspielende Prozess, der von Lehrer:innen *gemanaged*, (mit)verwaltet wird. Wie bereits ausführlich dargestellt (Kapitel 2.1.1), sind die Akteur:innen im Klassenraum permanent an der Konstruktion und Bearbeitung von Differenz(en) beteiligt. Eingedenk der im Zentrum des hier verfolgten Superdiversitätsverständnisses stehenden Komplexität hochgradig individueller Variablenkonstellationen von Schüler:innen und von Unterrichtsinteraktion an sich, bietet Superdiversität die Chance, Differenzkonstruktionen unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven und Variablen zu untersuchen. Geldorf (2018) versteht Superdiversität in

diesem Sinne auch als „a lens to understand rising complexities“ (S. 45, vgl. auch S. 46), als analytische Perspektive auf Gesellschaften und Interaktionsgemeinschaften also, die sich durch wachsende Diversität innerhalb und zwischen Gruppen und Gemeinschaften auszeichnen (Geldorf 2018, S. 46). Damit rückt eine weitere von Vertovec (2019) herausgefilterte Verwendungsweise des Superdiversitätsbegriffs in den Blick: Superdiversität als Anlass für eine methodologische Neuorientierung (3). Geldorf (2018) konstatiert: „When diversity within diversity grows, ethnic origin is no longer the only characteristic to assess and regulate differences and interactions between people and groups in society“ (Geldorf 2018, S. 46). Um das komplexe und dynamische Zusammenspiel von Diversitäten zu analysieren, seien neue gedankliche und methodische Zugänge notwendig (Geldorf 2018, S. 48). Während viele Autor:innen auf Superdiversität verweisen, sei das Konzept, wie Meissner (2015) feststellt, tatsächlich nur von wenigen operationalisiert worden (S. 558). Für die Entwicklung entsprechender Ansätze erscheint es gewinnbringend, Vertovecs (2009) eigene Überlegungen einzubeziehen, (Super-)Diversität als konzeptuelle Triade zu fassen (vgl. auch Duarte & Gogolin 2013, S. 5-6). Diversität bezieht sich seines Erachtens auf „modes of differentiation“ (Vertovec 2009, S. 9), die Art und Weise, wie Differenzen hergestellt werden:

„We are talking about social organisation and different principles by which people, from context to context, situation to situation, mark themselves and each other as different“ (Vertovec 2009, S. 9).

Diese breite Definition erlaubt es, verschiedene Erscheinungsformen von Diversität zu betrachten (Vertovec 2009, S. 9). Vertovec (2009) unterscheidet zwischen Konfigurationen von Diversität (*configurations of diversity*), Repräsentationen von Diversität (*representations of diversity*) und Begegnungen im Kontext von Diversität (*encounters of diversity*). Die sich hieraus zusammensetzende Triade zeichnet sich dadurch aus, dass es für ein tiefgehendes Verständnis jeder einzelnen der drei Domänen erforderlich ist, auch die übrigen beiden zu untersuchen (Vertovec 2009, S. 26; Duarte & Gogolin 2013, S. 5). Unter Konfigurationen von Diversität versteht Vertovec (2009) die Art und Weise, wie Diversität messbar gemacht wird, etwa in demografischen Daten und Statistiken (S. 10-11; Duarte & Gogolin 2013, S. 5). Vertovec (2009) spricht von „packages of people“ (S. 11), die hierdurch konstruiert würden: „Christians, Buddhists, Hindus, Africans, Whites, Chinese“ (S. 11). In diesem Zusammenhang sei zu berücksichtigen, dass die vorgefertigten Kategorien selbst sich wandeln, sich ausdifferenzieren und zusammenwirken (Vertovec 2009, S. 11-12). Vertovec (2009) verweist darauf, dass sich in den Kategorien selbst und gerade auch in der Art und Weise, wie Kategorien gebildet wür-

den und sich veränderten, Machtstrukturen artikulierten (S. 13-14). Den Blick auf alltägliche Praktiken zu richten, könne beleuchten, wie mit unterschiedlichen Konfigurationen von Superdiversität umgegangen werde (Meissner & Vertovec 2015, S. 551). „Repräsentationen von Diversität“ beziehen sich darauf, wie Diversität dargestellt wird, etwa in Metaphern wie dem Schmelztiegel, dem Mosaik oder dem Regenbogen (Vertovec 2009, S. 14; Duarte & Gogolin 2013, S. 5). Gesetzt der Annahme, dass auch Politik soziale Realitäten konstruiert, fallen darunter auch politische Modelle im Kontext von Diversität (Vertovec 2009, S. 15-16). Neben dem politischen Diskurs erachtet Vertovec (2009) Repräsentationen von Diversität im medialen Diskurs – oder weiter gefasst: im öffentlichen Raum – als relevante Größe in der Untersuchung von Diversität (S. 17-22). Nicht zuletzt sollten sich auch Wissenschaftler:innen ihrer Stellung in der Verhandlung von Diversität gewahr sein:

„Finally by way of representations, well our own academic discourse should not be immune from an objective look and analysis. How are we talking about diversity or think we are talking about diversity?“ (Vertovec 2009, S. 22).

Die dritte Domäne, *encounters of diversity*, umfasst (alltägliche) Erfahrungen von Diversität, beispielsweise in der Art und Weise, wie Code-Switching praktiziert wird oder wie (individuelle) Grenzen gezogen und markiert werden etc. (Vertovec 2009, S. 23-25; Duarte & Gogolin 2013, S. 5-6). Auch die in dieser Arbeit genutzten methodischen Zugänge bedienen die genannten Domänen der beschriebenen Triade, indem unter anderem a) sprachbiografische Daten über die Schüler:innen gesammelt und zu einem Sprachprofil der jeweiligen Schulklasse verknüpft werden (*configurations of diversity*), b) die semiotische Landschaft der Klassenräume analysiert wird (*representations of diversity*) und c) die Bearbeitung von Differenz(en) in der Unterrichtsinteraktion untersucht wird (*encounters of diversity*). Kapitel 3 wird die Methodologie der Arbeit weiter elaborieren und ein theoretisch-methodisches Gerüst für die Verknüpfung der unterschiedlichen Ansätze und der hieraus generierten Daten vorstellen.

Die in diesem Kapitel zusammengetragenen und zueinander in Beziehung gesetzten Überlegungen zu Superdiversität machen deutlich, dass es sich dabei nicht nur um ein Konzept handelt, welches es erlaubt, soziale Komplexitäten zu beschreiben und Wege ihrer Erforschung neu zu denken, sondern dass das Konzept selbst aufgrund seiner Komplexität zu Vagheiten in seiner Auslegung und Anwendung führen kann. Wie jedes wissenschaftlich herangezogene Konzept gilt es daher auch Superdiversität kritisch zu hinterfragen. Meissner (2015) bricht die Kritik an Superdiversität auf drei wesentliche Punkte herunter: Erstens sei die Bedeutung von Diversität in Relation zu Superdiversität

in einigen Fällen nicht ausreichend herausgearbeitet; die Problematik besteht an dieser Stelle wohl darin, dass Superdiversität nicht in Auseinandersetzung mit dem Diversitätsbegriff, sondern als Reaktion auf ein als gescheitert wahrgenommenes Multikulturalitätsparadigma entwickelt wurde (s. o.). Daher liegt keine explizit ausformulierte Abgrenzung zwischen Diversität und Superdiversität vor. Betrachtet man die oben vorgeschlagene konzeptuelle Triade aus *configurations*, *representations* und *encounters of diversity*, liegt der Schluss nahe, dass eine Abgrenzung überhaupt nicht intendiert ist, sondern dass Superdiversität vielmehr eine erweiterte Perspektive auf Diversität bietet. Diese Perspektive akzentuiert die Mehrdimensionalität und Dynamik von Diversität. In der Literatur wird Superdiversität immer wieder als eine Perspektive, *a lens*, auf gesellschaftliche Komplexitäten bezeichnet (vgl. z. B. Boccagni 2015; Geldorf 2018; Meissner 2015, S. 560); das Konzept wird also verwendet, um wie vorangehend ausgearbeitet auf ein komplexitätstheoretisch fundiertes oder angereichertes Verständnis von Diversität zu referieren, ein Verständnis, das auch für die vorliegende Arbeit fruchtbar erscheint. Individuelle Ausprägungen oder – in einer stärker interaktionistischen Sichtweise – Auslegungen beziehungsweise Inszenierungen etablierter Kategorien, Standards, Register und Stile, die eben jene aufbrechen oder aufzubrechen scheinen, sollen hierbei nicht als „counter-diversity“ (Arnaut 2016, S. 65), als Gegenentwürfe, begriffen werden, sondern gerade als Teil und Merkmal sich mehr und mehr ausdifferenzierender Diversitäten.

Ein zweiter Kritikpunkt liegt in der Behauptung, auch Superdiversität fokussiere wiederum auf Migration beziehungsweise migrationsbedingte Diversitätskategorien (Meissner 2015, S. 559). Tatsächlich geht Vertovec (2007a) in seinen grundlegenden Ausführungen ausführlich auf „‘ethnicity-related‘ aspects“ ein, angefangen bei Herkunftsländern über Sprachgebrauch bis hin zu religiösen Differenzierungen, während andere Diversitätsaspekte nur am Rande behandelt oder vernachlässigt werden (Meissner 2015, S. 559). Dieses Ungleichgewicht rührt laut Meissner (2015) von den verfügbaren Daten her, was wiederum erklärt, weshalb viele Wissenschaftler:innen ihre Analysen etwa auf die zunehmende Zahl an Herkunftsländern beschränken (S. 559). An dieser Stelle ist somit ein methodisches Umdenken erforderlich; konkret müssten auch demografisch-statistische Untersuchungen von Beginn an breiter gedacht werden und weitere Variablen miterheben, um differenziertere Analysen zu ermöglichen und so einem weiter gefassten Diversitätsverständnis nicht nur theoretisch, sondern auch methodisch gerecht zu werden.

In diesem Kontext wirft Meissner (2015) drittens die Frage auf, ob Superdiversität als wissenschaftliches Konzept zu breit gefasst sei für eine empirische Anwendung (S. 559). Die unbestreitbar vorhandenen methodischen Herausforderungen, aber auch Potenziale, die Superdiversität mit sich bringt, wurden bereits umrissen; Kapitel 3 wird die Herangehensweise der vorliegenden Studie vorstellen, um unterschiedliche, miteinander verschränkte und interagierende Facetten des zu untersuchenden Phänomens zu erfassen, aber auch deren Limitationen aufzeigen.

Welchen Mehrwert bringt nun aber Superdiversität für die soziolinguistische Forschung? Meissner (2015) beobachtet, dass Sozialwissenschaftler:innen zunehmend komplexitätstheoretisch motivierte Ansätze heranzögen, um soziale Phänomene zu verstehen (S. 557-558). Laut Meissner (2015) habe es sich zu einem wichtigen Element sozialwissenschaftlicher Forschung entwickelt, die Kontingenz komplexer sozialer Konstellationen zu begreifen, ohne ihre Dauerhaftigkeit anzunehmen, und einen Wert in der Erforschung sozialer Muster zu erkennen, anstatt lediglich Kausalitäten in den Vordergrund zu stellen (Meissner 2015, S. 558). Die Prozesshaftigkeit und Kontingenz sozialer Konstellationen lenkt den Blick auch auf ihre Veränderlichkeit und damit auf diejenigen Instanzen, die an Machtdiskursen und der Hervorbringung von Machtstrukturen beteiligt sind. Arnaut (2016) fasst zusammen:

„It [i. e. superdiversity; Anm. B. R.] is there to remind sociolinguistics of the complex dynamics of diversity both as social and cultural practice and as (hegemonic) discourse and regulation“ (S. 65; vgl. auch Geldorf 2018, S. 54).

Mit Blick auf die Implikationen für die schulische Praxis sehen King und Bigelow (2018) in dem Konzept der Superdiversität

„the potential to lead us towards greater educational equity by encouraging educators and policy-makers to reframe old notions of difference, and consider a wider range of perspectives, experiences and possibilities“ (S. 460).

Superdiversität eignet sich, um Lehrkräfte trotz der Reduktionen, die in pädagogischen Kontexten bisweilen notwendig und auch sinnvoll sein können, für das volle Spektrum an Heterogenitätsdimensionen, für deren Zusammenwirken und für die möglichen Implikationen relevant gemachter Differenzen zu sensibilisieren. Sowohl für Lehrpersonen als auch für die Unterrichtsforschung bietet Superdiversität einen Ansatz, das Augenmerk gezielt auf die unterrichtliche Praxis und die vielen darin wirksamen Facetten und Dynamiken zu lenken, angefangen bei den Akteur:innen, zu denen auch Lehrkräfte selbst zählen, über deren verbales und nonverbales Handeln im Unterricht bis hin zu Diskursen, die in Unterrichtsinteraktionen und im Klassenraum als Raum der Interakti-

on manifest werden. Diese Sichtweise setzt ein Superdiversitätsverständnis voraus, das sich weniger eng an Vertovecs (2007a) ursprüngliche Überlegungen zu den gesellschaftlichen Veränderungen Großbritanniens anlehnt als vielmehr – in einer soziolinguistischen Auslegung der Komplexitätstheorie – die komplexen Ausgangsbedingungen, Faktoren und Entwicklungswege von sozialen Systemen wie der Schulklasse in den Fokus rückt.

2.1.3 Sprachbezogene Differenzkonstruktionen

Durch die Konstruktion von Differenzen wird die faktische Komplexität einer Schulklasse reduziert. Wie in Kapitel 2.1.1 ausgeführt, konstruieren und bearbeiten Lehrkräfte und auch Schüler:innen Unterschiede auf der Basis kontingenter Differenzkategorien. Während die Beteiligten, verstanden als superdiverse Interaktionsgemeinschaft, sich in der Tat in vielfältigen Dimensionen und deren Verschränkungen unterscheiden, wird in Interaktionen festgelegt und verhandelt, welchen Dimensionen situativ (welche) Bedeutung beigemessen wird und wem innerhalb des sozialen Raums, der sich entlang dieses Unterscheidungskriteriums strukturiert, welche Position zugewiesen wird. Heterogenität ist damit das dynamische Ergebnis von Verhandlungsprozessen über ausgewählte Kriterien, anhand derer Differenzlinien gezogen werden (Kap. 2.1.1). Nachdem in Kapitel 2.1.1 Differenzen als dynamische Konstrukte eingeführt und in Kapitel 2.1.2 Differenzkonstruktionen vor dem Hintergrund wachsender gesellschaftlicher Komplexitäten vertort wurden, soll im Folgenden der Fokus auf sprachbezogene Differenzkonstruktionen verengt werden. Wie andere Heterogenitätsdimensionen ermöglicht es, so Dirim und Khakpour (2018), auch die Kategorie „Sprache“, Ungleichheit(en) zu bearbeiten (S. 203-204).

Sprachliche Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft sei normal, stellt Fürstenau (2011) fest (S. 26). Was sie für Gesellschaften als Ganzes konstatiert, gilt auch für die Schule als eine Domäne und Institution des gesellschaftlichen Lebens. Schulische Akteur:innen unterscheiden sich in vielfältigen, nicht zuletzt auch sprachlichen Dimensionen. In jeder Grundschulklasse kommen „von Anfang an Kinder und Lehrkräfte zusammen, die über unterschiedliche sprachliche Ausdrucksweisen verfügen“ (Fürstenau 2017, S. 9). Schulklassen können daher als Interaktionsgemeinschaften betrachtet werden, in denen mehrsprachige Repertoires vorhanden sind und genutzt werden (Fürstenau 2017, S. 9). In einem soziolinguistischen Begriffsverständnis meint Repertoire dabei „die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher*innen einer Sprechgemeinschaft

zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch 2021, S. 22). Dies umfasst neben Sprachen auch Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen (Busch 2021, S. 22; vgl. auch Fürstenau 2017, S. 9), die allesamt individuell ausgeprägt sein und in Unterrichtsinteraktionen in unterschiedlichem Ausmaß, zu unterschiedlichen Zwecken und mit unterschiedlichen Implikationen gebraucht werden können.

Sprachbezogene Differenzkonstruktionen sind solche, bei denen die Festlegung von Positionierungen im sozialen Raum auf angenommenen sprachbiografischen Merkmalen, zugeschriebenen sprachlichen Kompetenzen und/oder sprachlichen Ressourcen oder auf (wertender) Bezugnahme auf Sprachproduktionen von Akteur:innen beruht. In dem eingangs besprochenen Fallbeispiel lassen sich alle drei Aspekte rekonstruieren:

001 **Risha** HAsan?
 002 **Hasan** isch fand_s SCHÖN, (.)
 003 w WIE du-
 004 (0.5)
 005 **Hasan** des erSÄHLT hast,=
 006 =du hast LAUT und dEUtlisch geredet,
 007 °h und ich FAND- (.)
 008 AUCH toll, (.)
 009 DASS du-
 010 (0.8)
 011 **Hasan** WIE- (.)
 012 sadija AUCH gesagt hast, (.)
 013 du BIST- (.)
 014 nur EIN jahr schon in deutschland, °h
 015 und du schreibst auch RISCHdisch gut; (.)
 016 UND-
 017 °h ähm-
 018 (0.1)
 019 **Hasan** du BIST- (.)
 020 IMmer- (.)
 021 die ERStE fast, (.)
 022 die wo FERTig ist; (.)
 023 ja das find ich GU[T.]
 024 **Risha** [DAN]ke.

Hasan bezieht sich a) auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland (*sprachbiografisches Merkmal*), b) darauf, dass sie RISCHdisch gut (Z. 015) schreibe (*sprachliche Kompetenz*), sowie auf die von ihr verfasste Geschichte beziehungsweise deren Vortrag (*Sprachproduktion*). Während Hasan mit den Verweisen auf Rishas sprachliche Kompetenzen und auf ein von ihr erstelltes sprachliches Produkt explizit sprachbezogene Merkmale thematisiert, kann die Referenz auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland in Verbindung mit der Gesamtäußerung ebenfalls als sprachbezogene Positionierung

gelesen werden, da sie mit der Kontaktdauer mit dem Deutschen und dem Sprachentwicklungsstand der Schülerin in Beziehung gebracht werden kann. Das Beispiel zeigt, dass sich Differenzkonstruktionen und daraus hervorgehende Positionierungen bisweilen aus der Verschränkung unterschiedlicher sprachbezogener Aspekte ergeben.

In die wissenschaftliche Analyse können lediglich Differenzkonstruktionen einbezogen werden, die sich aus sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen rekonstruieren lassen. Sie sind der Analyse insoweit zugänglich, wie sie sich in dem Handeln von Beteiligten manifestieren. Außerdem gilt zu berücksichtigen, dass in der Interaktion hergebrachte Differenzkonstruktionen in der Regel auf (situativen, individuellen, ...) Einschätzungen beruhen, die – anders gemessen – anders ausfallen können. Während Hasan Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland als kurz bewertet, ist ebenso denkbar, dass ein:e andere:r Akteur:in dieselbe Zeitspanne als lang charakterisieren würde, abhängig davon, wozu sie in Relation gesetzt wird. Dasselbe gilt für die von der Schülerin vorgetragene Geschichte, die je nach individuell gewähltem Maßstab unterschiedlich bewertet werden kann. So würde auch ein sprachdiagnostisches Verfahren zur Überprüfung von Rishas Schreib- und/oder Erzählkompetenz womöglich ein anderes Ergebnis liefern als die Beurteilung durch Hasan. Wichtig ist daher, sich zu vergegenwärtigen, dass sprachbezogene Differenzkonstruktionen sich immer auf Zuschreibungen und deren Bewertungen beziehen: auf angenommene sprachbiografische Merkmale, auf zugeschriebene sprachliche Kompetenzen oder auf aktuelle Sprachproduktionen, auf die Bezug genommen wird. Wenn Akteur:innen anhand dieser Zuschreibungen positioniert werden, geschieht dies unter Annahme eines sozialen Raums, in dem Differenzen Bedeutung haben. Differenz entsteht erst, indem zugeschriebene Merkmale zueinander oder zu einem externen Kriterium in Relation gesetzt werden (Kap. 2.1.1).

Im Hinblick auf sprachliche Heterogenität unterscheidet Wenning (2007b) zwischen dialektal oder soziokulturell bedingter Abweichung von einer angenommenen Standardsprache und migrationsbedingter Abweichung (S. 25). Was bei beiden Arten sprachlicher „Abweichung“ zugrunde liegt, sind Normalitätsvorstellungen: „Dabei beschreibt Heterogenität Abweichungen vom gesetzten Standard, der ohne konkrete Gruppe existiert“ (Wenning 2007b, S. 26). Im Gegensatz dazu kann Heterogenität auch als „soziales Phänomen“ betrachtet werden, „als Ungleichheit in einem Sozialzusammenhang, etwa einer Lerngruppe“ (Wenning 2007b, S. 26). Die Rede von einer „Abweichung“ und dem damit implizierten Standard bzw. der damit implizierten Norm setzt (Be-)Wertungen von Sprache(n) und Sprechen voraus. Sprachliche Äußerungen

werden – nicht nur in der Unterrichtsinteraktion – als korrekt oder falsch, als angemessen oder unangemessen wahrgenommen. Die Maßstäbe, an denen dabei die Korrektheit oder Angemessenheit sprachlicher Äußerungen festgemacht wird, sind vielfältig; sie reichen von dem individuellen Sprachentwicklungsstand einer Sprecherin oder eines Sprechers, anhand dessen bestimmt wird, ob die Sprachproduktion als angemessen gelten kann, bis hin zu sprecherunabhängigen Erwartungen an den Sprachgebrauch in bestimmten Sprachhandlungssituationen, etwa dem Unterricht. Auch die hier gewählten Oberkategorien „Korrektheit“ und „Angemessenheit“ erlauben entsprechend verschiedene Spielarten, je nachdem, was für eine Norm angelegt wird. Albert und Diaoklaeger (2018) stellen fest, dass Sprecher:innen „gerade in unserer durch sprachliche Pluralität geprägten Gesellschaft“ (S. IX) sehr wohl reflektieren, „dass sich in bestimmten Domänen unterschiedliche Normen eingespielt haben, die man beherrschen muss, um sozial erfolgreich zu sein“ (S. IX). Sprache, so die Autor:innen, würde „de facto von ihren NutzerInnen bewertet“ (S. IX) und es ließen sich „situative Angemessenheitskriterien rekonstruieren“ (S. IX). Mit der Zuschreibung von Angemessenheit oder Nicht-Angemessenheit von Sprache(n) gehen zugleich Positionierungen ihrer Sprecher:innen einher: als jemand, der angemessen spricht, oder aber als jemand, der nicht angemessen spricht. Henn-Memmesheimer (2004) weist hierbei auf das Wechselspiel zugeschriebener Korrektheit und Inkorrektheit hin: „Mit der Akzeptanz bestimmter sprachlicher Formen als richtig ist automatisch eine Abwertung anderer als ‚schlechtes Deutsch‘ verbunden“ (S. 26). Was Henn-Memmesheimer (2004) hier lediglich auf das Variationsfeld des Deutschen bezieht, gilt auch für Sprachwahlen vor dem Hintergrund mehrsprachiger Repertoires. Wird in einem bestimmten Kontext und Setting, etwa im Unterricht, eine bestimmte Sprachwahl als die präferierte markiert, kann dies eine gleichzeitige Abwertung anderer möglicher Sprachwahlen als in der entsprechenden Situation dispräferiert bedeuten. Die Bewertungen, die solchen Angemessenheitszuschreibungen und Positionierungen inhärent sind, werden in Kapitel 2.2 unter der Überschrift SPRACHE UND MACHT ausführlicher behandelt.

Mehrsprachigkeit in diesem Kontext als „Problem“ in den Blick zu nehmen, sei – so Schnitzer (2017) – ein für den mitteleuropäischen Raum spezifisches Phänomen (S. 15-16). Schnitzer (2017) stellt heraus, dass Mehrsprachigkeit „eher den Normalfall“ (S. 16) darstelle, da „die Mehrheit der Menschen mehrsprachig aufwächst“ (S. 16; vgl. u. a. auch Roth 2013, S. 16-19; Geist 2021, S. 77; Kaiser Trujillo 2016). Schnitzer (2017)

beruft sich auf ein weites Konzept von Mehrsprachigkeit, das sich auch auf Buschs (2021) Repertoirebegriff stützt:

„Wenn ‚Mehrsprachigkeit‘ aber weiter als in Bezug auf Nationalsprachen gefasst wird (vgl. auch Mörgen/Schnitzer 2015), lässt sich zeigen, dass kein Mensch ‚einsprachig‘ ist, sondern auch vermeintlich ‚einsprachige‘ Sprecherinnen und Sprecher darauf angewiesen sind, verschiedene ‚Sprachen‘ in ihrem Repertoire[] zu vereinbaren“ (Schnitzer 2017, S. 16).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Teil der Lebenswelt aller Schüler:innen und zugleich Einflussfaktor für das Lernen in Schule und Unterricht (Fürstenau 2017, S. 11) ist somit nur eine Facette der (sprachlichen) Diversität von Schulklassen. Sprecher:innen verfügen über ein mehr oder minder ausdifferenziertes individuelles sprachliches Repertoire, aus dem sie bei der Produktion von Äußerungen eine Auswahl treffen (vgl. zu sprachlicher Varianz als Ergebnis von Handlungswahl Henn-Memmesheimer 1998, 2004).

Sprache(n) und Sprechen können laut Schnitzer (2017)

„nicht nur als Medium der Verständigung betrachtet werden, sondern über sie werden soziale Positionierungen und Differenzierungen verhandelt, die als Praktiken der Aushandlung von Machtverhältnissen zu lesen sind, und mit unterschiedlichen Spielräumen an Möglichkeiten für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure einhergehen“ (S. 21).

Einerseits, so eine Grundannahme der vorliegenden Arbeit, werden soziale Positionierungen mitunter(, aber nicht ausschließlich) sprachlich verhandelt, andererseits werden die Sprache(n) und das Sprechen der Beteiligten selbst zum Kriterium, anhand dessen Positionierungen vorgenommen werden. Mecheril und Quehl (2006) nennen Sprache „einen Raum und ein Medium sozialer Distinktion“ (S. 360):

„Mit Sprache werden soziale Unterschiede ausgedrückt und produziert, mit und in Sprache werden diese Differenzen überdies erfahrbar wie auch verständlich (gemacht)“ (Mecheril & Quehl 2006, S. 360).

Mehrsprachigkeit soll dabei mit Schnitzer (2017) als soziale Praxis verstanden werden, das heißt es geht „nicht mehr um mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher und ihre Kompetenzen, sondern um mehrsprachige Situationen“ (S. 48). Dabei basiert auch die Annahme einer „mehrsprachigen Situation“ wie oben beschrieben auf einem weiten Mehrsprachigkeitsbegriff, wonach jede Situation potenziell mehrsprachig sein kann, sofern in ihr unterschiedliche Sprachen, Varietäten oder Register zum Einsatz kommen bzw. konstruiert werden. Keine soziale Situation kommt ohne Beteiligte aus, weshalb schließlich deren individuelle sprachliche Repertoires in jede soziale Situation einfließen, sei es, dass bestimmte Sprachen genutzt oder aber gerade nicht genutzt werden.

Richtet sich der Fokus nun auf das Handeln im Unterricht als mehrsprachige soziale Situation, werden

„individuelle mehrsprachige Kompetenzen [...] dabei insofern relevant, als sie Voraussetzungen des eigenen Erlebens und der Zuschreibungen in sozialen Situationen darstellen“ (Schnitzer 2017, S. 49).

Ebenso wie (sprachliche) Differenzen werden somit auch die eigenen sprachlichen Kompetenzen als Konstrukte gefasst, die im Unterricht von Sprecher:innen selbst, aber auch von anderen aktualisiert werden können. Wie auch in Schnitzers (2017) Untersuchung zur (Re-)Konstruktion von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext werden also „sprachliche Fähigkeiten [...] als situativ erlebte und zugeschriebene Kompetenzen gefasst, nicht aber in einer vermeintlich messbaren Objektivität“ (S. 49). Auch die im Rahmen der vorliegenden Studie per Fragebogen erhobenen sprachbiografischen Daten von Schüler:innen (Kapitel 3.7) beruhen auf Selbstauskünften und sind damit Teil der von den Schüler:innen selbst konstruierten Mehrsprachigkeiten (vgl. hierzu auch Schnitzer 2017, S. 53-55). Angesichts dessen und des vorangehend vorgestellten Superdiversitätskonzepts (Kapitel 2.1.2) erweitert sich auch der Repertoirebegriff. Wird er in der Soziolinguistik häufig als loser Begriff verwendet, um auf die Gesamtheit kommunikativer Ressourcen von Individuen oder Gruppen zu verweisen, gilt es dabei zu berücksichtigen, dass die Zuschreibung eines bestimmten Repertoires auch die Zuschreibung von Kompetenzen in den entsprechenden Sprachressourcen voraussetzt (Blommaert & Backus 2013, S. 12). Fordert beispielsweise eine Lehrkraft einen dialektprechenden Schüler auf, „Hochdeutsch“ zu sprechen, setzt dies voraus, dass die Lehrkraft annimmt, die eingeforderte Varietät sei im Repertoire des Schülers vorhanden, könne also ausgewählt werden. Vor diesem Hintergrund wird auch der statt dem Hochdeutschen gewählte Dialekt bewertet:

„Die mundartliche Redeweise einer Person, von der ich weiß, dass sie auch Standard kann, wird anders ausgelegt als die mundartliche Redeweise einer Person, von der ich weiß, dass sie sich nur für relativ kurze Zeit in der Schule gezwungen sah, Standard zu benutzen“ (Henn-Memmesheimer 2004, S. 29).

Die Bewertung sprachlicher Ressourcen oder sprachlicher Kompetenzen geschieht somit nicht isoliert von gegebenenfalls vorhandenem Wissen über Sprachbiografien der jeweiligen Akteur:innen. Deutlich wird dies auch in dem zitierten Fallbeispiel, in dem Hasan Rishas Leistung vor dem Hintergrund ihrer Sprachbiografie beurteilt. Sprachliche Kompetenzen, wie auch immer sie ausgeprägt sein mögen, sind das dynamische Ergebnis sprachlicher Entwicklungswege:

„Each of the resources was learned in the context of specific life spans, in specific social arenas, with specific tasks, needs and objectives defined, and with specific interlocutors“ (Blommaert & Backus 2013, S. 27).

Hasan schließt von Rishas sprachlichem Produkt auf eine bestimmte Sprachkompetenz, die er wiederum zu der Zeitspanne in Beziehung setzt, die ihr für deren Entwicklung zur Verfügung stand.

Sprachliche Biografien und daraus hervorgehende Repertoires sind gleichermaßen für mögliche Selbstpositionierungen bedeutsam. Die sprachlichen Ressourcen, die Bestandteil des Repertoires eines Individuums sind, sind indexikalisch: Sie werden nicht nur eingesetzt, um (sprachliche) Bedeutungen hervorzubringen, sondern auch, um Selbstbilder zu konstruieren (Blommaert & Backus 2013, S. 28). Sprecher:innen, die über ein weit definiertes mehrsprachiges Repertoire verfügen, verfügen somit auch über sprachliche Handlungsspielräume (Henn-Memmesheimer 2004), in denen sie mehr oder minder flexibel agieren (Henn-Memmesheimer 1998, S. VIII). Die Verwendung von sprachlichen Formen und die Vermeidung anderer Formen ist dabei gemäß Henn-Memmesheimer (2004) Teil der Selbstdarstellung der Sprecher:innen und wird als solche wahrgenommen (S. 29). Blommaert und Backus (2013) bezeichnen Repertoires daher auch als „indexical biographies“ (S. 28):

„Analyzing repertoires amounts to analyzing the social and cultural itineraries followed by people, how they manoeuvred and navigated them, and how they placed themselves into the various social arenas they inhabited or visited in their lives“ (Blommaert & Backus 2013, S. 28).

Sprachliche Entwicklungswege, aber auch die Konstruktion sprachbezogener Merkmale und Differenzen sind dynamisch:

„Sprache – und Mehrsprachigkeit – ist keine objektivierbare Konstante, sondern wird immer wieder neu sozial hervorgebracht und im situativen Kontext in bestimmter Weise relevant gesetzt“ (Schnitzer 2017, S. 50).

Dies wird auch mit Blick auf das vorangehend eingeführte Beispiel ersichtlich:

```
001 Risha      HAsan?
002 Hasan      isch fand_s SCHÖN, (.)
003              w WIE du-
004              (0.5)
005 Hasan      des erSÄHLT hast,=
006              =du hast LAUT und dEUtlisch geredet,
007              °h und ich FAND- (.)
008              AUCH toll, (.)
009              DASS du-
010              (0.8)
011 Hasan      WIE- (.)
012              sadija AUCH gesagt hast, (.)
```

013 du BIST- (.)
 014 nur EIN jahr schon in deutschland, °h
 015 und du schreibst auch RISCHdisch gut; (.)
 016 UND-
 017 °h ähm-
 018 (0.1)
 019 **Hasan** du BIST- (.)
 020 IMmer- (.)
 021 die ERStE fast, (.)
 022 die wo FERTig ist; (.)
 023 ja das find ich GU[T.]
 024 **Risha** [DAN]ke.

Berücksichtigt man allein explizite sprachbezogene Zuschreibungen, so charakterisiert Hasan seine Mitschülerin Risha als jemand, der – in Bewertung der Textproduktion – etwas SCHÖN (...) erSÄHLT (Z. 002-005) hat, der – in Bewertung der Artikulation – LAUT und deutlich geredet (Z. 006) hat, und der – in Bewertung der Schreibleistung – RISCHdisch gut (Z. 015) schreibt. Es werden also unterschiedliche Vergleichskriterien herangezogen, wobei Hasan seinen Äußerungen jeweils eine angenommene Norm zugrunde legt, an der er Rishas Leistung misst. Durch die wiederholte Selbstreferenz (*ich fand/find* SCHÖN (Z. 002) / toll (Z. 008) / GUT (Z. 0023)) verdeutlicht er, dass es sich um eine individuell gesetzte Norm handelt, an der er sich orientiert. Es sind folglich mehrere Aspekte von Rishas Sprachproduktion und ihrer angenommenen Sprachkompetenz, die Hasan in der zitierten Passage relevant setzt. Indem er sich im unmittelbaren Kontext ihrer sprachlichen Kompetenzen auch auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland bezieht, konstruiert Hasan eine Migrationsbiografie, für die er anzunehmen scheint, dass sie sich auf Rishas sprachliches Repertoire und ihre sprachlichen Kompetenzen auswirkt. Durch die Referenz auf Sadija (Z. 011-012) macht er deutlich, dass er nicht der Einzige ist, der Risha als Person mit Migrationsbiografie konstruiert. Risha selbst reagiert auf Hasans Äußerung mit DANke (Z. 024), nimmt also die Fremdpositionierung ohne Einschränkung oder Modifizierung an. An dieser Stelle zeigt sich, dass Interaktionsbeteiligte gemeinsam an der Konstruktion von (sprachlichen) Biografien und Repertoires arbeiten, sowie die enge Verwobenheit von Fremd- und Selbstpositionierungen. Kapitel 2.4 wird näher auf interaktive Positionierungsprozesse, insbesondere im Unterricht, eingehen. Weiterhin lässt sich aus Hasans Verweis auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland lesen, dass sich sein Lob vermutlich allein auf ihre Deutschkompetenzen bezieht. Ihre potenziellen Kompetenzen in anderen Sprachen werden nicht thematisiert, aus ihrem möglichen sprachlichen Repertoire wird folglich eine Varietät

herausgegriffen, in Bezug auf die ihre sprachliche Leistung – hier positiv – bewertet wird.

Die vorangegangenen Ausführungen führen vor Augen, dass Differenzordnungen, sowohl sprachbezogene als auch nicht sprachbezogene, Schule „gestalten“ (Mecheril 2018, S. 94): „beispielsweise die interaktiven Praktiken auf dem Schulhof, im Lehrer*innenzimmer oder im Unterricht, die Selbstverständnisse der Akteur*innen, nicht zuletzt die der Schüler*innen“ (Mecheril 2018, S. 94). Zugleich, so Mecheril (2018), würden

„die Konstruktionsprozesse und die mit diesen Prozessen verbundenen Differenzen durch die Institution sowie durch das interaktive Geschehen weitergeführt, verstärkt oder aber modifiziert“ (S. 94).

Differenzkonstruktionen wirken in der Unterrichtsinteraktion und werden zugleich in ihr bearbeitet (vgl. hierzu auch Budde 2015a, S. 25). Das folgende Kapitel widmet sich daran anschließend den Verknüpfungen von Sprache(n) und Macht im Unterricht und damit den Bedeutungen, mit denen konstruierte Differenzen aufgeladen werden.

2.2 Sprache und Macht: Zur Verhandlung sprachlichen Kapitals

Im ersten Teil des Kapitels soll Pierre Bourdieus Perspektive auf Sprache und Macht herangezogen werden, um Schule und besonders Unterricht als sprachlichen Markt zu charakterisieren, auf dem die Wertigkeit von Sprache(n) verhandelt wird (Kap. 2.2.1). Geeignete Ansätze bieten hierbei vor allem Bourdieus ÖKONOMIE DES SPRACHLICHEN TAUSCHES (1990; in der vorliegenden Arbeit zitiert in der Auflage von 2012) sowie seine Auseinandersetzung mit (sprachlichem) Kapital und daran geknüpften Hierarchien in DIE VERBORGENEN MECHANISMEN DER MACHT (1992; in der vorliegenden Arbeit zitiert in der Auflage von 2015). Darauf aufbauend richtet sich der Fokus anschließend auf schulische *language policies*, die den schulischen Sprachmarkt maßgeblich prägen und strukturieren (Kap. 2.2.2).

2.2.1 Unterricht als sprachlicher Markt

Soziale Beziehungen, gleich ob sie einer Interaktion vorausgehen, in ihr anerkannt, bestätigt, infrage gestellt oder modifiziert werden, sind immer auch an Macht geknüpft: Wie Sprecher:innen zueinander stehen, sagt etwas über ihre relationale Verortung in einem oftmals über die aktuelle Interaktionssituation hinaus bestehenden sozialen Gefüge aus, sei es eine Interaktionsdyade, konstituiert zum Beispiel durch Schülerin und

Lehrer, oder aber eine größere soziale Gruppe wie etwa die Schulklasse. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen sprachbezogene Positionierungen und damit Machtbeziehungen, die aus der Verhandlung von Sprache – von Sprachkompetenz, von Sprachgebrauch, von Sprachprestige etc. – hervorgehen.

Das Verhältnis von Sprache und Macht und die daraus ableitbaren Konsequenzen für das Sozialgefüge von Akteur:innen lassen sich vor dem Hintergrund von Bourdieus (2012, 2015) Annahmen zur Kommodifizierung von Sprache(n) betrachten. Fürstenau und Niedrig (2011) sehen in Bourdieus kultursoziologischer Theorie einen geeigneten Ausgangspunkt, um auch die Verhandlung sprachlicher Praxis in Bildungskontexten zu untersuchen. Bourdieu (2012) geht in seiner *ÖKONOMIE DES SPRACHLICHEN TAUSCHES* davon aus, dass sprachliche Äußerungen „immer in bestimmten Kontexten oder auf bestimmten Märkten produziert“ (Thompson 2012, S. 20) werden und dass „die Eigenschaften dieser Märkte [...] diesen sprachlichen Produkten einen bestimmten ‚Wert‘ verleihen (Thompson 2012, S. 20). Der Wert eines sprachlichen Produktes wird von mehreren Faktoren bestimmt, die nach Bourdieu (2012) in jedem Sprechakt zusammen treffen: Zum einen entwickelten Sprecher:innen im Laufe ihrer sprachlichen Sozialisation einen so genannten sprachlichen Habitus, darin eingeschlossen „eine bestimmte Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge“ (S. 41). Sie verfügten außerdem über sprachliche Kompetenzen, die sie laut Bourdieu (2012) „zur unendlichen Erzeugung grammatisch richtiger Diskurse“ (S. 41) befähigten (S. 41); an dieser Stelle sei der Blick geweitet auf die individuellen sprachlichen Kompetenzen von Sprecher:innen im Allgemeinen, unabhängig davon, ob und an welcher Norm gemessen die hierdurch möglichen Sprachproduktionen „grammatisch richtig“ sind oder nicht. Sprecher:innen besäßen zudem die mehr oder minder ausgeprägte pragmatische Fähigkeit, Sprache in einer bestimmten Situation adäquat anzuwenden (Bourdieu 2012, S. 41). Zum anderen zeichne sich der sprachliche Markt, auf dem sie ihre Sprachproduktionen anbieten, durch „ein System spezifischer Sanktionen und Zensurvorgänge“ (S. 41) aus (Bourdieu 2012, S. 41). Mit Blick auf den schulischen Sprachmarkt werden hierdurch mit Fürstenau und Niedrig (2011) Fragen aufgeworfen wie: „Wessen Sprachgebrauch wird von wem in welcher Sprache als ‚Problem‘ beschrieben? Welcher Sprachgebrauch wird in der Schule belohnt, und wer bestimmt die Kriterien dafür?“ (S. 69). Auch die prinzipielle Frage danach, wer spricht und wer nicht spricht, steht in Zusammenhang mit geltenden Machtverhältnissen (Roth 2013, S. 30-31).

Bei jedem „sprachlichen Austausch“ (S. 76) gehe es, so Fürstenau und Niedrig (2011), gemäß Bourdieu „immer auch darum, die ‚sprachlichen Produkte‘ auf ihre soziale Wertigkeit hin zu taxieren und einzuordnen“ (S. 76). Ermahnt etwa eine Lehrkraft eine:n Schüler:in im Unterricht, er solle „Hochdeutsch“ sprechen, so bewertet sie damit standardsprachliche Äußerungen als sprachliche Produkte, die in dem spezifischen Interaktionskontext, nämlich ihrem Unterricht, über einen hohen Wert verfügen, während sie anderen, zum Beispiel dialektal geprägten Sprachproduktionen einen geringeren Wert zuschreibt. Der Unterricht stellt dabei in der Terminologie Bourdieus den „Markt“ dar, auf dem der Wert sprachlicher Produkte festgelegt und verhandelt wird (vgl. hierzu Thompson 2012, S. 16). Indem Schüler:innen sprechen, bieten sie ihre „sprachlichen Produkte“ (S. 78) auf dem schulischen Sprachmarkt an und „erhalten [...] – offen oder subtil – bewertende Rückmeldungen“ (S. 78), die zugleich etwas über ihre relative Position im sozialen Raum aussagen (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 78). Thompson (2012) fasst zusammen, Bourdieu verstehe einen „Markt“ – oder in einer Alternativbezeichnung ein „Feld“ – als „strukturierte[n] Raum von Positionen“ (S. 16). In Bourdieus Gesellschaftstheorie gebe es, so Auer (2013), „keine autonomen Positionen (z. B. Klassen)“ (S. 250), „sondern nur Relationen bzw. ‚Differenzen‘“ (S. 250). Ein Feld beziehungsweise ein Markt sei somit „eine Konfiguration von Beziehungen zwischen den Beteiligten, [die] deren Machtpositionen bestimmt“ (Auer 2013, S. 250).

Die Positionen von Akteur:innen werden gemäß Thompson (2012) über die Verteilung von Ressourcen oder – um in Bourdieus Terminologie zu bleiben – von „Kapital“ festgelegt (S. 16). Bourdieu (2015) unterscheidet drei Arten von Kapital: ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital. Ökonomisches Kapital ist „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (Bourdieu 2015, S. 52). Soziales Kapital meint demgegenüber

„die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 2015, S. 63; Hervorhebung wie im Original).

Soziales Kapital beruht entsprechend auf der Zugehörigkeit zu Gruppen (Bourdieu 2015, S. 63). Dies lässt sich anhand des bereits eingangs herangezogenen Beispiels aus dem Grundschulunterricht illustrieren:

007	Hasan	°h und ich FAND- (.)
008		AUCH toll, (.)
009		DASS du-
010		(0.8)
011	Hasan	WIE- (.)
012		sadija AUCH gesagt hast, (.)

013 du BIST- (.)
 014 nur EIN jahr schon in deutschland, °h
 015 und du schreibst auch RISCHdisch gut; (.)

Indem sich Hasan explizit mit Sadija solidarisiert, rekurriert er auf sein soziales Kapital, hier konkret in Form der Meinungsübereinstimmung mit Sadija, und verleiht dadurch seiner Äußerung eine höhere Legitimation.

Kulturelles Kapital ist demgegenüber in erster Linie Bildung und existiert in drei Formen, die Fürstenau und Niedrig (2011) wie folgt aufschlüsseln:

„(1.) Inkorporiertes kulturelles Kapital ist das Wissen, die Bildung, die ein Mensch sich angeeignet hat, (2.) objektiviertes kulturelles Kapital sind kulturelle Güter, z.B. Bücher und Gemälde, und (3.) institutionalisiertes kulturelles Kapital sind Beglaubigungen kulturellen Kapitals, also Bildungszertifikate“ (S. 71; vgl. hierzu auch Bourdieu 2015, S. 53-63 und Thompson 2012, S. 16).

Auch Sprache, sprachliche Kompetenz, ist somit Teil des inkorporierten Kulturkapitals.

Nun besitzen Sprecher:innen

„verschiedene Mengen von diesem ‚sprachlichen Kapital‘ – das heißt, von der Fähigkeit, Ausdrücke gezielt zu produzieren, für einen bestimmten Markt“ (Thompson 2012, S. 20; vgl. hierzu auch Auer 2013, S. 251, 252).

Der bei jedem „sprachlichen Austausch“ – meist unterschwellig und unbewusst – mitlaufende Bewertungsprozess erlaube es

„in der Regel recht zuverlässig, den Gesprächspartner als sozial ebenbürtig, über- oder untergeordnet einzustufen, ihm fachliche Kompetenz, sozialen Status und Autorität zuzuschreiben oder aber abzuerkennen“ (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 76).

Die Bewertungen, mit denen sprachliches Handeln verbunden ist, sind an Macht geknüpft, indem sie bestimmtes Sprachhandeln legitimieren oder diskreditieren (Auer 2013, S. 259; Mörgen & Schnitzer 2015, S. 10, 14). Jede Äußerung wird „in einem ‚Universum von Stilen‘ in Kontrast zu anderen möglichen Arten, dasselbe zu sagen, gesehen und bewertet“ (Auer 2013, S. 249). Dabei ist der Wert bestimmter sprachlicher Formen, Stile, orthografischer Regeln, (Fremd-)Sprachen etc. nicht statisch für alle Zeit festgelegt; er verändert sich mit dem sozialen Kontext, in dem ihm Wert zugeschrieben wird – „wenn jeder lesen und schreiben kann, ist dieses Kulturgut relativ wertlos“ (Auer 2013, S. 252) –, sowie aufgrund von Moden (Auer 2013, S. 252-253). Bourdieu (1993) exemplifiziert die Dynamik der „Preisbildungsgesetze[]“ (S. 117) auf dem sprachlichen Markt mit Verweis auf seine Schulzeit, in der der *subjonctif imparfait* einen hohen Wert auf dem schulischen Sprachmarkt besessen habe, während man seine Verwendung heute nur noch belächeln würde (S. 117). Die Bewertung sprachlicher Produktionen erfolgt also auf einem dynamischen sprachlichen Markt, verstanden als „eine – mehr oder we-

niger offizielle und ritualisierte – soziale Situation, ein bestimmtes Ensemble von [...] Gesprächspartnern“ (Bourdieu 1993, S. 117). Die Schulklasse mit allen ihr zugehörigen Akteur:innen bildet entsprechend einen sprachlichen Markt. In ihr gilt „ein bestimmter (variabler) Typ von Preisbildungsgesetzen für sprachliche Hervorbringungen“ (Bourdieu 1993, S. 117).

Für den sprachlichen Markt, auf dem sich das eingeführte Fallbeispiel ereignet, lassen sich daran anschließend folgende Auslegungen entwickeln und damit verbunden Preisbildungslogiken rekonstruieren: Aufgrund Hasans Referenz auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland, die er durch *nur EIN jahr schon* (Z. 014) als kurz charakterisiert, könnte man nun zunächst annehmen, Risha verfüge über vergleichsweise wenig sprachliches Kapital im Deutschen. Wenn Hasan jedoch sagt, Risha sei erst ein Jahr in Deutschland und sie schreibe richtig gut (Z. 014-015), so weist er ihr ein hohes sprachliches Kapital zu, nicht nur weil sie gut schreibe, sondern gerade auch weil sie trotz ihrer relativ kurzen Kontaktdauer mit dem Deutschen in der Lage ist, Äußerungen für den sprachlichen Markt zu produzieren, die Hasan gemessen an seinen Erwartungen als gut bewertet. Voraussetzung für die Bewertung sprachlicher Produktionen ist die Annahme einer „legitimen“ Sprache oder Sprachform, die als Norm angelegt wird (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 76-77). In vielen Fällen entspreche diese Norm der Staatssprache, wobei wiederum eine bestimmte Varietät innerhalb eines Dialektkontinuums als offizielle Sprache gesetzt werde (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 77). Für Bourdieu selbst ist die legitime Sprache die „kodifizierte Standardsprache“ (Auer 2013, S. 255). Hasans Äußerung impliziert, dass er das Deutsche als die für die vorliegende Situation legitime Sprache fasst: Dass Risha richtig gut schreibe, wird anhand ihrer Erzähl- und Schreibkompetenz im Deutschen gemessen. Seine Bewertung macht jedoch nicht transparent, welche Sprachform des Deutschen er als Norm anlegt. Wenn davon die Rede sei, dass das „Sprachvermögen“ von Schüler:innen hoch oder gering sei, sei damit – so Mecheril und Quehl (2006) – meist nicht Sprachkompetenz an sich gemeint, „sondern das Vermögen dieser Schüler, die legitime Sprache zu sprechen“ (S. 367). Die Festlegung auf eine legitime Sprache bedingt im Umkehrschluss auch, dass Schüler:innen aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation ihre Schullaufbahn „mit teils großen Startvorteilen oder Startnachteilen“ (S. 78) antreten, je nachdem „wie weit ihr eigener [...] Sprachgebrauch vom Maßstab der legitimen Sprache entfernt ist“ (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 78). Die sprachliche Ausgangslage von Kindern hängt dabei nicht zuletzt auch von dem sprachlichen Kapital der Eltern und dessen Weitergabe ab (Brizić 2007, S. 183). Brizić

(2006, 2007) entwickelt ein Sprachkapitalmodell, wonach Kinder, deren Eltern in ihrem eigenen Spracherwerb im Herkunftsland günstige gesellschaftlich-politische Bedingungen genossen haben und entsprechend ein hohes sprachliches Kapital anhäufen konnten, sowohl in ihrer Erstsprache als auch im Deutschen besser abschneiden als jene, deren Eltern in ihrem Spracherwerb unter gesellschaftlich-politischen Benachteiligungen leiden mussten und daher über niedriges sprachliches Kapital verfügen (Brizić 2006, S. 34-37; Sprachkapitalmodell in Brizić 2007, S. 187). Zu den Faktoren, die den elterlichen Spracherwerb im Herkunftsland prägen, zählen das Prestige, über das die jeweilige Sprache dort verfügt, ihr vorhandener oder nicht-vorhandener Status als Staatssprache und/oder als Schulsprache, die Mehrheits- oder Minderheitenposition der Sprecher:innen der Sprache im Herkunftsland sowie deren Bildungsbeteiligung, die sich in der Analphabetenrate manifestiert (Brizić 2007, S. 187-189). Die genannten Faktoren, die Brizić (2007) als Makrobedingungen annimmt, wirken sich darauf aus, wie viel sprachliches Kapital die Eltern anhäufen können „und zwar in jeder ihrer Sprachen, egal, ob Minderheiten- oder Staatssprache, Erst- oder Zweitsprache“ (S. 190-191; wörtliches Zitat auf S. 190). Ein wesentlicher Teil des sprachlichen Kapitals ist laut Brizić (2007) die „sprachliche Identität“ (S. 191-192): Gesellschaftliche Missachtung und Benachteiligung könnten zu einem Verschließen gegenüber Fremdem, aber auch gegenüber dem Eigenen führen (stigmatisierte Identität); letzteres wiederum könne in dem „Überwechselln zu einer neuen Identität“ (S. 191) münden (gewechselte Identität) (Brizić 2007, S. 191). Demgegenüber spricht Brizić (2007) von einer starken oder flexiblen Identität, wenn Personen „auch neue Identitäten integrieren [...] können, ohne vorhandene verdrängen zu müssen, bzw. vertraute Identitäten bei[] behalten, ohne sich gegen neue verschließen zu müssen“ (S. 192). Verließ der elterliche Spracherwerb unter günstigen gesellschaftlich-politischen Bedingungen, tendierten Eltern stärker dazu, ihre Sprache auch an die Kinder weiterzugeben, was sich wiederum positiv auf deren sprachliche Leistung – auch in der Zweitsprache Deutsch – auswirke (Brizić 2006, S. 35-37). Brizić (2006) konstatiert, „kindliches Lernen bau[e] auf mitgebrachtem ‚Eigenem‘ [...] auf“ (S. 38). Deshalb sei jeder Verlust des Eigenen, „sei er sprachlicher oder anderer Art“ (S. 38), kontraproduktiv, da er „die sensible Position der Kinder in der Migration“ (S. 38) schwäche (Brizić 2006, S. 38). Dabei spielt die Weitergabe oder Nicht-Weitergabe nicht nur einer Sprache an sich, sondern auch der sprachlichen Identität eine Rolle. Die Weitergabe einer flexiblen Identität wirke sich insofern positiv aus, als sie „sowohl Wandel als auch Bekenntnis zur eigenen Herkunft beinhaltet“ (Brizić

2007, S. 192); umgekehrt könne die Nicht-Weitergabe zu einer radikalen Betonung oder aber einem Verschweigen der eigenen Herkunft führen (Brizić 2007, S. 192 mit Verweis auch auf Gruen 2004 [hier in der Aufl. v. 2002] und Boeckmann, Brunner, Egger, Gombos, Jurić & Larcher 1988). Brizić (2006) fordert daher, dass das „mitgebrachte ‚Eigene[]‘“ (S. 38) im schulischen Kontext nicht zu kurz kommen oder gar negiert werden dürfe, da auf ihm das Lernen aufbaue (S. 39). Stigmatisierung und Verleugnung würden das für den Zweitspracherwerb bedeutsame Selbstvertrauen von Schüler:innen schwächen (Brizić 2006, S. 39). Dem Umgang mit den sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen auf dem schulischen Sprachmarkt kommt also eine zentrale Bedeutung für deren sprachliche Entwicklung zu. Mecheril und Quehl (2006) stellen heraus, dass die Macht von Sprache in mehrsprachigen Gesellschaften nicht nur dadurch zur Geltung käme, dass jede Sprache Varietäten und Register kenne, „die systematisch mit Prestige, Ansehen und materiellen und symbolischen Privilegien verknüpft sind“ (S. 366), sondern auch dadurch, dass die Verteilung von Prestige, Ansehen und Privilegien auch das differenzielle Ausmaß an Wertschätzung betreffe, „das den unterschiedlichen Sprachen der Migrationsgesellschaft zuteil wird“ (S. 366).

In der Zuschreibung einer bestimmten Wertigkeit von Sprachen und sprachlichen Produkten entfaltet sich so genannte symbolische Macht: Dabei handelt es sich nicht etwa um „einen bestimmten Typ von Macht“ (Thompson 2012, S. 25), sondern um „einen Aspekt der meisten Formen von Macht“ (Thompson 2012, S. 25). In Alltagssituationen wie der hier als Beispiel einbezogenen wird Macht gemäß Bourdieu (2012, 2015) „selten als offene, physische Gewalt ausgeübt: Sie wird vielmehr in eine symbolische Form umgewandelt“ (Thompson, 2012, S. 25). Die Wirksamkeit einer solchen symbolischen, „unsichtbaren“ Macht setzt voraus, dass die Beteiligten sie als legitim anerkennen, gleichsam aktiv ihr Einverständnis erteilen (Thompson 2012, S. 25-26; vgl. auch Völker 2013, S. 47). Symbolische Macht wird auch im Bildungssystem ausgeübt: Hier hat sich über formell definierte Zeugnisse und Qualifikationen ein Mechanismus entwickelt, der unter anderem dazu beiträgt, Ungleichheiten herzustellen und aufrechtzuerhalten, ohne dass hierfür offene Gewalt nötig wäre (Thompson 2012, S. 27); die in das Bildungssystem involvierten Akteur:innen erkennen die dadurch geschaffene Ordnung in der Regel zumindest bis zu einem gewissen Maß an (Thompson 2012, S. 27). Um es auf der Unterrichtsebene zu verdeutlichen, sei abermals auf den Fall „Hasan und Risha“ verwiesen:

002 **Hasan** isch fand_s SCHÖN, (.)
 003 w WIE du-
 004 (0.5)
 005 **Hasan** des erSÄHLT hast,=
 006 =du hast LAUT und dEUtlisch geredet,

Laut und deutlich zu sprechen, wird als gesetztes Qualitätsmerkmal für einen guten Vortrag herangezogen und von keinem der Beteiligten hinterfragt. Einzelne Schüler:innen, die leiser sprechen, werden von der Lehrerin aufgefordert, ihre Geschichte noch einmal lauter vorzutragen. Sprechlautstärke wird damit zu einem sowohl von der Lehrkraft als auch von Schüler:innen akzeptierten und damit legitimierten Kriterium für die Schaffung von Differenz und für deren Bewertung. Was hier als Marktmechanismus innerhalb des Unterrichts wirkt, wo das inkorporierte sprachliche Kapital einer Schülerin durch Lob, das heißt in symbolischer Form honoriert wird, wirkt auch in einem größeren Radius über die unmittelbare Interaktionssituation und den schulischen Rahmen hinaus: Über ihre Zertifizierungspraktiken vermitteln Bildungsinstitutionen gemäß Fürstenau und Niedrig (2011) zwischen

„inkorporierten kulturellen und sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler und den materiellen und symbolischen Profiten, bis hin zu beruflichen Positionen mit entsprechendem Einkommen und gesellschaftlichem Status“ (S. 78).

Auch Kenntnisse der legitimen Sprache werden unter anderem durch gute Noten und Abschlüsse belohnt; Abweichungen von der legitimen Sprachform werden unter Umständen sanktioniert (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 78). Sprache(n) und Sprechen sind, so Schnitzer (2017), daher nicht nur „Medium der Verständigung“ (S. 21), „sondern über sie werden soziale Positionierungen und Differenzierungen verhandelt, die als Praktiken der Aushandlung von Machtverhältnissen zu lesen sind“ (S. 21); die jeweiligen Positionierungen beziehungsweise Differenzierungen gehen „mit unterschiedlichen Spielräumen an Möglichkeiten für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure“ (S. 21) einher. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel 2.1 dargelegt, sind Differenzierungen jedoch nicht statisch, sondern als dynamische Konstrukte zu verstehen, die in Unterrichtsinteraktionen bearbeitet werden. Fürstenau und Niedrig (2011) reflektieren unter diesem Gesichtspunkt das Potenzial von Schule, den sprachlichen Markt zu transformieren, das heißt auch, über die Legitimität sprachlicher Ressourcen zu verhandeln (S. 79-84). Im Sinne einer rationalen Pädagogik nach Bourdieu (2001) solle allen Schüler:innen

„unabhängig von ihrer mitgebrachten Ausstattung mit kulturellem Kapital das Wissen und die Fähigkeiten [...] vermittel[t] [werden], die für eine erfolgreiche Bil-

„...dungslaufbahn innerhalb der gesellschaftlichen Institutionen notwendig sind“ (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 80-81; vgl. Bourdieu 2001, insbes. S. 38-46).

Das bedeute auch, „die impliziten Normen der Bewertung zu reflektieren und ein Bewusstsein der eigenen bzw. der in der Institution dominanten Normalitätserwartungen zu entwickeln“ (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 81) – auch in Bezug auf sprachliche Ausdrucksweisen (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 81). Explizite sprachliche Bildung müsse daher Normen der legitimen Sprache offenlegen, entsprechende Ausdrucksformen üben und vermitteln; auf diese Weise würden die Erfolgsaussichten ungeübter Sprecher:innen auf dem schulischen Sprachmarkt erhöht (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 82). Lehrkräfte sollten sich in diesem Kontext allerdings bewusst sein, dass gerade auch Fördermaßnahmen für sozial benachteiligte Schüler:innen die Stabilisierung sozialer und sprachlicher Hierarchien zur Folge haben können (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 85). Diese Gefahr drohe laut Quehl (2010) dann, wenn über Topoi wie ‚fehlende Deutschkenntnisse‘, aber auch ‚Integrationsunwilligkeit‘ oder ‚gewalttätige Jugendliche ausländischer Herkunft‘ Verbindungen zu gesellschaftlichen Machtdiskursen gezogen und diese hierdurch gestützt würden (S. 188; vgl. auch Brumlik 2014, S. 208). Der Diskurs, „der ständig von der ‚Andersartigkeit‘ der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen ‚weiß‘“ (S. 189), konstituiere diese Schüler:innen als Problem wie als Gruppe (Quehl 2010, S. 189). Kapitel 2.4 geht unter anderem vertiefend auf die Herstellung von Gruppenzugehörigkeiten durch Differenzzuschreibung ein. Die Implementierung geeigneter Fördermaßnahmen an Schulen bedarf folglich auch einer Reflexion des eigenen Umgangs mit diesen Angeboten und insbesondere des eigenen Sprachgebrauchs. Schüler:innen pauschal mit dem Label „*die* DaZ-Kinder“, „Nullsprachler“ (Roth 2013, S. 37) oder „*die* ausländischen Schüler:innen“ zu versehen und anzusprechen, konstruiert nicht nur Differenzen, die für die Unterrichtsorganisation durchaus von funktionalem Wert sein können (Budde 2012, S. 532), sondern kann gleichzeitig zu einer Besonderung von Schüler:innen führen. Auf weniger explizite Weise findet eine Andersbehandlung auch dann statt, wenn Schüler:innen im Unterricht nicht nur punktuell, sondern kontinuierlich eine vereinfachte Sprache angeboten wird (Gibbons 2006, S. 270). Mag eine solche Herangehensweise auch aus dem Willen heraus entstehen, „die Sprache für die Schüler/innen verständlich zu machen“ (S. 270), kann sie doch „in ihrer Wirkung zu einem simplifizierten, reduzierten und ‚anderen‘ Curriculum führen“ (Gibbons 2006, S. 270). Mehrsprachigen Schüler:innen würden im schulischen Alltag

„immer wieder bestimmte und – was besonders relevant ist – andere Positionsvorgaben angeboten, gemacht und zugewiesen als den nicht migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“ (Quehl, Schultze & Trapp 2016, S. 57).

Auf diese Weise könnten gesellschaftlich gängige Kategorisierungen, Unterscheidungen und Normalitätsvorstellungen fortgeschrieben werden (Quehl et al. 2016, S. 57). Fürstenau und Niedrig (2011) konstatieren, dass

„Kommunikationsbeziehungen auch symbolische Machtbeziehungen sind, in denen sich Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren, und dass entsprechend die sprachlichen Hierarchien einer Gesellschaft mit den sozialen Machtverhältnissen korrespondieren“ (S. 85).

Die Schule steht dabei in einem komplexen und spannungsreichen Wechselverhältnis, nimmt sie doch „einerseits Einfluss auf gesellschaftliche Verhältnisse und stellt [sie] andererseits einen Ort der gesellschaftlichen Einflussnahme dar“ (Mecheril & Shure 2018, S. 69). Cummins (2014) hält fest, das Bildungssystem tendiere dazu, gesellschaftliche Werte und auch gesellschaftliche Diskriminierung zu reflektieren, was sich sowohl in schulischen Strukturen, zum Beispiel in Curricula, als auch in Schüler-Lehrer-Interaktionen niederschlägt (S. 4; vgl. auch S. 5). Schüler-Lehrer-Interaktion sei niemals neutral, sie bestärke gesellschaftliche Machtrelationen oder aber stelle sie infrage (Cummins 2014, S. 5; vgl. auch S. 13-14, S. 15). Mit Völker (2013) kann daher auch Sprache, das Gesagte ebenso wie das Nicht-Gesagte, „als Effekt und Ereignis von (Macht-)Konstellationen und gegenwärtigen, spezifischen Praktiken“ (S. 45; im Original kursiv) begriffen werden. Werden etwa „Dialekte, Einwanderersprachen und kulturelle Sprachvarietäten (z.B. der Arbeiter und Kleinbürger) als illegitime Codes markiert“ (Roth 2013, S. 39), werden sie damit nicht nur aus dem „Bereich des legitimen gesellschaftlichen Sprechens“ (S. 39), sondern auch aus dem „des partizipatorischen gesellschaftlichen Handelns“ (S. 39) verdrängt (Roth 2013, S. 39). Mecheril und Quehl (2006) beleuchten den wechselseitigen Einfluss von Schule und gesamtgesellschaftlichen Machtrelationen in Bezug auf Sprache wie folgt:

„Die Schule hat es also erstens mit einer Vielfalt gesellschaftliche Positionen repräsentierender Sprachweisen zu tun und sie ist zweitens ein zentrales Moment des Systems, das den verschiedenen Sprach- und Sprechweisen unterschiedliche Werte der Anerkennung zuordnet“ (S. 364).

In und durch Schule werde das System gesellschaftlicher Unterscheidungen erfahrbar, Schüler:innen lernten ihre soziale Position kennen (Mecheril & Quehl 2006, S. 364). Sprecher:innen positionieren sich somit im Unterricht in einem auf die Schulklasse beschränkten sozialen Raum beziehungsweise werden darin positioniert, gleichzeitig können die vorgenommenen Positionierungen aber auch über den Sozialraum der Klasse

hinausweisen und -wirken. Umgekehrt wirken auch in anderen gesellschaftlichen Domänen geführte Diskurse in den Klassenraum hinein. Bourdieu (1993) begreift deshalb jeden Interaktionsakt als Mikro-Markt, der von globalen Strukturen beherrscht werde (S. 118; vgl. auch Busch 2021, S. 139-140). Dies erinnert an Blommaerts (2013, 2016) Konzept der auf verschiedenen Skalierungsebenen operierenden, einander beeinflussenden *sociolinguistic systems* (Kap. 2.1.2). Als Beispiel führt Quehl (2011) die „Kulturalisierung des pädagogischen Verhältnisses zu den Eltern und die damit einhergehende [...] Defizitperspektive“ (S. 186) an,

„die die Ursache für die geringeren Schulerfolge von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der sprachlich-kulturell-sozialen ‚Andersartigkeit‘ ihrer Familien verortet“ (S. 186-187).

Übereinstimmend führt Dirim (2006) an, der Blick auf Migrantenfamilien sei in Deutschland „nach wie vor äußerst defizitorientiert“ (S. 255):

„Nicht selten wird von vornherein davon ausgegangen, dass Eltern aus diesen Familien nicht in der Lage seien, ihren Kindern bildungstaugliches ‚Handwerkszeug‘ und Wissen zu vermitteln, und – was als Unterstellung noch weitaus problematischer ist[]– dass sie die erfolgreiche Bildungskarriere ihrer Kinder gar nicht wollen“ (Dirim 2006, S. 255).

Entsprechende Zuschreibungen erfolgen unter Rückgriff auf gesellschaftliche Diskurse, in denen sich auch Machtverhältnisse ausdrücken (Quehl 2011, S. 186). Derartige gesellschaftliche Machtverhältnisse können im Bildungssystem (neu) verhandelt werden, doch bringen Schule und Unterricht selbst „auch fortlaufend jene sozialen Bedeutungen hervor, mit denen die ‚Anderen‘ konstruiert werden“ (Quehl 2011, S. 187). Schulischen Akteur:innen werden somit Positionen in einem sozialen Interaktionsraum zugewiesen, deren Bedeutung jedoch nicht per se mit der physischen Begrenzung des Klassenraums oder des Schulhauses endet. Wirkt etwa eine in der Gesellschaft verbreitete Defizitperspektive hinsichtlich der (sprachlichen) Fähigkeiten bestimmter Minderheitengruppen in die Schüler-Lehrer-Interaktion hinein, kann dies dazu führen, dass Schüler:innen negative Zuschreibungen internalisieren, was wiederum ihr Vertrauen in ihr eigenes Können untergraben kann (Cummins 2014, S. 16; vgl. auch Schofield & Bangs 2006, S. 107).

Die Strukturen des schulischen Sprachmarkts zu reflektieren, ist deshalb von Bedeutung, weil die Institution Schule im Kontext von Bourdieus (2012) Theorie

„das Monopol auf die massenhafte Produktion von Produzenten-Konsumenten hat, also auf die Reproduktion desjenigen Marktes, von dem der gesellschaftliche Wert der Sprachkompetenz – ihre Eignung, als Sprachkapital zu fungieren – abhängt“ (Bourdieu 2012, S. 63; vgl. auch Lehner 2017, S. 88).

Quehl et al. (2016) fordern daher auch, im Sinne einer Schüler:innenorientierung darüber nachzudenken, welche Erfahrungen Schüler:innen in der Schule in Bezug auf (ihre) Sprache(n) machten (S. 20). Versagt man Sprachen und Sprachvarietäten ihre Repräsentation im Bildungswesen, zum Beispiel indem sie nicht als Fach angeboten werden oder indem ihr Gebrauch auf dem Schulhof oder im Unterricht verboten wird, wird ihnen auch ihre gesellschaftliche Bedeutung abgesprochen (Roth 2013, S. 39; vgl. auch Brizić 2007, S. 176). Betrachtet man Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb als „Hindernis für die Schulkarriere“ (Roth 2013, S. 40), wird – so Roth (2013) – „das kulturelle Kapital der Zweisprachigkeit [...] nicht nur nicht anerkannt, sondern abgewertet und ausgegrenzt“ (S. 40). Die Anerkennung außerschulisch erworbener Ausdrucksformen trägt vor diesem Hintergrund dazu bei, Dynamik in den Sprachmarkt der Schule zu bringen (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 82). Verkürzungen und Polarisierungen, die weder den Schüler:innen noch der schulischen Praxis gerecht würden, könnten – so Mecheril und Quehl (2006) – dann vermieden werden, wenn die einzelnen Schüler:innen in ihrer je individuellen Sprachensituation wahrgenommen und respektiert würden (S. 372). Was auf den ersten Blick naheliegend klingt, kann jedoch nur umgesetzt werden, wenn die entsprechenden bildungs-, schul- und sprachpolitischen Voraussetzungen gegeben sind (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 82). Dazu gehören auch die *language policies* von Schulen, vor deren Hintergrund die sprachlichen Praktiken im Klassenraum zu betrachten sind. Deren Implikationen für die Verhandlung sozialer Positionierungen sollen in dem folgenden Unterkapitel besprochen werden.

2.2.2 *Language policies* in Schule und Unterricht

Gemäß Shohamy (2006) wird Sprache benutzt, um Gruppenzugehörigkeiten herzustellen („wir“ / „sie“) und somit Inklusion oder Exklusion anzuzeigen, um Loyalitäten oder (nationale) Verbundenheiten zu bestimmen, um ökonomischen Status zu demonstrieren („haben“ / „nicht haben“) und um Personen zu klassifizieren (S. xv). Gleichzeitig stelle Sprache einen Kontrollmechanismus dar, indem in konkreten Kontexten der Gebrauch bestimmter Sprachen auf bestimmte Art (korrekt, rein, *native-like*, ...) eingefordert oder sogar das Recht, eine Sprache zu verwenden, determiniert werde (Shohamy 2006, S. xv). Obgleich auch in der Schule Variantenreichtum und die Vielschichtigkeit sprachlicher Verhältnisse „zur Kenntnis genommen“ würde (Gogolin 1998, S. 79), legt – so Gogolin (1998) – „die Orientierung an den gegebenen sprachlichen Marktgesetzen [...] und die Konzentration auf Prozeduren, die helfen, Marktanteile zu erringen, [...] Ver-

eindeutigung nahe“ (S. 80).³ Gogolin (1998), die in einem Forschungsprojekt „der Frage nach den Sprach- und Interaktionspraktiken einsprachiger und mehrsprachiger Beteiligter am Leben und Lernen in einer Großstadt-Schule“ (S. 73) nachgeht, gelangt dabei unter anderem zu der Erkenntnis, dass in der untersuchten Stichprobe zwischen Schule, Eltern und Schüler:innen eine Art *common sense* zu bestehen scheint,

„der Einsprachigkeit in der hier bevorzugten Verständigungssprache Deutsch in der öffentlichen Sphäre den Vorrang zu[zubilligen], und zwar jener Variante des Deutschen, die im Laufe der Geschichte den Status der ‚Hochsprache‘ errungen hat“ (S. 77).

Gogolin (1998) geht davon aus, dass Sprecher:innen mit den sprachlichen Macht- und Marktverhältnissen vertraut sind und ein Gefühl, wenn nicht gar ein Bewusstsein dafür haben, „was gesellschaftlich legitime Sprache ist“ (S. 79) und welche Praktiken und Strategien anzuwenden ratsam ist, „wenn der Wunsch besteht, sich dieser legitimen Sprache zu bedienen“ (S. 79-80).

Die so genannte *language policy* (LP) kann dabei an der Schnittstelle von Sprachideologie und Sprachpraxis verortet werden (Shohamy 2006, S. xv). Insofern eine *language policy* aus Entscheidungen über Sprachen und deren Gebrauch in der Gesellschaft oder in sozialen Gruppen wie etwa der Schulklasse besteht, ist sie der primäre Mechanismus, um Sprachverhalten zu organisieren, zu verwalten und zu manipulieren (Shohamy 2006, S. 45). In Ermangelung einer adäquaten Entsprechung im Deutschen – „Sprachpolitik“ läuft Gefahr, lediglich mit nationalen Sprachfragen und -regelungen assoziiert zu werden (vgl. z. B. den Eintrag zum Lemma *Sprachpolitik* im Duden (2019)) – soll in der vorliegenden Arbeit der englischsprachige Terminus beibehalten werden.

Nach Spolsky (2010) setzt sich eine *language policy* aus drei Komponenten zusammen:

- dem *language management*, verstanden als die unternommenen Anstrengungen und Interventionen, um das Sprachverhalten in einer sozialen Gruppe zu beeinflussen (*planning*), etwa das Erlauben oder Verbieten anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht;
- den *language beliefs*, das heißt Ideologien über Sprache und Sprachgebrauch (*ideology*)⁴, beispielsweise die Ansicht, unterschiedliche Sprachen seien eine Bereicherung oder aber ein Hemmnis für den Unterricht und das Lernen;

³ Zu der Debatte, ob dem (Fremd-)Sprachenunterricht eine einheitliche sprachliche Erscheinungsform zugrunde gelegt werden sollte oder ob (Fremd-)Sprachenkompetenz nicht tatsächlich die Beherrschung sprachlicher Variation umfasse, siehe Durrell (2012).

⁴ Spolsky (2010) verwendet *language beliefs* und *ideology* synonym. Auer (2013) versteht in Anlehnung an Silverstein (1979) unter sprachlichen Ideologien alle Bewertungen, „die die Auswahl sprachlicher Mittel beeinflussen“ (S. 259); darunter fallen „Stereotype, Einstellungen, Kontextualisierungs-

- und schließlich den *language practices*, also der Auswahl bestimmter Sprachen und Varietäten aus dem zur Verfügung stehenden sprachlichen Repertoire (*ecology*), zum Beispiel der tatsächliche Gebrauch bestimmter Sprachen im Unterricht, gleich ob dieser im Einklang mit dem *language management* steht oder diesem zuwiderläuft (S. 5 sowie Shohamy 2006, S. 52-53, die die drei Elemente der *language policy* nach Spolsky (2010 [Erstausgabe 2004]) in einem Modell systematisiert).

Alle drei Komponenten hängen zusammen: So liegen Handlungen des *language managements* in der Regel bestimmte Vorstellungen über Sprache(n) und Sprachgebrauch, d. h. *language beliefs*, zugrunde. Diese Vorstellungen werden nicht nur, aber auch durch Erfahrungen mit Sprache(n) geformt, also durch erlebte *language practices*. Gleichzeitig macht das *language management* Vorgaben, wie tatsächliche Sprachpraktiken zu bewerten sind, etwa ob der Gebrauch einer Sprache in einem bestimmten Kontext zulässig ist, präferiert ist oder sanktioniert wird. *Language practices* vollziehen sich in Auseinandersetzung mit den Vorgaben und Eingriffen durch das *language management* sowie auf der Grundlage je persönlicher *language beliefs* der Akteur:innen. Die hier vereinfacht beschriebenen, tatsächlich aber komplexen Wechselbeziehungen zwischen *language management*, *beliefs* und *practices* an konkreten Fällen herauszuarbeiten, wird unter anderem Teil der Datenanalyse (Kap. 4-8) sein.

Spolskys (2010) Definition setzt ein weites Verständnis von *language policy* voraus. *Language policy* im engeren Sinne bezieht sich lediglich auf spezifische Dokumente, Gesetze oder Vorschriften, die die Möglichkeiten und Grenzen sprachlichen Verhaltens spezifizieren (Shohamy 2006, S. 45-46): schul- oder klasseninterne Vorschriften über im Unterricht erlaubte Sprachen, aber auch bildungspolitische Vorgaben wie die von der Kultusministerkonferenz formulierten EMPFEHLUNGEN ZUR ARBEIT IN DER GRUNDSCHULE (KMK 2015). In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz heißt es etwa, in allen Fächern und Bereichen schulischen Alltags sei „auf einen korrekten, angemessenen, partner- und situationsbezogenen Sprachgebrauch zu achten“ (KMK 2015, S. 15). Eine Norm, an der Korrektheit oder Angemessenheit zu messen seien, wird nicht genannt. Fragt man nach der Legitimität von Sprachen im schulischen Kontext, findet sich hierzu der Hinweis, auch Herkunftssprachen seien wertzuschätzen und im Unterricht zu

potentiale für soziale Rollen und Situationen, etc.“ (Auer 2013, S. 259). Allerdings ist eine Erweiterung dieser Definition notwendig, da es Spolsky (2010) nicht allein um die eigene Auswahl sprachlicher Mittel geht, sondern auch um Überzeugungen, die beeinflussen, welche sprachlichen Möglichkeiten anderen zugestanden werden und wie deren Auswahl sprachlicher Mittel bewertet wird.

berücksichtigen; die Kompetenzen mehrsprachiger Kinder sollten genutzt und weiterentwickelt werden (KMK 2015, S. 15). Gefordert wird also eine *language policy*, die Mehrsprachigkeit als Potenzial begreift und den Sprachen der Schüler:innen einen Platz im Unterricht einräumt. In Bezug auf die individuellen sprachlichen Voraussetzungen heißt es weiter:

„Die Grundschule respektiert diese vielfältigen Sprachleistungen der Kinder, die von der Individualität jedes Kindes, seiner Geschichte, seinen Weltentwürfen, von seinen sozialen, psychischen und physischen Erfahrungen geprägt sind. Der Unterricht nimmt die sprachliche Leistungsvielfalt auf und ermöglicht es so jedem Kind, eine angemessene sprachliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln“ (KMK 2015, S. 15-16).

Der Ausschnitt macht nochmals deutlich, dass die einzelnen Elemente einer *language policy* eng miteinander verwoben sind: Hinter dem zitierten Beschluss, der als *policy*-Dokument im engeren Sinne aufgefasst werden kann, stecken bestimmte Vorstellungen und Überzeugungen in Bezug auf sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit (*language beliefs*). Sie könnten in der zitierten Passage unter dem Schlagwort „Respekt“ zusammengefasst werden. Schlägt man den Bogen zu Bourdieus Marktmodell (Kap. 2.2.1), wird Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital begriffen (vgl. hierzu auch Fürstenau 2004, S. 14-15). Diese Vorstellungen werden herangezogen, um handlungsleitende Empfehlungen zu geben (*language management*), nämlich „sprachliche Leistungsvielfalt“ im Unterricht zu berücksichtigen, um die „sprachliche Handlungsfähigkeit“ aller Schüler:innen zu entwickeln (KMK 2015, S. 16). Die tatsächlichen Sprachpraktiken in Schule und Unterricht können sich daran orientieren oder davon abweichen (*language practices*). Sprachgebrauch nämlich wird durch eine Reihe weiterer Faktoren geregelt, die mitunter impliziter arbeiten als schriftlich fixierte *policy*-Dokumente und offizielle Beschlüsse und Vorgaben (Shohamy 2006, S. 45-46).

Shohamy (2006) fordert daher ein erweitertes Begriffsverständnis:

„The expanded view of LP, then, argues that LP should not be limited to the examination of declared and official statements. Rather, the real policy is executed through a variety of mechanisms that determine de facto practices“ (S. 54).

Die vorliegende Arbeit erhebt vor diesem Hintergrund nicht den Anspruch, die *language policy* der untersuchten Schulen oder Schulklassen vollständig zu rekonstruieren. In den Blick genommen werden ausschließlich *de facto policies* (Shohamy 2006, S. 51-56), wie sie sich in Unterrichtsinteraktionen und auch in Äußerungen von Lehrkräften und Schüler:innen über angewandte und wahrgenommene Handlungsprinzipien manifestieren. Auf diese Weise können einzelne Aspekte des *language managements*, der

language beliefs der Beteiligten sowie besonders der *language practices*, das heißt ausgewählte Aspekte der *language policy* erfasst werden. Es wäre ein eigenes, spezifisch zugeschnittenes Forschungsdesign notwendig, um ein ganzheitliches Bild der *language policy* nachzuzeichnen. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit jedoch anders gelagert ist, werden Elemente der *language policy* insoweit einbezogen, wie es für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant ist. Welche Aspekte hierbei bedeutsam sein können, lässt sich wiederum anhand des untersuchten Beispiels demonstrieren:

001 **Risha** HASan?
002 **Hasan** isch fand_s SCHÖN, (.)
003 w WIE du-
004 (0.5)
005 **Hasan** des erSÄHLT hast,=
006 =du hast LAUT und dEUtlisch geredet,
007 °h und ich FAND- (.)
008 AUCH toll, (.)
009 DASS du-
010 (0.8)
011 **Hasan** WIE- (.)
012 sadija AUCH gesagt hast, (.)
013 du BIST- (.)
014 nur EIN jahr schon in deutschland, °h
015 und du schreibst auch RISCHdisch gut; (.)
016 UND-
017 °h ähm-
018 (0.1)
019 **Hasan** du BIST- (.)
020 IMmer- (.)
021 die ERSte fast, (.)
022 die wo FERTig ist; (.)
023 ja das find ich GU[T.]
024 **Risha** [DAN]ke.

Die Kriterien, an denen Hasan die Qualität von Rishas Vortrag misst, sind Teil der *language policy* der Klasse, ebenso wie die Berücksichtigung ihrer Sprachbiografie bei der Bewertung ihrer Schreibleistung. Beides fiele in Spolskys (2010) Terminologie insofern unter *language beliefs*, als es sich um Ansichten über richtige und gute Sprache sowie um eine Vorstellung davon handelt, welche Faktoren bei der Evaluation von Sprachproduktionen eine Rolle spielen sollten. Auch das Nicht-Gesagte gibt Aufschluss über *language management* und *language practices* im Klassenraum (vgl. hierzu auch Roth, Anastasopoulos & Terhart 2013): So wird Hasan etwa nicht korrigiert, als er *hast* (Z. 012) statt dem erwartbaren *hat* sagt; was in anderen Kontexten womöglich als Grammatikfehler gewertet würde, scheint an dieser Stelle zulässig. Ammon (1995, 2003)

weist Lehrkräften den Status von Sprachnormautoritäten zu, von Personen also, „die das Recht bzw. die Verpflichtung haben das Sprech- oder Schreibverhalten von anderen zu korrigieren“ (Davies 2006, S. 483; vgl. Ammon 1995, S. 73-82, 436-447; Ammon 2003, S. 3). Feilke (2012) hält es in diesem Zusammenhang für „eine praktisch höchst relevante und empirisch so gut wie nicht untersuchte Frage“ (S. 150), wann und in welcher Form Lehrer:innen normierend in den Sprachgebrauch eingreifen (S. 150). Dass die Lehrerin hier gerade nicht eingreift, kann als Momentaufnahme einer bestimmten *language policy* gelesen werden, die zumindest in dieser Situation Gültigkeit hat. Die Lehrerin gibt der dyadischen Interaktion zwischen Hasan und Risha den Vorrang gegenüber einer normierenden Intervention. Dies kann bedeuten, dass es in der gegebenen Situation keine Rolle spielt, ob die Schüler:innenäußerungen gemessen an einer gesetzten Norm „richtig“ oder „falsch“ sind. Es kann aber auch bedeuten, dass die von der Lehrerin angelegte Norm so flexibel ist, dass Hasans Äußerung in ihr zulässig ist (vgl. zu der Stellung von Normen im schulischen Sprachgebrauch auch Günthner, Imo, Meer & Schneider 2012, S. 10-12 sowie Feilke 2012).

Hasan verwendet ausschließlich Deutsch, wobei seine Äußerungen sowohl standardnahe als auch dialektal beziehungsweise umgangssprachlich geprägte Formen wie *des* (Z. 005) oder *die wo* (Z. 022) enthalten. Die Lehrerin erklärt im Einklang damit in einem Leitfadeninterview, sie fände es überhaupt nicht schlimm, „wenn jetzt mal ’n bisschen Dialekt auch mit dabei ist“ (vgl. das Transkript zum Lehrerinneninterview in Anhang B.1.3, Z. 100) Mit Davies (2006) ließe sich diese zumindest teilweise Lösung vom kodifizierten Standard als „Normtoleranz“ bezeichnen (S. 488). Durrell (2012) spricht von flexiblen Gebrauchsnormen, die

„ein relativ breites Spektrum von Varianten [umfassen], die es z.B. dem einzelnen Sprecher ermöglichen, je nach den Bedürfnissen der Kommunikationssituation einen größeren oder geringeren Grad an Formalität zum Ausdruck zu bringen“ (Durrell 2012, S. 91).

Völker (2013) weist darauf hin, dass die legitime Sprache „kein homogenes Gebilde“ (S. 49) sei, „sie ist bestimmt von konkurrierenden Versionen, die an- und aufgerufen werden können“ (S. 49). Damit seien auch die Positionen von Sprecher:innen vielfältiger, es gebe keine einzige eindeutig festgelegte Machtposition (Völker 2013, S. 49; auf die Pluralität der im Klassenraum gültigen Normen und Machtzentren geht das Kapitel an späterer Stelle weiterführend ein). Normative Texte wie Grammatiken, Lexika und orthografische Kodizes enthalten jedoch häufig „Hinweise auf Wörter oder Schreibungen nach Legitimität“ (Roth 2013, S. 19):

„mündlich‘, ‚umgangssprachlich‘, ‚standardsprachlich‘ usw. markieren diese Verhältnisse einer inneren Ordnung und Disziplinierung der gegebenen Vielfalt“ (Roth 2013, S. 19).

Damit übereinstimmend nehmen Mecheril und Quehl (2006) an, dass unterschiedlichen Sprachvarianten und -formen „ganz unterschiedliche Werte der Anerkennung zugeordnet sind“ (S. 360). Solche Wert- und Positionierungsvorgaben können wiederum von Beteiligten unterschiedlich ausgelegt und in unterschiedlichem Maße als Bewertungskriterien herangezogen werden.

Ergänzend zu den aus der Interaktionssituation und damit aus beobachteten Sprachpraktiken heraus rekonstruierbaren Elementen der *language policy*, geben die in der Klasse erhobenen Interview- und Befragungsdaten Auskunft über weitere Aspekte des *language managements*, der *language beliefs* und der *language practices* der Beteiligten. Die Klassenlehrerin erklärt etwa, die Schüler:innen würden sich untereinander sehr wertschätzen; dies äußere sich zum Beispiel in Rückmeldungen wie: „Aber du bist ja auch noch gar nicht lange in Deutschland. Das ist ja schon super, wie du das machst“ (vgl. das Transkript zum Lehrerinneninterview in Anhang B.1.3, Z. 074). Was in dem untersuchten Beispiel ambivalent ausgelegt werden kann (vgl. die in den vorangehenden Kapiteln entwickelten Lesarten), wird von der Lehrerin somit als Wertschätzung gedeutet. Die Kontaktdauer mit dem Deutschen bei Bewertungen zu berücksichtigen, ist für die Lehrerin wie auch für die Schüler:innen essenzieller Bestandteil und Zeichen einer positiven Bearbeitung sprachlicher Heterogenität. Dieses Prinzip ließe sich auch als mögliche Auslegung der KMK-Empfehlungen (KMK 2015) lesen, wonach der Unterricht „die sprachliche Leistungsvielfalt auf[nimmt] und [...] es so jedem Kind [ermöglicht], eine angemessene sprachliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln“ (S. 16).

Eine weitere Facette der *language policy* innerhalb der Klasse lässt sich aus den erhobenen Interview- und Befragungsdaten in Bezug auf Mehrsprachigkeit ableiten: Zehn der 19 befragten Schüler:innen der Klasse nehmen an, ihre Lehrer:innen erlaubten es, dass im Unterricht andere Sprachen als Deutsch gesprochen würden; acht nehmen an, dies sei (eher) nicht erlaubt (vgl. Kap. 5.3.5).⁵ Umgekehrt wurde auch die Lehrerin befragt, ob sie es erlaube, dass ihre Schüler:innen im Unterricht andere Sprachen als Deutsch sprächen. Ihre Antwort fällt differenziert aus: Wenn ein Kind neu in die Klasse komme, noch kein Wort Deutsch könne und ihm ein anderes Kind beim Übersetzen helfen könne, sei das erlaubt. Nur so könne sie ja auch sehen, was das Kind fachlich schon könne, unabhängig von der Sprache. Wenn aber ein Kind schon länger in

⁵ Eine Schülerin enthält sich.

Deutschland sei und dann zum Beispiel Türkisch spreche, würde sie es schon auffordern, in der Schule Deutsch zu benutzen (vgl. das Transkript zum Lehrerinneninterview in Anhang B.1.3, Z. 020).⁶ Es kann vermutet werden, dass die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Schüler:innen hinsichtlich des Erlaubtseins oder Nicht-Erlaubtseins anderer Sprachen von entsprechend differenzierten Erfahrungen in der Klasse herrühren. Die Aussage der Lehrerin legt an dieser Stelle des Interviews das *language management* der Klasse explizit offen, das sich in den Antworten der Schüler:innen wiederfinden lässt. Es zeigt sich, dass der Lehrkraft eine bedeutsame, weil lenkende Stellung in der Organisation des klasseninternen Sprachgebrauchs zukommt: Sie ist es, die formale Vorgaben und Richtlinien festsetzt. Von den Schüler:innenn können diese befolgt, verhandelt oder unterlaufen werden. Gemäß Menken und García (2010) würden *language policies* auf jeder Ebene des Bildungssystems, von den Bildungsministerien bis hin zum Klassenraum, interpretiert, verhandelt und letztlich (re-)konstruiert (S. 1). Lehrkräften käme bei der Implementierung und Verhandlung von *policies* eine zentrale Rolle zu; die Autorinnen bezeichnen sie als „policymakers“ und lenken damit den Fokus gezielt weg von offiziell erlassenen *policy*-Texten hin zu deren – bislang wenig erforschter – Umsetzung in Schulen und im Unterricht (Menken & García 2010). Auch sie betrachten *language policies* als „far more multidimensional than written policy statements“ (Menken & García 2010, S. 3), teilen also das hier verfolgte erweiterte Begriffsverständnis. Hiermit übereinstimmend betont auch Cummins (2014), dass Entscheidungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt nicht allein auf nationaler oder regionaler Ebene getroffen würden, sondern ebenso auf der Mikroebene einzelner Schulen und Klassen (S. 23).

Ein erweitertes Begriffsverständnis bedeutet jedoch auch, sich gewahr zu sein, dass die schriftlichen oder mündlichen Texte, die der in der Unterrichtsinteraktion wirksamen *de facto policy* zugrunde liegen, divers sind. Das *language management* einer Lehrkraft und die Sprachpraktiken im Unterricht beruhen in der Regel nicht auf einem einzigen Dokument, beispielsweise den KMK-Empfehlungen (KMK 2015), die die Akteur:innen befolgen oder von denen sie sich distanzieren, die sie in jedem Fall aber interpretieren. Laut Spotti (2013) bildet der Klassenraum der Grundschule einen superdiversen, heteronormativen Raum, das heißt einen Raum mit mehreren Machtzentren (S. 161). In ihm

⁶ Frey (1997) zitiert ähnliche Aussagen zweier Lehrerinnen einer Hamburger Grundschule (S. 153-154). Sie sieht hinter ihren Aussagen ein „endliches“ Konzept von Zweisprachigkeit“, das auf der Vorstellung basiert, „daß bilinguale Sprecher sich nur solange ihrer an sich voneinander getrennten Sprachsysteme gleichzeitig bedienen, bis ihre Erstsprache durch die erreichte Zweitsprachenkompetenz funktionslos geworden ist“ (Frey 1997, S. 154).

treffen unterschiedliche Sprachideologien und -hierarchien (Spotti 2013, S. 161) und eben auch unterschiedliche Diskurse um Sprache(n) aufeinander. In ihrem – bisweilen auch konfligierenden – Zusammenspiel bewirken sie die Herausbildung einer spezifischen *de facto policy* beziehungsweise von spezifischen *de facto policies*, von spezifischen Umgangsweisen mit Sprache(n) (Shohamy 2006, S. 51-56). An dieser Stelle schließt sich der Bogen zu Bourdieus Vorstellung eines sprachlichen Marktes (Kap. 2.2.1), denn Spotti (2013) geht davon aus, dass die uns zur Verfügung stehenden semiotischen Ressourcen, zum Beispiel Sprachvarietäten, Akzente, Register, in einem Wertesystem verwurzelt und hierarchisch organisiert sind (S. 163). Wenn Akteur:innen sie am richtigen Ort im richtigen Moment ausspielten, eröffne ihnen dies die Möglichkeit, als jemand gehört und verstanden zu werden, der innerhalb des Raumes eine bestimmte Position einnehme (Spotti 2013, S. 163). Der Sprachgebrauch und das Repertoire einer Akteurin oder eines Akteurs werde im Klassenraum mit Sprachideologien und -hierarchien konfrontiert, die dazu führten, dass die verwendete Ressource innerhalb des gegebenen Raums als mehr oder weniger mächtig, wertvoll und zentral erachtet werde (Spotti 2013, S. 175).

Nicht nur im Klassenraum konkurrieren unterschiedliche Diskurse um die korrekte und bedeutsame Sprache, um das richtige und angemessene Sprechen. Die *language policy* einer Schule kann auch mit Sprachgebrauchsmustern in anderen Domänen, vor allem zuhause, in Konflikt geraten (Spolsky 2009a, S. 90):

„In fact, most children find a serious gap between the language of their home (commonly a colloquial variety or dialect of the local language) and the language of school, most commonly aimed or claimed to be the national or official language“ (Spolsky 2009a, S. 90).

Dies betrifft die Diskrepanz zwischen Varietäten einer Sprache und spielt ebenso dann eine Rolle, wenn die Familiensprache eine andere ist als die Schulsprache. Je nach Stellenwert, den die *language policy* von Bildungsinstitutionen unterschiedlichen Sprachen und (Lerner:innen-)Varietäten zuspricht, kann sie als *gatekeeper* fungieren, indem sie Akteur:innen in unterschiedlichem Maß Zugang zu Bildung ermöglicht oder verwehrt (Tollefson & Tsui 2014, S. 189). Die Akzeptanz oder Ablehnung der von den Schüler:innen mitgebrachten Sprachen und Varietäten ist wiederum an die Zuschreibung von sozialem und kulturellem Kapital geknüpft: Wird die zuhause gesprochene Sprache oder Varietät abgelehnt, ignoriert oder sogar bestraft, kann das zur Konsequenz haben, dass die betroffenen Schüler:innen defizitär und die Eltern als benachteiligt positioniert werden (Spolsky 2009a, S. 90; vgl. hierzu auch das vorangehende Kapitel 2.2.1). Ricento

(2006) konstatiert etwa, in sozialen Institutionen, besonders der Schule, hätten Sprecher:innen, die die „Standard“-Varietät beherrschten, soziale Vorteile gegenüber Sprecher:innen von Nonstandard-Varietäten (S. 20). Dabei handele es sich um eine implizite *language policy*, die von vielen Akteur:innen als logisch, natürlich, fair und effizient wahrgenommen würde – trotz der Tatsache, dass der Sprachgebrauch aller Sprecher:innen in schwächerem oder stärkerem Ausmaß durch eine Varietät geprägt sei (Ricento 2006, S. 20). Schulische Akteur:innen handeln folglich nicht nur vor dem Hintergrund individueller sprachlicher Repertoires, Lehrkräfte wie auch Schüler:innen bringen ebenso Vorstellungen über den Wert mit, der Sprachen und Varietäten in ihrer Gesellschaft zugeschrieben wird (Spolsky 2009a, S. 92). Blommaert (2013) stellt heraus, dass Sprachvarietäten, die in einer sprachlichen Gemeinschaft, zum Beispiel der Familie, einen hohen Wert haben, in einer anderen sprachlichen Gemeinschaft, zum Beispiel der Schule, an Wert einbüßen könnten (S. 11). Er spricht auch von unterschiedlichen Kräftefeldern (*fields of force*) (Blommaert 2013, S. 11), was wiederum verdeutlicht, dass es unterschiedliche Machtzentren sind, zwischen denen das Individuum changiert und in denen es mit unterschiedlichen Normen des Sprachgebrauchs konfrontiert wird: „The norms valid in a small peer group are different from those operating on the same individuals in a school context, for instance“ (Blommaert 2013, S. 11). Die maßgebliche Erweiterung dieser Idee, die Spotti (2013) vornimmt, besteht nun in der Annahme, dass auch in ein und derselben Situation, etwa dem Unterricht, verschiedene Normen wirksam sind und verhandelt werden; dies meint er, wenn er von Hetero-Normativität spricht (S. 161). Unter Berufung auf Bourdieu konstatiert Auer (2013) demgegenüber, eine Sprachgemeinschaft zeichne sich nicht (nur) durch eine gemeinsame Sprache aus, „sondern vor allem dadurch, dass sie sich auf eine gemeinsame Bewertung der Sprachformen geeinigt habe[]“ (S. 256). Der sprachliche Markt müsse „einigermaßen einheitlich sein, das heißt die Gesamtheit der Sprecher muß denselben Gesetzen der Preisbildung für sprachliche Produkte unterliegen“ (Bourdieu 1993, S. 121-122). Auer (2013) weist darauf hin, dass Bourdieu selbst seine erstere Behauptung, eine Sprachgemeinschaft spreche eine gemeinsame Sprache, als Illusion charakterisiert. Doch auch die Annahme einer geteilten Bewertung von Sprachformen ist mit Einschränkungen zu betrachten. Auer (2013) räumt ein, dass Bourdieu womöglich die Bedeutung alternativer Märkte unterschätze, auf denen gerade die nicht-legitime Sprache einen Marktwert habe (S. 257) oder – aus einer anderen Perspektive betrachtet – auf denen die legitime Sprache eine andere ist. Als Beispiel hierfür nennt Gogolin (1998) etwa sich entwickelnde

Vernakulare, „in die verschiedene lebensweltlich vorhandene Sprachen ‚eingemixt‘ sind“ (S. 89). Indem sie sich mit der Zeit, gerade unter Jugendlichen, zunehmend aber auch in den Massenmedien über ihre ursprüngliche Sprecher:innengruppe hinaus verbreiten, erlangen sie den Status der Legitimität, wo sie zuvor womöglich als eher illegitime Praktiken galten (Gogolin 1998, S. 89-90). Sie können als Ausdruck von Gruppenzugehörigkeiten und somit auch als Ausweis von sozialem Kapital fungieren (Gogolin 1998, S. 90). Mecheril und Quehl (2006) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Legitimität von Sprache kontextspezifisch sei, wobei sich

„diese Kontexte des Sprechens und der Legitimität in den dynamischen Prozessen einer von Differenz- und Dominanzverhältnissen geprägten Migrationsgesellschaft [...] beständig verschieben und verändern“ (S. 366).

Sicherlich teilt eine Schulklasse weitgehend Maßstäbe, anhand derer Sprachproduktionen bewertet werden, zum Beispiel das in dem zitierten Fallbeispiel und ähnlichen Fällen wiederkehrende Lob, jemand habe laut und deutlich gesprochen. Doch Maßstäbe können flexibel angewandt werden, wie sich etwa in Hasans Berücksichtigung von Rishas Migrationsbiografie bei der Beurteilung ihrer sprachlichen Hervorbringung zeigt. Mit der Einschätzung von Rishas Geschichte als „gut“ gibt Hasan zu verstehen, dass er sich durchaus an einer Skala zur qualitativen Einschätzung selbst verfasster Geschichten orientiert; diese Skala existiert jedoch nicht autonom und losgelöst von den sozialen und individuellen Bedingungen, unter denen eine Geschichte verfasst wurde. Es soll daher von einer Pluralität möglicher Bewertungen sprachlicher Produktionen ausgegangen und im Analyseteil (Kap. 4-8) gezeigt werden, wie diese im Unterricht nebeneinander und/oder gegeneinander stehen können. Angesichts der Fülle an individuellen Ausgangsbedingungen schulischer Akteur:innen, aber auch an deren Vorerfahrungen und Bewertungsmaßstäben in Bezug auf Sprache(n) und (schulischen) Sprachgebrauch erscheint es umso lohnenswerter, zu rekonstruieren, welche sprachbezogenen sozialen Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen verhandelt werden, welche Normen hierbei angelegt werden und welcher Wert sprachlichen Produktionen zugewiesen wird. Indem die Schüler:innen sowie Lehrkräfte auch nach schulischen wie außerschulischen Sprachpraktiken befragt werden (Kap. 5), kann die Annäherung an *de facto language policies* vertieft und um Perspektiven der Akteur:innen angereichert werden. Was Bourdieu (1993) für die Analyse von Befragungsdaten festhält, gilt dabei ebenso für die Analyse von Unterrichtsinteraktionen:

„Will man nicht Artefakte für Fakten nehmen, kann man nicht umhin, in die Analyse der ‚Daten‘ die Analyse der sozialen Bedingungen der Situation einzubeziehen, in

der sie produziert wurden, die Analyse des sprachlichen Marktes, auf dem die analysierten Tatbestände erhoben wurden“ (S. 122).

Neben dem Einbeziehen der Voraussetzungen und Erfahrungen der Akteur:innen auf dem schulischen Sprachmarkt kann die Analyse der semiotischen Landschaft des Klassenraums, also der materiellen und symbolischen Ausgestaltung des sprachlichen Felds, weitere Schlüsse auf die *language policy* der Klasse zulassen (vgl. hierzu das folgende Kap. 2.3 sowie das Analysekap. 6). Der sprachliche Markt nämlich ist nicht nur ein abstraktes Geflecht aus Machtrelationen, sondern wird räumlich durch die Architektur des Klassenraums begrenzt und strukturiert. McGregor (2004a) hält fest, dass Machtbeziehungen in Schulgebäude und in materielle schulische Praktiken eingeschrieben sind (S. 3). Das folgende Kapitel 2.3 richtet daher den Fokus auf den Klassenraum als semiotisch aufgeladenen und gleichsam verhandelten Raum.

2.3 Raum und Positionierung: Zur Topologie des Klassenraums

Klassenräume stellen weit mehr als eine physische Begrenzung des Unterrichtsgeschehens dar. Gemäß Hausendorf und Schmitt (2016) hat die Interaktionsarchitektur, das heißt der gebaute, gestaltete und ausgestattete Raum (S. 27-28), Auswirkungen auf die darin stattfindenden Interaktionen, „z.B. im Hinblick auf die Art und Weise, wie sich Interaktionsteilnehmer in diesem Raum bewegen können und sollten“ (S. 40). Der physische Raum ist somit zugleich ein spezifisch geformter Möglichkeitsraum, der bestimmtes Handeln erlaubt und nahelegt, anderes einschränkt oder verbietet. Allein dadurch kann sich Macht ausdrücken; man denke etwa an das Lehrerpult als Ort, der in der Regel der Lehrkraft vorbehalten ist, oder die Schülertische, die jedem:jeder Schüler:in einen mehr oder weniger festen Platz in Abgrenzung zu dem der Mitschüler:innen zuweisen. Gruppentische sind ein Beispiel dafür, wie Schüler:innen einerseits gruppiert werden beziehungsweise sich gruppieren, also Gemeinschaften formen, und wie andererseits Differenzen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppentische hergestellt werden. Die Kriterien, nach denen Schüler:innen an Gruppentischen platziert sind, und damit die Kriterien der Konstruktion von Gleichheit und Differenz, sind dabei variabel: Sie reichen von Freundschaftsbeziehungen bis hin zu Leistung oder disziplinarischen Aspekten. Plätze können selbst gewählt oder von der Lehrkraft vorgegeben sein. Sie können für bestimmte Unterrichtsabschnitte relativ statisch oder aber dynamisch sein. Androutsopoulos (2008) geht davon aus, dass die Beschaffenheit eines Raums „als Spur wie auch als Symbol“ (o. S.) des „Zusammenlebens“ (o. S.) der dort handelnden Ak-

teur:innen gedeutet werden kann. Auch die Beschaffenheit von Klassenräumen, das Arrangement der Tische und Stühle, die Gestaltung der Wände etc., ist Produkt und gleichzeitig Gegenstand interaktiver Aushandlungen. Zu der räumlichen Organisation von Schule und Unterricht zählt neben der Verortung von Objekten und sprachlichen wie nicht-sprachlichen Zeichen im Klassenraum (vgl. hierzu Szabó 2015) das Handeln der Akteur:innen in einem geteilten und ausdifferenzierbaren Interaktionsraum (vgl. hierzu Schmitt 2013). Aus interaktionistischer Perspektive ist der Klassenraum sowohl materielle Umgebung von Interaktion (Hausendorf et al. 2012, S. 9) als auch interaktive Hervorbringung (Schmitt & Dausendschön-Gay 2015, S. 7).

Im ersten Teil dieses Kapitels richtet sich der Fokus anknüpfend an die Ausführungen im vorangehenden Kapitel auf den Zusammenhang von räumlichen Praktiken und Strukturen sowie Sprache und Macht (Kap. 2.3.1). Die beiden anschließenden Unterkapitel 2.3.2 und 2.3.3 vertiefen spezifische Aspekte dieses Zusammenhangs, nämlich zum einen die semiotische Lesbarkeit von (Klassen-)Räumen als Verdichtungen von (Macht-)Diskursen (Kap. 2.3.2), zum anderen den Aspekt der interaktiven Herstellung und Bearbeitung von – auch differenzgenerierenden – Räumen durch die Beteiligten (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Machträume: Der Klassenraum als Sprachregime

Nimmt man an, dass der Klassenraum einen sprachlichen Markt darstellt, auf dem sich bestimmte Ordnungen herausgebildet haben, gelten und verhandelt werden, die wiederum sprachliches Kapital auf seine Wertigkeit hin bestimmen (Kap. 2.2), so erscheint er als politischer Raum, der durch Machtrelationen strukturiert wird. Der Klassenraum bildet ein Sprachregime (Busch 2021), ein Ordnungssystem, das Sprachen, sprachlichen und sprachbiografischen Voraussetzungen sowie Sprachproduktionen bestimmte Positionen in einem relationalen Gefüge zuweist. In Anlehnung an Lefebvres (1991) Raumverständnis entwickelt Busch (2021) ein Konzept von Sprachregimen, das sich in seiner Grundlogik in die vorangehend angestellten Überlegungen zu *language policies* fügt: Während der Begriff „Sprachenregime“ alltagssprachlich und in der politisch-administrativen Terminologie gebraucht würde, „um sprachenpolitische Vorgaben zu bezeichnen, die die Verwendung unterschiedlicher Sprachen in institutionellen Zusammenhängen regulieren“ (S. 142), also auf die in einem bestimmten institutionellen Kontext gültigen *language policies* im engeren Sinne bzw. auf das dort angewandte *language management* verweist, versteht Busch (2021) Sprachregimes als „Verdichtungen

sozialer (Sprach-)Handlungen [...], die durch asymmetrische Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt sind“ (S. 143). Wie im Fall der in dieser Arbeit berücksichtigten *de facto language policies* stehen im Kern einer solchen interaktionistisch motivierten Perspektive Handlungen und die darin rekonstruierbaren Machtverhältnisse. Was Busch (2021) Sprachregime nennt, kann damit als Umschreibung für die auf dem sprachlichen Markt des Klassenraums geltenden Prinzipien und die sich daran orientierenden oder sich davon abgrenzenden Handlungen begriffen werden. Purkarthofer (2014) betrachtet Sprachregime als „Ergebnis verorteter Praktiken“ (S. 22) und konstatiert mit Bezug auf Hillier und Hanson (1984 [hier zitiert in der Aufl. v. 2005], S. 18), als solche stellten sie „auch eine Verbindung zwischen der Verregelung von Raum und Möglichkeiten der Interaktion dar“ (Purkarthofer 2014, S. 22); sie spiegelten wider, „welche Begegnungen durch die räumlichen Gegebenheiten unterstützt oder behindert werden“ (S. 22).

Das zugrundeliegende Raumverständnis nach Lefebvre (1991) grenzt sich von einer strikt mathematisch-geometrischen beziehungsweise territorialen Sichtweise auf Raum ab (S. 1-2) und konzeptualisiert Raum stattdessen als soziales Produkt (vgl. auch Busch 2021, S. 143-144; Lefebvre 2015, S. 330-331; Bachmann-Medick 2009, S. 292; McGregor 2004a, S. 2, 4). Auf Lefebvres Raumbegriff stützen sich fast alle Ansätze des *spatial turn*, wie die gegen Ende der 1980er Jahre in den Sozial- und Kulturwissenschaften stattfindende Hinwendung zu einer Raumperspektive bezeichnet wird, bei der die soziale Konstituierung des Räumlichen und die Rolle des Raums für die Herstellung sozialer Beziehungen in den Fokus rücken (Bachmann-Medick 2009, S. 291). Insbesondere werde „die Verflechtung von Raum und Macht zu einer wichtigen Untersuchungsachse“ (Bachmann-Medick 2009, S. 292; vgl. auch Busch 2021, S. 135). Auch die vorliegende Arbeit versteht Raum mit Blommaert (2013) nicht allein in seiner physikalischen Dimension, sondern gleichermaßen als sozialen, kulturellen und politischen Raum, der in Interaktionen verhandelt, infrage gestellt und bestätigt wird, der aber auch selbst auf das Handeln der Interaktionsbeteiligten wirkt:

„Physical space is also social, cultural and political space: a space that offers, enables, triggers, invites, prescribes, proscribes, policies or enforces certain patterns of social behavior; a space that is never no-man’s land, but always *somebody’s* space; a *historical* space, therefore, full of codes, expectations, norms and traditions; and a space of *power* controlled by, as well as controlling people“ (S. 3; Hervorhebungen wie im Original).

Raum ist entsprechend insofern an Macht geknüpft, als Akteur:innen ihn sich angeeignet haben und aneignen (Bourdieu 1991). Die darin gültigen Konventionen, Normen und Codes – auch in Bezug auf den Sprachgebrauch – sind historisch gewachsen und

werden gleichzeitig in jeder Interaktion aktualisiert oder unterlaufen, sie geben Handlungsorientierungen und können selbst Gegenstand der Verhandlung sein. Ein solches sozialkonstruktivistisches Raumverständnis trägt auch der Komplexität von Räumen Rechnung, die einander etwa überlappen können und damit auch ihre Entsprechung in der „mit der Globalisierung verbundene[n] [...] Überlagerung verschiedener kultureller Zugehörigkeiten im Zuge von Migration“ finden (Bachmann-Medick 2009, S. 297-298). Bachmann-Medick (2009) weist auf die vermeintliche Diskrepanz zwischen einer Neuorientierung der Sozial- und Kulturwissenschaften an der Leitkategorie Raum und dem „Verschwinden“ des Raums durch Globalisierungsprozesse hin (S. 286-288). Bei genauerem Hinsehen handelt es sich hierbei nicht um einen Widerspruch. Vielmehr lenkt gerade die mit der Globalisierung einhergehende Aufweichung räumlicher Grenzen den Blick auf die Hervorbringung von Räumen. Der *spatial turn* schärfe – so Bachmann-Medick (2009) – die Aufmerksamkeit für unterschiedliche Raumperspektiven und Raumbegriffe (S. 288); er fuße in der Ausbildung eines kritischen Raumverständnisses (S. 289). Im Zentrum stünde die

„soziale Produktion von Raum als einem vielschichtigen und oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozess, eine spezifische Verortung kultureller Praktiken, eine Dynamik sozialer Beziehungen, die auf die Veränderbarkeit von Raum hindeuten“ (Bachmann-Medick 2009, S. 289).

Die kulturwissenschaftliche Diskussion um Differenzen und *Othering* werde hierdurch von einer rein diskursiven auf eine pragmatische und politische und noch dazu geographisch fundierte Ebene verlagert (Bachmann-Medick 2009, S. 290). In Einklang mit Blommaerts (2013) Definition plädiert auch Busch (2021) dafür, „Räume nicht mehr als gegeben [zu verstehen] [...], sondern als durch soziale, sprachliche und diskursive Praktiken geschaffen und in ständigem Wandel begriffen“ (S. 134). Raum ist somit von *language policies* durchzogen, während zugleich die sprachlichen und nicht-sprachlichen räumlichen Praktiken zu seiner Schaffung und Ausgestaltung beitragen.

Auf dem breiten Gebiet der Linguistik schlägt sich der *spatial turn* insbesondere in der interaktionalen Soziolinguistik, der Ethnomethodologie und der Diskursanalyse nieder, die auf die Vorstellung sozial konstruierter und auch über sprachliche Praktiken realisierter Räume zurückgreifen und sich den „Zuschreibungen und Auswirkungen räumlicher Gegebenheiten“ (S. 21) widmen (Purkarthofer 2014, S. 21). Damit wird die Vorstellung eines relativ statischen Container- oder Behälterraums abgelöst, der das Handeln zwar bestimmt, aber nicht im Handeln hervorgebracht und verändert wird (Purkarthofer 2014, S. 20-21; McGregor 2004a, S. 2, 4). Die Idee, dass Raum „wie eine

Schachtel oder ein Behälter die Dinge, Lebewesen und Sphären umschließt“ (S. 24), reicht bis in die Antike zurück und findet sich unter anderem noch in Newtons Grundlagen der Mechanik (Löw 2017, S. 24; vgl. auch Burghardt 2014, S. 10-11). In ihrer Raumsoziologie zeichnet Löw (2017) die Entwicklung von Raumvorstellungen bis hin zu einem relativistischen Raumbegriff nach, wie er grundlegend von Einstein geprägt wurde (vgl. zur historischen Entwicklung von Raumvorstellungen auch Burghardt 2014, S. 10-14). Bis heute unterscheiden sich in der Soziologie die Raumbegriffe entlang der Frage, ob Raum in Form von Orten oder Territorien gedacht und somit „dualistisch zwischen Raum und Handeln/Körpern getrennt wird“ (S. 35) oder ob Raum als „das (vorläufige) Resultat der Anordnungen von Körpern (auf der Basis von Handeln)“ (S. 35) konzeptualisiert wird (Löw 2017, S. 35). Die zentrale Dichotomie, die die Raumdiskurse der Neuzeit prägt, besteht also zwischen einem „gleichartigen, unbeweglichen *absoluten Raum*“ (S. 11), wie ihn etwa Newton zugrunde legt, und einem „sich erst aus der Relation der möglichen Orte, die ein Körper im Raum einnehmen kann, ergebenden *relativen Raum*“ (S. 11), einer Vorstellung, wie sie etwa Einstein oder Leibniz vertreten (Burghardt 2014, S. 11-12). Löw (2017) zeigt, dass die in der sozialwissenschaftlichen Forschung dominante absolutistische Raumkonzeption, wonach „Raum und Handeln als zwei voneinander losgelöste Phänomene [...] betrachte[t]“ (S. 130) werden, in ihren Augen an ihre Grenzen stößt. Ihre Hauptkritik an einem absolutistischen Raumverständnis besteht zum einen darin, dass Raum hierdurch, wenn überhaupt, lediglich als „starre[] Folie“ (S. 130) berücksichtigt würde, „auf und vor der sich bewegtes Handeln abspielt“ (S. 130), nicht aber als veränderliches Ergebnis sozialer Prozesse, die schließlich der eigentliche Gegenstand der Soziologie seien (Löw 2017, S. 130). Zum anderen spricht sie dem absolutistischen Raumkonzept einen normativen Charakter zu, weil es Raum als etwas Einheitliches, Ganzes definiere; eine solche Vorstellung greife zu kurz, um gesellschaftliche Veränderungen, etwa im Kontext der Globalisierung, zu fassen, beispielsweise „die Verknüpfungen zwischen virtuellen und sogenannten realen Räumen“ (S. 131) oder aber „die Konstitution institutionalisierter und gegenkultureller Räume durch verschiedene gesellschaftliche Teilgruppen“ (S. 131) an ein und demselben Ort (Löw 2017, S. 130-131). In der Konsequenz schlägt Löw (2017) eine Raumdefinition vor, die sich auf ein relationales Raumverständnis stützt: Sie definiert

„Raum als eine relationale (An)Ordnung von Körpern, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnung selbst ständig verändert. [...] Durch den Begriff der ‚An(Ordnung)‘ mit der hier gewählten Schreibweise wird betont, daß Räumen sowohl eine Ordnungsdimension, die auf gesellschaftliche Strukturen

verweist, als auch eine Handlungsdimension, das heißt der Prozess des Anordnens, innewohnt“ (S. 131).

Löws (2017) Raumbegriff eignet sich für die in dieser Arbeit verfolgte Argumentation nicht nur aufgrund des geteilten sozialkonstruktivistisch fundierten Raumverständnisses, sondern auch, weil in ihn – wie sich auch im Begriff „Anordnung“ andeutet – bereits Überlegungen zu der Positionierung von Individuen und Gruppen einfließen. Löw (2017) nämlich unterscheidet zwei Prozesse der Raumkonstitution: Mit *Spacing* bezeichnet sie das

„Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen“ (Löw 2017, S. 158).

Positionieren bedeutet dabei immer ein Positionieren in Relation zu anderen Positionen, die von Objekten oder anderen Personen besetzt werden (Löw 2017, S. 158). Gleichzeitig zum *Spacing* laufen Syntheseleistungen als weiterer Prozess der Raumkonstitution ab. Syntheseleistungen bestehen in dem Zusammenfassen von Gütern und Menschen über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse zu Räumen (Löw 2017, S. 159-160). Durch Syntheseleistungen wird es – legt man ein rein relativistisches Raumverständnis zugrunde – beispielsweise überhaupt erst möglich, das Ensemble von Schulbänken, Lehrerpult, Tafel, hiermit interagierenden Schüler:innen sowie Lehrkräften als Klassenraum wahrzunehmen. Bourdieu kombiniert demgegenüber ein relativistisches mit einem absolutistischen Raumverständnis. Das bedeutet, dass ein Raum nicht erst durch die Vorstellungskraft des Betrachters – durch dessen Syntheseleistung – zum Raum wird, sondern dass Akteur:innen Räume in ihrer spezifischen Beschaffenheit vorfinden, in diesen handeln und sie dadurch potenziell auch verändern, während der Raum selbst gleichzeitig auf das darin stattfindende Handeln wirkt. Diese Erweiterung und Öffnung von Löws (2017) Perspektive soll auch in der vorliegenden Arbeit Anwendung finden. Bourdieu geht, wie in Kapitel 2.2.1 ausgeführt, ebenfalls von einem sozialen und damit metaphorischen Raum aus, der durch eine bestimmte relationale Ordnung von Personen und Gruppen und durch die Aus- und Verhandlung dieser Ordnung geprägt ist;⁷ gleichzeitig nimmt er jedoch auch einen physischen Raum an, in dem die je-

⁷ Bei Bourdieu (1991) meint der soziale Raum ursprünglich die Gesellschaft als Ganzes, die sich in einzelne „Felder“ unterteilen lässt (S. 28). Die vorliegende Arbeit verwendet für die im sozialen Raum rekonstruierbaren Sub-Räume keinen gesonderten Terminus, sondern spricht ebenfalls von „Räumen“, die zudem feingliedriger ausdifferenziert werden als bei Bourdieu (1991), der etwa zwischen dem wirtschaftlichen, dem intellektuellen, dem künstlerischen und dem universitären Feld unterscheidet (S. 28). Räume entstehen jedoch nach dem vorliegenden Verständnis auch schon dann, wenn nur zwei Akteur:innen miteinander interagieren; sie bilden dann einen dyadischen Interaktionsraum (zu Interak-

weilige Ordnung realisiert wird (Löw 2017, S. 181-182). Der physische Raum ist dabei allerdings nach Bourdieus Verständnis zugleich ein geschaffener und somit gestalteter Raum; er ist also nicht absolut im Sinne einer natürlichen Gegebenheit, sondern steht in Interaktion mit dem sozialen Geschehen, das sich in ihm abspielt und zu seiner Ausgestaltung beiträgt. Bourdieu (1991) ist der Auffassung, dass sich der soziale Raum in den physischen Raum einschreibt (S. 26; vgl. auch Lippuner 2012, S. 135); entsprechend sei der physische Raum lediglich eine

„Abstraktion, das heißt ein Resultat des willentlichen Absehens davon, dass die Orte des täglichen Lebens mit Bedeutungen versehen und mit bestimmten Nutzungen verbunden sind“ (Lippuner 2012, S. 135; vgl. auch Bourdieu 1991, S. 28; Schroer 2006, S. 111).

Der physische Raum ist in Bourdieus Augen stets ein angeeigneter physischer Raum (Bourdieu 1991). Die physische Umgebung, in der Interaktionen ablaufen, kann deshalb im Umkehrschluss als „verdinglichte[r], d. h. physisch verwirklichte[r] bzw. objektivierte[r] Sozialraum“ (Bourdieu 1997, S. 118) oder in anderen Worten als „reifizierte[r] soziale[r] Raum“ (Bourdieu 1991, S. 26) begriffen werden (Lippuner 2012, S. 135). Lippuner (2012) weist darauf hin, dass mit einer relativ konstanten Einschreibung sozialer Realitäten in die physische Welt, zum Beispiel der symbolischen Aufwertung bestimmter Stadtteile oder der Ghettoisierung anderer, eine „Tendenz zur Naturalisierung sozialer Verhältnisse“ (S. 136) einhergehe (vgl. auch Bourdieu 1991, S. 27; Bourdieu 1997, S. 118; Hermann & Leuthold 2002; Schroer 2006, S. 113). Das heißt, sozial hergestellte räumliche Unterschiede, die mit sozialen Unterscheidungen korrespondieren, werden als Gegebenheiten und nicht länger als Konstrukte angenommen. Bourdieu (1991, 1997) nennt dies einen „Naturalisierungseffekt“ und bezeichnet damit den aus der Verräumlichung sozialer Verhältnisse hervorgehende Trugschluss, soziale und kulturelle Differenzen lägen in „der Natur der Dinge“ (1991, S. 27; 1997, S. 118; vgl. auch Lippuner 2012, S. 136; Schroer 2006, S. 107-108, 113). Aufgrund dieser Problematik erscheint es ratsam, bei der Untersuchung von Differenzkonstruktionen auch den physischen Raum in den Blick zu nehmen, ohne ihn jedoch absolut zu setzen. Gemäß Schroer (2006) zeichnet sich Bourdieus Blick auf Raum dadurch aus, dass er „die Dichotomie von physischem und sozialen Raum zugleich aufrechter[hält] und negier[t]“ (S. 111). Er spricht – im Gegensatz zu Löw (2017) – dem physischen Raum nicht seine Existenz ab, versteht ihn wohl aber – wiederum in Einklang mit Löw (2017) – als soziale Hervor-

tionsräumen vgl. Kap. 2.3.3). Unter dem Aspekt der Verhandlung von Kapital und daran geknüpfter Macht lassen sich Räume (bzw. Felder) auch als Märkte bezeichnen (vgl. Kap. 2.2.1).

bringung (Bourdieu 1991). Indem er den physischen Raum als angeeigneten physischen Raum begreift, versteht er ihn als sozial konstruiert (Bourdieu 1991). Damit unterliegen der (angeeignete) physische Raum und der soziale Raum den gleichen Konstitutionsbedingungen (Schroer 2006, S. 110). Schroer (2006) stellt heraus, dass für Bourdieu Herrschaft, Macht und soziale Ungleichheit „keine gleichsam freischwebenden, nur abstrakt zu verhandelnde[n] gesellschaftliche[n] Grundphänomene“ (S. 106) seien, sondern sich immer auch räumlich niederschlagen (S. 106). Vor dem Hintergrund von Bourdieus Annahme, dass sich soziale Verhältnisse in den physischen Raum „einschreiben“, sei es möglich, „aus den räumlichen Strukturen die sozialen regelrecht herauszulesen“ (Schroer 2006, S. 112; Hervorhebung wie im Original). Beispielsweise kann ein bestimmter Sitzplatz im Klassenraum in Relation zu einem begehrten oder zu meidenden Objekt oder Akteur mit größeren oder geringeren „Raumprofiten“ (Bourdieu 1991, S. 30-31; Bourdieu 1997, S. 120-121) verbunden sein, etwa weil der Platz eine bessere Sicht auf die Tafel gewährt als andere, weil er Sicht- oder Hörschutz vor der Lehrkraft bietet und so verborgenes Handeln ermöglicht oder aber weil die räumliche Nähe zur Lehrkraft in einer Arbeitsphase die Möglichkeit bieten kann, schneller individuelle Unterstützung einzufordern („Situationsrendite“; Bourdieu 1991). Hausendorf (2008) stellt in diesem Sinne heraus, dass die Sitzordnung in Klassenzimmern insofern einen heterogen gestalteten Kommunikationsraum hervorbringe, als „die Wahrnehmungschancen auf unterschiedliche Weise verteilt sind“ (S. 939, S. 940-941; vgl. auch Breidenstein 2004). Wie das Ghetto einer Stadt „symbolisch seine Bewohner [degradiert]“ (Bourdieu 1991, S. 32) und in einem Reservat sammelt (Bourdieu 1991, S. 32; Bourdieu 1997, S. 122), können Einzelsitzplätze im Klassenraum der Bestrafung von Fehlverhalten dienen und Individuen isolieren; die Betonung liegt hierbei auf *können*, denn nicht jeder Einzelsitzplatz bedeutet eine Bestrafung und nicht jede Bestrafung wird über Isolation realisiert. Die Erlaubnis hingegen, an einem im Klassenraum etablierten Expertentisch Platz zu nehmen und dort eine bestimmte Rolle auszufüllen, zum Beispiel Mitschüler:innen zu unterstützen oder eine schwierigere Aufgabe zu bewältigen, ist in der Regel an eine bestimmte Leistung gebunden, zum Beispiel an das schnellere oder kompetentere Bewältigen einer Aufgabe im Vergleich zu anderen („positions- oder rangspezifische Profite“; Bourdieu 1991). Profite ergeben sich auch aus der Verfügung über bestimmte physische Räume, die es erlaubt, andere auf Distanz zu halten („Okkupations- oder Raumbelegungsprofite“; Bourdieu 1991); solche „besetzten“ Räume sind im schulischen Kontext etwa das Lehrerpult oder das Lehrerzimmer. Räume wie diese können über Zugangsbe-

schränkungen verfügen und damit exklusiven Charakter haben – in der Stadt finden sie sich als gehobeneres Wohnviertel, die oftmals Personen mit hohem ökonomischen oder sozialen Kapital vorbehalten sind, bei Veranstaltungen als Ehrenplätze oder Logenplätze (zum Klub-Effekt vgl. Bourdieu 1991, S. 32; Bourdieu 1997, S. 119-120, 122). Bourdieu (1997) nennt dies eine „soziale Qualifizierung des Raums“ (S. 120): Unterschiedlichen räumlichen Positionen sind unterschiedliche soziale Qualitäten eingeschrieben.

Allerdings, so Schroer (2006) könne der Rückschluss von räumlichen auf soziale Strukturen zu Fehldeutungen verleiten, denn nicht notwendigerweise muss sich das Soziale direkt und konkret räumlich niederschlagen (S. 120). Augenscheinlich wird dies anhand des besprochenen Fallbeispiels aus dem Grundschulunterricht, in dem die Schülerin Risha nicht nur sozial in ihrer Rolle als Vorlesende, sondern auch räumlich eine Position einnimmt, die sich von der ihrer Mitschüler:innen unterscheidet: Sie sitzt auf einem Stuhl im vorderen Teil des Klassenraums unmittelbar vor der Tafel und ist ihren Mitschüler:innen zugewandt. Der Stuhl wird von der Lehrerin als „Lesethron“ bezeichnet, eine Bezeichnung, die die Differenz zwischen der:dem dort Sitzenden und den übrigen Schüler:innen auch explizit sprachlich markiert. Im Gegensatz dazu unterscheidet sich Hasans räumliche Verortung zwar im Umkehrschluss wohl von der Rishas, nicht aber grundlegend von der seiner Mitschüler:innen– obgleich sich seine soziale Position von denjenigen Mitschüler:innen unterscheidet, die Rishas Vortrag nicht verbal beurteilen. Hieran wird ersichtlich, dass sich soziale und räumliche Strukturen nicht eins zu eins aufeinander abbilden: sie können im Einklang zueinander stehen, einander aber auch zuwiderlaufen, wobei gerade dieses Spannungsverhältnis spezifische Positionierungen der Akteur:innen hervorbringt. Während etwa Risha alleine der Klasse gegenüber sitzt, spricht Hasan aus der räumlich vereint erscheinenden Gruppe seiner Mitschüler:innen heraus. Sprachlich definiert er seine Rückmeldung an Risha als Urteil, das auf einem individuellen Qualitätsempfinden beruht (isch fand_s SCHÖN (Z. 002), ich FAND- (.) | AUCH toll (Z. 007-008), das find ich GUT (Z. 023)), (sozial-)räumlich könnte er als Mitglied und Vertreter der Gruppe an feedbackberechtigten Mitschüler:innen verortet werden. Soziale und räumliche Strukturen stehen hier in einem komplexen Verhältnis und entsprechend verändert auch die Berücksichtigung beider Facetten in ihrem Zusammenspiel die Interpretation der Situation im Vergleich zu einer isolierten Betrachtung nur des sozialen Beziehungsgefüges oder allein der räumlichen Konstellationen.

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass sich der physische Raum und der soziale Raum zwar analytisch, nicht aber in der Unterrichtspraxis – oder allgemeiner: in sozialen Praktiken – strikt voneinander trennen lassen. Sie schließt sich damit dem Bourdieu'schen Raumverständnis an, das Löws (2017) Überlegungen nicht ausschließt, aber ihre radikal relativistische Sichtweise abschwächt. In diesem Sinne werden einerseits Räume untersucht, die die Beteiligten in Unterrichtsinteraktionen herstellen (Kap. 2.3.3), andererseits aber auch die materielle Umgebung solcher Interaktionen (Kap. 2.3.2). Letztere wird – wiederum mit einer relativistischen Perspektive – nicht allein als Schauplatz von Unterricht, sondern auch als dessen Ergebnis (Androutopoulos 2008) wie auch als Ressource verstanden, auf die die Akteur:innen ebenso zurückgreifen wie auf Gestik, Haltung oder Betonung (Schmitt & Dausendschön-Gay 2015). Der physisch vorgefundene und bearbeitete, der „absolut“ gedachte Raum also ist in die Hervorbringung sozialer, „relativer“ Räume eingebunden und letztlich selbst das veränderliche Produkt von Interaktionen. Entscheidend ist, dass ihm hierdurch nicht seine physische Existenz abgesprochen wird: Der Klassenraum existiert in seiner spezifischen Beschaffenheit – nicht allein als metaphorischer Raum, sondern als tatsächlicher, von Menschen geschaffener und gestalteter Raum. Beschreiben lässt sich das zweifache, miteinander verflochtene Verständnis von Raum auch in Hausendorfs und Schmitts (2016) Terminologie als Zusammenwirken von „Interaktionsraum“ und „Interaktionsarchitektur“, zwei Konzepte, die Kapitel 2.3.3 vertiefen wird.

Gemein scheint den hier beanspruchten Raumkonzepten ein Fokus auf die Rekonstruktion (sozial-)räumlicher Ordnungen. Im Zentrum von Bourdieus Ansatz steht der Zusammenhang von Raum, Macht und sozialer Ungleichheit (Schroer 2006, S. 113). Dabei sollte nicht vernachlässigt werden, dass nicht nur die Interaktionsbeteiligten, sondern auch (wissenschaftliche) Rekonstruktionen selbst Ordnungen herstellen, allein schon durch die Art und Weise, wie sie in Interaktionen rekonstruierbare Prozesse versprachlichen. So bilden auch Sprachregime gemäß Purkarthofer (2014) „eine Möglichkeit [...], zunehmend komplexere sprachliche Regelungen zum Zwecke von Analysen und Beschreibungen zu ordnen“ (S. 22). Um eine solche analytische Ordnung von Räumen zu erreichen, Räume als komplexe Konstrukte also der Beschreibung und Analyse durch Forscher:innen zugänglich zu machen, erscheint es sinnvoll, Lefebvres (2015) Raumkonzept näher zu betrachten. Lefebvre (2015) versteht den sozialen Raum als „dreistellig“ (S. 337), wobei sich diese Dreistelligkeit auf „die Dreiheit von Wahrgenommenem, Konzipiertem und Gelebtem“ (S. 338) stützt. Konkret bedeutet dies eine

Unterscheidung in Raumpraxis (der „wahrgenommene“ Raum), Raumrepräsentationen (der „konzipierte“ Raum) und Repräsentationsräume (der „gelebte“ Raum) (Lefebvre 2015, S. 333-336). Die erste Dimension, die der räumlichen Praxis (*pratique spatiale*), meint die Produktion und Reproduktion von sozialen Räumen, von speziellen Orten wie auch Gesamträumen (Lefebvre 2015, S. 333). Die auf diese Weise stattfindende Aneignung von Raum durch soziale Formationen „sichert die Kontinuität in einem relativen Zusammenhalt“ (Lefebvre 2015, S. 333, 335). Mitglieder der entsprechenden sozialen Gruppe verfügen über die Kompetenz, den Raum zu lesen, und gestalten ihn gleichzeitig performativ mit und potenziell auch um (Lefebvre 2015, S. 333, 335). Als Beispiel nennt Busch (2021) die Schule als Kommunikationsraum, „der durch ein Gefüge von mehr oder weniger habitualisierten, typisierten, institutionalisierten oder ritualisierten sprachlichen Praktiken konstituiert wird“ (S. 144), etwa durch Unterrichtspraktiken in Frontal- oder Gruppenunterricht, Kommunikationspraktiken zwischen Lehrkräften und Eltern oder Praktiken in informellen Situationen wie Pausengesprächen (S. 144-145). Durch die je spezifischen, auch sprachlichen Praktiken würden nicht nur Zeitabläufe (z. B. Unterricht, Pausen, Abschlussfeiern) und funktionale Rollen (z. B. Lehrkraft, Schüler:in, Elternteil) angezeigt und festgelegt, sondern auch räumliche Gliederungen (z. B. das Schulhaus, der Klassenraum mit verschiedenen Bereichen, der Pausenhof) (Busch 2021, S. 145). Fisher (2004) nimmt an, dass gerade im Kontakt mit Klassen- und allgemein Bildungsräumen nicht nur ein raumbezogenes Vokabular, sondern auch eine *spatial literacy* entwickelt würde (S. 37), die Fähigkeit, die räumliche Beschaffenheit von Orten zu lesen, die damit verbundenen Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen für das eigene Handeln zu kennen und selbst Räume nach entsprechenden Prinzipien zu gestalten (zur *spatial literacy* vgl. auch Dixon 2004, S. 20). (Schul-)räumliche Erfahrungen würden – so Dixon (2004) – gleichzeitig dazu beitragen, eine Vorstellung von dem eigenen *self-in-space* und dem *self-in-relation-to-others-in-space* zu entwickeln (Dixon 2004, S. 20). Ähnlich wie Erfahrungen, die Schüler:innen in Bezug auf die eigenen sprachlichen Voraussetzungen, Kompetenzen oder Hervorbringungen auf dem schulischen Sprachmarkt machen, die ihnen den Wert der eigenen sprachlichen Ressourcen oder Produkte vor Augen führen, macht das sozialräumliche Handeln aller Beteiligten die eigene Position im Klassenraum, weitergedacht aber auch im sozialen Gefüge der Klasse erfahrbar, das für eine spezifische Situation Gültigkeit haben und in einer anderen anders strukturiert sein mag.

Raumrepräsentationen (*représentations de l'espace*) sind demgegenüber Diskurse über Raum seitens der Wissenschaft, der Raumplanung oder auch der Kunst, die Räume auf je spezifische Weise konzipieren (Lefebvre 2015, S. 336; Busch 2021, S. 144). Mit den unterschiedlichen Konzeptionen von Raum sind unterschiedliche Ordnungssysteme und Normvorstellungen verbunden, auch in Bezug auf das Verhältnis von Sprache und Raum, zum Beispiel Vorstellungen darüber, welche sprachlichen Mittel und Kommunikationsformen in bestimmten schulischen Settings und für bestimmte schulische Praktiken „als adäquat, legitim, erstrebenswert gelten“ (Busch 2021, S. 145). Folglich gibt es auch einen, nicht notwendigerweise von anderen Raumdiskursen separierten, je schul- und klassenspezifischen Diskurs um schulische Räume; es existieren schul- und klasse-eigene Raumrepräsentationen (vgl. Kap. 2.2). Auch Gruppentische, die mit Bezug auf sprachliche oder nicht-sprachliche Leistungen gebildet werden, verweisen auf Raumrepräsentationen, insbesondere wenn den einzelnen Gruppen Bezeichnungen zugewiesen werden, die mit Leistungen oder Leistungsfähigkeit assoziiert werden, zum Beispiel die „Füchse“ (Dixon 2004, S. 21). Die räumlich umgesetzte Leistungsdifferenzierung gewinnt dann nicht nur eine räumliche, sondern auch eine soziale Realität: „Your place on what ever table is chosen for you soon brings with it a rapid understanding of the educational hierarchy“ (Dixon 2004, S. 21).

Die dritte Dimension in Lefebvres (2015) Raummodell, die der Repräsentationsräume (*espaces de représentations*), bezieht sich schließlich auf die Symbolik, die den physischen Raum überlagert (Lefebvre 2015, S. 336); Lefebvre (2015) spricht auch von dem „gelebte[n] Raum“ (S. 336), der durch Bilder und Symbole vermittelt wird (Busch 2021, S. 145; Lefebvre 2015, S. 336). Busch (2021) bezeichnet den gelebten Raum als

„sprechenden‘ Raum [...], in den Geschichte und Machtbeziehungen als sprachliche und nonverbale Zeichen und Symbole eingeschrieben sind und der sich wie ein Metakommentar über den physischen Raum legt“ (S. 145-146).

Mehrsprachige Aufschriften einer Schule können etwa als Zeichen dafür gelesen werden, dass sich die Schule als mehrsprachig präsentieren will (Busch 2021, S. 146); allein die Position des Lehrerpults im Klassenraum kann als Ausdruck bestimmter, oftmals historisch gewachsener Machtkonstellationen oder deren Aufweichung interpretiert werden.

Die Triade von Sprachregimen, die Busch (2021) gestützt auf Lefebvre (2015) ausarbeitet, weist auffallende Parallelen zu der in Kap. 2.1.2 beschriebenen, von Vertovec (2009) vorgeschlagenen Triade von Diversität auf. Beziehen sich Konfigurationen von Diversität auf Konzeptualisierungen von Diversität und die dahinter liegenden Vorstel-

lungen von Differenzkategorien, beispielsweise bei der Festlegung von Variablenausprägungen in wissenschaftlichen Studien (Vertovec 2009, S. 10-11), verweisen Raumrepräsentationen auf in unterschiedlichen Bereichen geltende Raumkonzeptionen und die damit einhergehenden Normvorstellungen und Kategorisierungen. In beiden Fällen sind Sprache und Macht aneinander geknüpft: Sprache als Mittel der Machtausübung kann herangezogen werden, um Differenzen zu konstruieren – sei es in Bezug auf Personen, denen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden, sei es in Bezug auf Räume oder Teilräume, denen eine bestimmte Funktion zugeschrieben wird. Sowohl mit bestimmten (Funktions-)Räumen als auch mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Differenzkategorien werden in der Regel wiederum bestimmte sprachliche Mittel und Ausdrucksweisen assoziiert. Die Konzeptualisierung von Diversität (*configurations of diversity*) und die Konzeptualisierung von Räumen (*représentations de l'espace*) erscheinen hier also verknüpft. Die von Lefebvre (2015) und Vertovec (2009) gewählte Terminologie kann an dieser Stelle zu fälschlichen Analogien führen, folgen doch Raumrepräsentationen, *représentations de l'espace*, einer ähnlichen Logik wie Konfigurationen von Diversität und nicht – wie man rein anhand der Begriffe vorschnell vermuten könnte – wie Repräsentationen von Diversität. Repräsentationen von Diversität (*representations of diversity*) meinen die in bestimmten Domänen oder Diskursen gebrauchten Darstellungsweisen von Diversität, etwa die Vorstellung von Diversität als Puzzle oder Mosaik (Vertovec 2009, S. 14). Symbolik wie diese findet sich bisweilen auch in Schulen und Klassenräumen und ist dann Teil des Repräsentationsraums (*espace de représentation*), also des semiotisch aufgeladenen Raums, in dem auch Machtverhältnisse lesbar werden. Interaktionen finden somit nicht allein in einem physisch begrenzten und strukturierten Raum statt, sondern auch in einem semiotisch ausgestalteten. Begegnungen im Kontext von Diversität (*encounters of diversity*) spielen in Vertovecs (2009) Triade insofern eine Rolle, als in ihnen Differenzen hergestellt und bearbeitet werden, gleichsam wie Räume durch die ihnen eigenen Raumpraktiken (*pratiques spatiales*) konstruiert und verhandelt werden. Auch an dieser Stelle können die Verhandlung von Diversität und die Verhandlung von Raum ineinander spielen, denkt man etwa an die Etablierung von (Zeit-)Räumen im Unterricht, in denen Schüler:innen der Gebrauch ihrer Erstsprache erlaubt, und andere, in denen er ihnen versagt wird. Mag er in einer dyadischen Konstellation mit dem Sitznachbarn legitim sein, mag er bei der Interaktion mit dem Klassenplenum unerwünscht sein.

Die Gemeinsamkeiten der triadischen Konzeptualisierung einerseits von Raum, andererseits von Diversität lassen den Schluss zu, dass gerade deren Zusammenführung neue Erkenntnisse in Bezug auf die Verhandlung von Diversität im Raum zu versprechen vermag. Ebenso wie Vertovec (2009) von einer Interaktion der drei Dimensionen von Diversität ausgeht, kann angenommen werden, dass alle drei Raumdimensionen zusammenwirken und nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Bei der aufgeschlüsselten Dreiheit handelt es sich, wie oben dargelegt, um eine analytische. Das methodische Gedankengerüst, die Meta-Methode, auf die sich die Analysen der vorliegenden Arbeit stützen, trägt der sich auf Raumebene wiederfindenden triadischen Struktur von (sprachbezogener) Diversität ebenfalls in spezifischer Weise Rechnung (vgl. Kap. 3.3).

2.3.2 Semiotische Räume: Der Klassenraum als *Semiotic Landscape*

Die räumlich-materielle Ordnung von Schulen wird häufig als gegeben angenommen, ohne dass ihre Entstehung oder ihre Wirkungen hinterfragt würden (McGregor 2004a, S. 2). McGregor (2004a) stellt jedoch heraus, dass viele Schulregeln tatsächlich um räumliche Aspekte herum konstruiert seien, etwa indem bestimmte Räume, zum Beispiel das Lehrerzimmer, bestimmten Nutzergruppen vorbehalten und andere davon ausgeschlossen seien oder indem Rituale in Bezug auf das Betreten oder Verlassen von Räumen etabliert würden; Lehrkräfte könnten auf räumliche Prinzipien zurückgreifen, um ihre Autorität geltend zu machen, indem sie Bewegungen, Lautstärke und sogar Lichtverhältnisse im Klassenraum kontrollierten (S. 3). Auch Bissell (2004) versteht den Klassenraum als Komponente oder Werkzeug im täglichen Handeln von Lehrkräften (S. 29, 32). Die Schule und dem untergeordnet der Klassenraum sind demnach keineswegs neutrale Orte, anonyme Lernumgebungen (Bissell 2004, S. 32), sondern geschaffene und verhandelte Räume mit Implikationen für die darin stattfindenden Interaktionen, die wiederum ihrerseits auf räumliche Aspekte zurückgreifen und auf sie einwirken. Es handelt sich – wie in Kapitel 2.3.1 herausgearbeitet – um konstruierte Räume, in die Bedeutungen eingeschrieben sind, und um Räume, die von den Interaktionsbeteiligten als bedeutungstragend gelesen werden. Fisher (2004) nennt Schulen und Universitäten „ultimately cultural interpretive centres“ (S. 38); sie sind Zentren kultureller Codierungen und Interpretationen. Entsprechend können Klassenräume, anknüpfend auch an die vorangehend dargelegten Zusammenhänge von Sprache(n), Macht und Räumen, als semiotische Landschaften gedacht werden.

Das Konzept der *Semiotic Landscapes* steht in der Tradition der *Linguistic Landscape Studies*, die sich als relativ junger Zweig der Soziolinguistik etwa ab Beginn der 2000er-Jahre entwickelt haben (Blommaert 2013, S. 1-2; Androutsopoulos 2008, o. S.; Gorter 2006b, S. 2).⁸ Als eine der wegweisendsten Publikationen auf diesem Gebiet (Ehrhardt & Marten 2018, S. 3, 5; Jaworski & Thurlow 2010, S. 9) gilt die Studie von Landry und Bourhis (1997), die den Zusammenhang zwischen Erfahrungen von Akteur:innen mit der sie umgebenden Sprachlandschaft und der wahrgenommenen Vitalität von Sprachen sowie dem Sprachverhalten französisch-kanadischer Minderheiten in Kanada ergründet.⁹ In ihrer vielzitierten Definition bestimmen die Autoren *Linguistic Landscape* wie folgt:

„*Linguistic landscape* refers to the visibility and salience of language on public and commercial signs in a given territory or region. It is proposed that the linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory“ (Landry & Bourhis 1997, S. 23; im Original kursiv).

Zu der *Linguistic Landscape* zählen Landry & Bourhis (1997) „the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings“ (S. 25). Die informative Funktion, die die Autoren *Linguistic Landscapes* erstens zusprechen, besteht darin, dass sie *in-group*- wie auch *out-group*-Mitgliedern Aufschluss über territoriale Grenzen und insbesondere Sprachgrenzen der Region geben, in der sie sich bewegen; das Vorhandensein einer Sprache im visuellen Erscheinungsbild eines öffentlichen Raums deutet darauf hin, dass die entsprechende Sprache dort als Kommunikationsmittel genutzt werden kann (Landry & Bourhis 1997, S. 25). Nicht zuletzt bietet die *Linguistic Landscape* Informationen über die sprachliche Zusammensetzung der Bevölkerung des jeweiligen Raums, wobei auch die Dominanz und Unterordnung von Sprachen beziehungsweise Sprechergruppen sichtbar werden kann (Landry & Bourhis 1997, S. 26-27). Hieran schließt sich dann

⁸ Seinen Ursprung hat das Konzept der *Linguistic Landscapes* in der Sprachplanung: Es geht auf sprachplanerische Aktivitäten in Belgien zurück, wo sprachpolitische Konflikte zwischen französisch- und flämischsprachigen Communities in einem systematischen Gebrauch einsprachig französisch- bzw. flämischsprachiger öffentlicher Zeichen zur Markierung geografischer Territorien mündeten (Landry & Bourhis 1997, S. 24).

Für einen Kurzüberblick über die Entwicklung der *Linguistic Landscape*-Forschung und hierfür relevante Studien vgl. Backhaus 2006, S. 53-54; für eine stärker humangeografische Herleitung des *landscape*-Begriffs vgl. Jaworski & Thurlow 2010, S. 2-6.

⁹ Die Ergebnisse der Studie liefern unter anderem Anhaltspunkte für einen so genannten *carryover*-Effekt der *Linguistic Landscape* auf das Sprachverhalten (vgl. auch Bourhis 1992): „The presence or absence of the in-group language in the linguistic landscape is related to how much speakers use their in-group language with family members, friends, neighbors, and store clerks; in social gatherings; in cultural activities; and as consumers of in-group language television, radio, and print media“ (Landry & Bourhis 1997, S. 45).

auch die zweite, symbolische Funktion von *Linguistic Landscapes*, in denen sich die Stärke oder Vitalität von Sprecher:innengruppen und deren Grad an Kontrolle über Schlüsselsektoren wie etwa die Wirtschaft, die Massenmedien, den Bildungs-, Gesundheits- oder öffentlichen Sektor durch das Maß an Präsenz der jeweiligen Sprache ausdrücken kann (Landry & Bourhis 1997, S. 27-28). Im Umkehrschluss kann der Ausschluss einer Sprache aus dem öffentlichen Schriftbild die Botschaft vermitteln, diejenige Sprache verfüge über keinen oder geringeren Wert und Status innerhalb der Gesellschaft (Landry & Bourhis 1997, S. 28). Ben-Rafael, Shohamy, Amara und Trumper-Hecht (2006) bezeichnen *Linguistic Landscapes* in diesem Sinne auch als symbolische Konstruktion des öffentlichen Raums (S. 10). Diese Überlegungen fügen sich wiederum in Bourdieus ÖKONOMIE DES SPRACHLICHEN TAUSCHES, indem sich die Gesellschaft als sprachlicher Markt denken lässt (Kap. 2.2.1), der sich auch in der Konstruktion und Ausgestaltung des öffentlichen Raumes niederschlägt. Im Gegensatz zu dem linguistischen Teilgebiet der Dialektologie, das sich ebenfalls Raum als (Beschreibungs-)Kategorie bedient und dabei auf eine lange Tradition zurückblickt, zielt die *Linguistic Landscape*-Forschung nicht darauf ab, Sprecher:innenvarietäten in vermeintlich leeren und bedeutungsfreien Räumen („empty, unsemiotized spaces“, S. 2) zu verorten, die in (Dialekt-)Atlanten fixiert werden (Blommaert 2013, S. 1-2). Stattdessen betrachtet sie Raum stets als semiotischen Raum, dessen sprachliche Ausgestaltung nicht nur die Existenz bestimmter Sprecher:innengruppen im jeweiligen Raum ausdrückt, sondern auch etwas über deren Status und Macht aussagt. Raum ist somit kein unbeschriebenes Blatt Papier, auf dem Forscher:innen (sprach- oder dialekt-)geografische Areale markieren, sondern selbst bedeutungstragender Gegenstand der Untersuchung (Blommaert 2013, S. 2). Seine Gestaltung kann deskriptiv erfasst werden, er kann aber auch durch die Rekonstruktion von Machtstrukturen vertiefend analytisch beleuchtet werden (Blommaert 2013, S. 3). Insbesondere Letzteres verleiht der *Linguistic Landscape*-Analyse den Status eines Diagnosewerkzeugs, um soziale, kulturelle und politische Strukturen zu identifizieren, die einem Raum eingeschrieben sind (Blommaert 2013, S. 3).

Die *Linguistic Landscape Studies* beschäftigen sich primär „mit visuell gestalteter Sprache im öffentlichen Raum“, wobei sie in ihrer ursprünglichen Ausprägung die „Verteilung und Funktion von Sprachen in der mehrsprachigen Stadt“ in den Blick nehmen (Androutsopoulos 2008, o. S.). Aufgrund der Fokussierung auf die Stadt als Untersuchungsgebiet schlägt Gorter (2006b) eine Begriffspräzision zu *Linguistic Cityscape* vor (S. 2). Von besonderem Interesse ist hierbei das „Spannungsverhältnis zwischen Mehr-

heiten und Minderheiten, Entscheidern und Entscheidungsnehmern“ (Androutsopoulos 2008, o. S.), das anhand der Sprachlandschaften urbaner Räume – verstanden als „Spur wie auch Symbol“ (o. S.) des Zusammenlebens der verschiedenen Akteur:innen und Gruppen – untersucht wird (Androutsopoulos 2008, o. S.; vgl. auch Ben-Rafael et al. 2006, S. 8-10). Die Sprachlandschaft einer Stadt kann im wörtlichen Sinn als Landschaft, also als das Panorama begriffen werden, das sich dem:der Betrachter:in bietet, wenn er:sie durch die Straßen geht, gleichzeitig lässt sich die Sprachlandschaft als Indiz für die sprachliche Zusammensetzung der Bevölkerung beziehungsweise vielmehr noch für die dort gültigen Gesetze des sprachlichen Marktes lesen, auf dem Sprachen in spezifischer Weise sichtbar werden oder unsichtbar sind (Gorter 2006c, S. 82; Gorter 2006b, S. 1; Landry & Bourhis 1997, S. 27). Eine in diesem Kontext häufig herangezogene Variable ist die Unterscheidung zwischen offiziellen/öffentlichen und inoffiziellen/privaten (sprachlichen) Zeichen (Backhaus 2006, S. 53; Ben-Rafael et al. 2006, S. 8). Mit dieser Unterscheidung zwischen offiziellen, von der Regierung oder anderen Institutionen platzierten Zeichen und inoffiziellen, von Unternehmen, privaten Organisationen oder Privatpersonen hervorgebrachten Zeichen geht die Frage der Urhebererschaft einher: *top-down* oder *bottom-up* (Gorter 2006b, S. 3). Damit können die *Linguistic Landscape Studies* an der Schnittstelle der Erforschung von Mehrsprachigkeit, visueller Kommunikation und Sprachpolitik verortet werden (Androutsopoulos 2008, o. S.). Sie tragen folglich auch Bourdieus Perspektive auf die soziale Wirklichkeit Rechnung, wonach jedes „Feld“ beziehungsweise jeder Markt durch die ihm eigenen Machtverhältnisse konstituiert wird und vor deren Hintergrund analysiert werden muss (Ben-Rafael et al. 2006, S. 9). Das Verhältnis unterschiedlicher sprachlicher Codes in einer *Linguistic Landscape* kann dann im Sinne von Machtrelationen zwischen dominanten und untergeordneten (Sprecher:innen-)Gruppen erklärt werden (Ben-Rafael et al. 2006, S. 10). Bereits Landry und Bourhis (1997) kommen zu dem Schluss, dass offizielle und inoffizielle Zeichen eine in sich konsistente Sprachlandschaft formen können, dass gerade aber auch inoffizielle Zeichen in Widerspruch zu der offiziellen, in institutionellen Zeichen verankerten Sprachpolitik stehen und diese unterlaufen können:

„In some cases, the language profile of private signs and government signs may be quite similar and thus contribute to a consistent and coherent linguistic landscape. There are instances, however, in which the language of private signs is quite discordant with the language profile of government signs“ (Landry & Bourhis 1997, S. 27; vgl. auch Backhaus 2006, S. 54; Leclerc 1989).

Die *Linguistic Landscape* zeichnet sich in letzterem Fall gerade durch das Spannungsverhältnis zwischen *top-down* und *bottom-up* platzierten Zeichen aus und verweist auf

gesellschaftliche Machtkämpfe, die um den Wert sprachlicher Ressourcen geführt werden. Gemäß Ehrhardt und Marten (2018) geht es den *Linguistic Landscape Studies* also unter anderem

„um die Rolle von Sprache im Zusammenhang der Konstituierung und Regulierung sozialen Zusammenlebens, um das Verhältnis von Individuum (etwa der Autor) und Gesellschaft (die Gruppe der Adressaten), um den Ausdruck bzw. die Sicherung von Macht und Autorität und um das Verhältnis verschiedener Sprachen in der öffentlichen Kommunikation“ (S. 3).

Betrachtet man Unterricht als sprachlichen Markt (Kap. 2.2.1), so trägt folglich auch die semiotische Landschaft des Klassenraums zur Konstitution und Reproduktion, potenziell aber auch zur Infragestellung der auf ihm gültigen Preisbildungsgesetze bei. Gerade durch die Verwendung inoffizieller Zeichen, zum Beispiel einer Inschrift auf der eigenen Schulbank, eröffnen sich Schüler:innen Handlungsspielräume jenseits des als legitim geltenden Sprechens. Umgekehrt vermitteln offizielle Zeichen, zum Beispiel Lernposter, Tafelanschriften durch die Lehrkraft oder aufgehängte Ergebnisse von Schüler:innenarbeiten, ein Bild von den als präferiert und legitim geltenden Sprachwahlen und Ausdrucksweisen. Inoffizielle wie offizielle Zeichen bilden Teil der *de facto language policy* der jeweiligen Schulklasse und ihrer Verhandlung (Kap. 2.2.2).

Während die *Linguistic Landscape Studies* ursprünglich an dem Gebrauch schriftsprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum interessiert sind, wählen Jaworski und Thurlow (2010) den Begriff „*Semiotic Landscape*“ und erweitern damit das traditionelle Begriffsverständnis um weitere Modalitäten: „visual images, nonverbal communication, architecture and the built environment“ (S. 2). (Geschriebene) Sprache sei lediglich eine, wenn auch bedeutsame, Komponente in der Herstellung und Interpretation von Räumen (Jaworski & Thurlow 2010, S. 2). Grundannahme ist also, „dass öffentliche Räume nicht nur von Sprache geformt werden, dass vielmehr auch andere semiotische Ressourcen relevant sind“ (Ehrhardt & Marten 2018, S. 5). Diesem Ansatz folgt auch die vorliegende Arbeit und betrachtet die räumliche Ordnung von Klassenräumen als multimodal realisierte Hervorbringung wie auch als interaktive Ressource (vgl. weiterführend Kap. 2.3.3 zu Raum als Ressource). Bei einer multimodalen Konzeption von *Semiotic Landscapes* spielt das im vorangehenden Kapitel 2.3.1 ausgearbeitete zweifache Begriffsverständnis von Raum als (sozial angeeignetem) physischem und sozialem Raum eine tragende Rolle. Jaworski und Thurlow (2010) sprechen *Landscapes* eine „dichotomous, dialectical nature“ (S. 6) zu:

„both as physical (built) environment, a context for human action and socio-political activity, while at the same time a symbolic system of signifiers with wide-

ranging affordances activated by social actors to position themselves and others in that context“ (S. 6).

Praktiken der Selbst- und Fremdpositionierung sind demnach räumlich verortete Praktiken, die sowohl im physischen als auch im sozialen Raum vollzogen und multimodal realisiert werden.

Nicht nur in Bezug auf die in der Analyse berücksichtigten Zeichen – von Schriftsprache hin zu weiteren Modalitäten – hat sich das Untersuchungsgebiet der *Linguistic Landscape Studies* in den vergangenen Jahren geweitet. Insbesondere in Konsequenz des *spatial turns* (Kap. 2.3.1) verfolgen unterschiedlichste Disziplinen raumbezogene Forschungsfragen und bedienen sich bei der Untersuchung entsprechender Phänomene mitunter des Instrumentariums der *Linguistic Landscape Studies* beziehungsweise greifen auf theoretische Ankerpunkte der *Linguistic Landscape Studies* zurück. Einen politolinguistischen Zugang etwa verfolgt Hanauer (2012: TRANSITORY LINGUISTIC LANDSCAPES AS POLITICAL DISCOURSE: SIGNAGE AT THREE DEMONSTRATIONS IN PITTSBURGH); aber auch in der (Human-)Geografie, die bereits qua disziplinärem Selbstverständnis mit dem Raumbegriff operiert, sind in den letzten Jahren Studien erschienen, die Konzepte und Methoden der *Linguistic Landscape Studies* anwenden und vor diesem Hintergrund auch gängige geografische Praktiken wie etwa die Kartografie reflektieren (z. B. Zeige & Krämer (2018): STAMMBAUM, SPRACHATLAS, LINGUISTIC LANDSCAPE: SPRACHWISSENSCHAFTLICHE DARSTELLUNGSMITTEL FÜR SPRACHRÄUME UND SPRECHERGEMEINSCHAFTEN; Hess (2018): MAPPING THE LINGUISTIC LANDSCAPES OF MESOPOTAMIA). Trotz der zu Beginn des Teilkapitels verdeutlichten Relevanz räumlicher Prinzipien in der Unterrichtsinteraktion stellt Kropf (2018) fest, dass der Schulkontext „eine relativ neue Ausrichtung innerhalb des Forschungsfelds von LL dar[stellt]“ (S. 251; für einen Überblick über *Linguistic Landscape*-Studien in Bildungskontexten vgl. Gorter 2018). Auch Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre und Armand (2009) bemerken, dass *Linguistic* bzw. *Semiotic Landscapes* zwar in vielen Disziplinen und Domänen betrachtet würden, dass hierbei jedoch Bildungskontexten wenig Aufmerksamkeit zuteilwerde (S. 253). In ihrer Studie führen die Autorinnen Sprachbewusstseitsaufgaben vor dem Hintergrund eines *Linguistic Landscape*-Ansatzes durch, um herauszufinden, wie Grundschüler:innen ihre visuelle Umgebung wahrnehmen und ihre eigenen Repräsentationen der *Linguistic Landscapes* ihres (schulischen) Umfelds konstruieren (Dagenais et al. 2009, S. 253, 259-265). Ort der Untersuchung sind Vancouver und Montreal, Kanada, wo die Schüler:innen unter anderem „linguistische Streifzüge“ (Ricart Brede 2014) durch die Nachbarschaft ihrer Schulen unternehmen

und sprachliche Zeichen fotografieren (Dagenais et al. 2009, S. 263, 264-265). Im Anschluss sind sie etwa aufgefordert, anhand der Fotos die zu sehenden Sprachen und Schriften zu identifizieren oder ihre Fotos zu Kategorien zu gruppieren und über ihre Kategorisierungen zu reflektieren (S. 263, 265). Dagenais et al. (2009) kontrastieren Bilder, die die Montrealer Schüler:innen zunächst von ihren Lieblingsorten gemalt haben, mit den Ergebnissen der linguistischen Streifzüge der Schüler:innen. Die im Vorfeld gemalten Bilder repräsentieren dabei nicht die sprachliche Vielfalt der Orte; die *Linguistic Landscaping*-Aktivitäten als direkte pädagogische Interventionen hingegen lenken den Aufmerksamkeitsfokus der Schüler:innen und machen sie zu Erforschenden, Lesenden und Interpretierenden der sie umgebenden sprachlichen Landschaften (Dagenais et al. 2009, S. 262, 263-264). Dass die Schüler:innen in ihren selbst gemalten Bildern die sprachliche Vielfalt der Orte nicht berücksichtigen, bedeutet allerdings nicht, dass sie sich dieser nicht bewusst sind – lediglich stützt das *Linguistic Landscaping* die explizite Auseinandersetzung damit und macht die Reflexionen der Schüler:innen zugänglich (Dagenais et al. 2009, S. 264). Dagenais et al. (2009) nehmen in ihrer Studie einen akteurspezifischen Standpunkt ein, indem sie nicht die linguistische Ausgestaltung der schulischen Nachbarschaft an sich einer soziolinguistischen Analyse unterziehen, sondern deren Wahrnehmung und Rekonstruktion durch die Schüler:innen. *Linguistic Landscaping* wird in diesem Kontext als Methode eingesetzt, um Sprachbewusstheit zu fördern und Sprachreflexionen zu stimulieren.¹⁰ Krompæk (2018) schlüsselt auf, dass Schule unter Einfluss der *Linguistic Landscape Studies* entweder – wie im Fall von Dagenais et al. (2009) – zum Anwendungsbereich von *Linguistic Landscaping* als Forschungsmethode werde, um beispielsweise Einstellungen zu Sprachen oder Sprachbewusstheit im schulischen Umfeld zu untersuchen oder aber zu dem zu untersuchenden Raum selbst (S. 251; vgl. auch Laihonen & Szabó 2018; Gorter 2018). Für die Schule als Untersuchungsfeld und damit als semiotische Landschaft hat sich der Begriff „*Schoolscape*“ eingebürgert (Krompæk 2018, S. 251), der erstmals von Brown (2005) verwendet wird, um das „physical and social setting in which teaching and learning take place“ (S. 79) zu bezeichnen (vgl. auch Laihonen & Szabó 2018, S. 1). Den bisherigen *Schoolscape*-Studien ist ein Interesse an der Sichtbarkeit von Sprachen im schulischen Feld, an der damit zusammenhängenden *language policy* sowie an lokalen und nationalen Identitäten gemein (Krompæk 2018, S. 252). Die räumliche Organisation von Klassenräumen und die darin und dadurch stattfindende Verhandlung sprachbezogener Dif-

¹⁰ Unter anderem finden sich bei Ricart Brede (2014) und Krompæk (2018) weitere Möglichkeiten, *Linguistic Landscaping* als Unterrichtsmethode zur Durchgängigen Sprachbildung zu nutzen.

ferenzen können als Teil der *de facto language policies* (Kap. 2.2.2) beziehungsweise mit einem weiteren Fokus auf Differenzkonstruktionen als Teil der *de facto diversity policies* einer Schule oder Klasse aufgefasst werden.

Eine soziolinguistisch fundierte Analyse von vier *Schoolscapes*, der semiotischen Landschaften von vier Schulhäusern in Budapest, nimmt etwa Szabó (2015) vor. Mit „*Schoolscape*“ bezeichnet er die visuelle und räumliche Organisation von Bildungsräumen, wobei er besonderes Gewicht auf Inschriften, Bilder und das Arrangement der Möbel legt (S. 24). Während sich die Studie von Dagenais et al. (2009) auf (schrift-)sprachliche Zeichen konzentriert, schließt sich Szabó (2015) folglich der Erweiterung des *Linguistic Landscape*-Ansatzes auch um nicht-sprachliche Ressourcen an (Szabó 2015, S. 24). Methodisch kombiniert er einen *Semiotic Landscape*-Ansatz mit einem interaktionalen Zugang zu Sprachideologien von Lehrkräften (Szabó 2015, S. 26). Hierzu bedient er sich der so genannten *tourist guide technique*, bei der er während des Fotografierens von Zeichen im Schulgebäude von einer Lehrkraft der Schule begleitet wird; die Lehrkraft ist dazu angehalten, die zu sehenden Sprachwahlen, Zitate und Symbole zu kommentieren, als wäre sie ein:e Touristenführer:in (Szabó 2015, S. 27; zu dieser Methode vgl. auch Laihonen & Szabó 2017, S. 126-127;). Szabós (2015) Korpus umfasst 900 Fotos aus vier Schulen und insgesamt circa vier Stunden aufgezeichnete Rede von Lehrkräften (S. 26-27). Auf dieser Basis gelingt es Szabó (2015) unter anderem zu zeigen, wie zwei staatliche Schulen die Rekonstruktion homogenisierter Narrative und Ideologien über die ungarische Geschichte und Kultur durch ihre visuelle Gestaltung und deren Interpretationen stützen, zum Beispiel durch nationale Symbole und die Sichtbarkeit kanonischer Texte sowie bedeutender ungarischer Persönlichkeiten, aber auch, indem Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ausgeklammert werden (S. 48, S. 29-32). Das Arrangement der Möbel deutet auf lehrerzentrierte Unterrichtspraktiken hin (Szabó 2015, S. 30). Demgegenüber finden sich in den beiden untersuchten privaten Schulen wenige textuelle und visuelle Bezüge auf Tradition und Nation, dafür stellt Szabó (2015) dort aber ein hohes Maß an Sichtbarkeit von Schüler:innenarbeiten und legaler Graffitis fest (S. 48, 32-33); Lehrkräfte der privaten Schulen erklären, sie wollten keinen „traditionellen Look“ ihrer Schulen und verweisen auf „Einzigartigkeit“, was eine Positionierung als schüler:innenzentrierte und progressive Schule unterstreicht (S. 48). Die Tische in den Klassenräumen der privaten Schulen formen überwiegend Kreise, sind für Diskussionen in kleinen Gruppen oder für Einzelarbeit vorbereitet; Szabó

(2015) rekonstruiert hieraus eine Schulkultur, die darauf abzielt, Schüler-Lehrer- beziehungsweise Schüler-Schüler-Interaktionen zu fördern (S. 32-33).

In beiden Studien – der von Dagenais et al. (2009) wie auch in der von Szabó (2015) – spielen somit die Akteur:innen, die in den untersuchten Räumen handeln, eine zentrale, wenn auch forschungsmethodisch unterschiedlich motivierte Rolle. Zwar befragt die vorliegende Arbeit ebenfalls schulische Akteur:innen, unter anderem nach deren Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Schule (Kap. 3.6 und 3.7), die semiotische Landschaft der Klassenräume wird jedoch in erster Linie anhand von Fotografien und zum Teil auf der Basis von Videoaufnahmen analysiert (Kap. 3.8). Die Videoaufnahmen erlauben es, Dynamiken der sich verändernden *Classroomscape* – verstanden als der sich innerhalb eines Klassenzimmers realisierende Teil der *Schoolscape* – nachzuzeichnen, indem sie das Handeln der Beteiligten im Raum unmittelbar rekonstruierbar machen (Kap. 3.5). Auf (räumlich motivierte) Handlungsintentionen der Beteiligten und deren Lesarten von Räumen kann jedoch nur bedingt zurückgegriffen werden, soweit diese Aspekte in den Lehrkräfteinterviews thematisiert werden (zur Methodik der Arbeit vgl. Kap. 3, zur Analyse der *Linguistic Landscape* der Klassenräume im Speziellen Kap. 3.8).

Einen primär auf die *Schoolscape* und weniger auf deren Wahrnehmung und Interpretation durch schulische Akteur:innen konzentrierten Ansatz wählen auch Gorter und Cenoz (2015), die die *Schoolscape* von sieben Schulen im Baskenland auf den Gebrauch unterschiedlicher Sprachen, deren Häufigkeit, Verteilung und Funktionen innerhalb der jeweiligen *Schoolscape* hin analysieren (S. 8). Als weitere Variable berücksichtigen sie die Autorschaft der Zeichen und damit die Dichotomie *top-down* versus *bottom-up* (Gorter & Cenoz 2015, S. 8, 21). Gorter und Cenoz (2015) verzichten darauf, Schüler:innen oder Lehrkräfte in die Datenerhebung einzubeziehen (Gorter 2018, S. 81) und stützen sich ausschließlich auf ein Korpus von 534 Fotografien (Gorter & Cenoz 2015, S. 8; für eine Problematisierung dieses Vorgehens vgl. Laihonen & Szabó 2017, S. 122-123). Ausgehend von Landrys und Bourhis (1997) Unterscheidung in informative und symbolische Zeichen, leiten Gorter und Cenoz (2015) aus den in den Schulen vorgefundenen Texten eine feinere Untergliederung in insgesamt neun unterschiedliche Funktionen ab (S. 9):

- Unterrichten von Sprachen und Fachinhalten (informativ), zum Beispiel in Form von geographischen Karten oder Übersichtspostern über musikalische Notationskonventionen (S. 9-10);

- Classroom Management (informativ), zum Beispiel durch verschriftlichte Klassenregeln, aber auch durch Beschriftungen, die anzeigen, wo sich bestimmte Materialien befinden oder welchen Schüler:innen bestimmte Räume zugeordnet sind (S. 10-11);
- Schulmanagement (informativ), zum Beispiel in Form von Wegweisern durch das Schulgebäude oder Türschildern, die die Funktion einzelner Räume bestimmen, etwa des Rektorats (S. 11-12);
- Vermittlung von Werten (symbolisch), zum Beispiel in Form „pädagogischer Slogans“; in einer der von Gorter und Cenoz (2015) untersuchten Schulen findet sich etwa der Spruch „later is the slogan of the lazy“ an der Wand eines Schulkorridors (S. 13);
- Entwicklung interkulturellen Bewusstseins (symbolisch), zum Beispiel durch Begrüßungswörter in mehreren Sprachen, Flaggen unterschiedlicher Länder oder studentische Arbeiten zu kulturellen Festen und Feiern (S. 13-14);
- Förderung der baskischen Sprache (symbolisch), insbesondere durch Zeichen, die den Minderheitenstatus des Baskischen bewusst machen und seine Revitalisierung zum Ziel haben, so beispielsweise ein in einer Schule angebrachter handschriftlicher Text, der sich mit „We use Basque, why don't you?“ übersetzen lässt (S. 14-15);
- Ankündigung von Veranstaltungen (informativ und symbolisch), zum Beispiel von Theateraufführungen in der Stadt, darunter auch eine Ankündigung eines Spendenlaufs für eine Organisation, die sich der Förderung der baskischen Sprache annimmt (S. 15-16);
- Bereitstellung kommerzieller Informationen (informativ und symbolisch), zum Beispiel in Form von Werbung für kommerzielle Sprachkursanbieter oder für Schülerbasare (S. 16-17);
- dekorative Funktion (informativ und symbolisch).

Mit dieser datengeleiteten Untergliederung in die unterschiedlichen kommunikativen Funktionen von sieben *Linguistic Schoolscapes* im Baskenland liefern Gorter und Cenoz (2015) ein Instrumentarium, das auch auf die Analyse anderer schulischer *Landscapes* übertragen und bei Bedarf erweitert werden kann (Kap. 3.8.2). Im Gegensatz zu den hier vorgestellten breit angelegten *Schoolscape*-Studien beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung der linguistischen Landschaften der betrachteten Klassenräume. Diese Verengung des Untersuchungsfelds ist auf den gewählten Fokus

auf Unterrichtsinteraktionen zurückzuführen, die sich innerhalb der Klassenzimmer abspielen. Ausgeklammert werden dabei – mitunter räumliche – Erfahrungen, die Schüler:innen außerhalb der vier Wände des Klassenzimmers in Bezug auf Differenzkonstruktionen machen. Im Zentrum stehen folglich nicht die Rekonstruktion des schulischen Sprachmarktes und damit nicht die Institution als Analyseebene, sondern die Mikroprozesse des Unterrichts, in denen sich Strukturen des schulischen Sprachmarkts wiederfinden können, in denen sich aber auch ganz eigene – womöglich schulklassenspezifische – Praktiken niederschlagen können. Klassenräume werden im Gegensatz zu Außenbereichen oder Korridoren einer Schule in erster Linie von Insider-Gruppen genutzt (Szabó 2015, S. 28). Dies lässt sich wiederum anhand des besprochenen Datenbeispiels demonstrieren: Der Stuhl, auf dem Risha sitzt und ihre Geschichte vorliest, wird von der Lehrerin in einem Interview als „Lesethron“ bezeichnet (vgl. das Transkript zum Lehrerinneninterview in Anhang B.1.3, Z. 066). Es handelt sich um einen von der Lehrerin – also *top-down* – geschaffenen symbolischen Ort im Klassenraum, der über exklusive Zugangsrechte für diejenigen verfügt, denen das Recht zum Vorlesen der eigenen Geschichte erteilt wird. Unter Umständen ist also Insiderwissen erforderlich, um sich innerhalb einer Schulklasse auch räumlich orientieren und „korrekt“ verhalten zu können. Ein:e Schüler:in einer anderen Klasse mag nicht notwendigerweise mit den Zugangsvoraussetzungen und Rollenerwartungen vertraut sein, die mit dem „Lesethron“ verknüpft sind.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung der semiotischen Landschaften der betrachteten Klassenräume auch deshalb von besonderem Interesse, weil *Schoolscapes* und *Classroomsapes* im Speziellen als Materialisierungen eines *hidden curriculums* analysiert werden können, das unter anderem Aufschluss über die Werte geben kann, die Sprache(n) zugewiesen werden (Laihonen & Szabó 2017, S. 8; Laihonen & Szabó 2018, S. 1; Johnson 1980, S. 174). Materielle Artefakte seien, so schon Johnson (1980), neben Sprache und Verhalten integraler Bestandteil in der Vermittlung soziokultureller Vorstellungen, Werte, Normen und Rollen (S. 173). Johnsons (1980) frühe Auseinandersetzung mit der „Material Culture of Public School Classrooms“ kann als wichtige Vorgängerstudie für die *Linguistic Landscape Studies* angesehen werden, gleichwohl der Begriff „*Linguistic Landscape*“ dort noch nicht verwendet wird (vgl. z. B. Laihonen & Szabó 2017, S. 122-123; Ehrhardt & Marten 2018, S. 5). Ähnlich wie Szabó (2015) hinterfragt bereits Johnson (1980) die „materielle Kultur“ des Klassenraums dahingehend, inwieweit sie Bezüge zu einer – angenommenen – Nationalkultur

herstellt (S. 175); in seiner Betrachtung einer us-amerikanischen, ländlichen Schule stellt er fest, dass soziokulturelle Orientierungen und Traditionen unterschiedlicher, in der Stadt lebender ethnischer Gruppierungen in der visuell-materiellen Landschaft des Klassenraums nicht sichtbar sind (S. 175, 181).¹¹ Johnson (1980) begreift die materielle Kultur des Klassenraums als Indikator für die Positionierung einer Schule auf einem Kontinuum, das sich zwischen einer lokalen und einer nationalen soziokulturellen Orientierung aufspannt (S. 186). In Zeiten der Globalisierung und der damit verbundenen Aufweichung und Hybridisierung von mitunter nationalen Kategorisierungen scheint die Dichotomisierung von Nationalkultur und dem „Anderen“ nicht haltbar (Kap. 2.1.2). Im Sinne der in dieser Arbeit verfolgten Forschungsfrage werden *Classrooms-capes* also dahingehend beleuchtet, inwieweit sie zu der Konstruktion von Differenzen und in der Konsequenz zu der Positionierung von Akteur:innen beitragen, ohne vorab eine Vorstellung des „Nationalen“ zugrunde zu legen.

2.3.3 Räume der Interaktion: Der Klassenraum als Interaktionsarchitektur und Interaktionsraum

Positionierungen, so eine Grundannahme der vorliegenden Arbeit, werden nicht allein sprachlich, sondern multimodal verhandelt (zum Positionierungsbegriff der Arbeit vgl. weiterführend Kap. 2.4.1). Hausendorf und Schmitt (2017) stellen fest, dass Positionierungsaktivitäten auch in linguistischen Adaptionen des aus der Sozialpsychologie stammenden Konzepts der sozialen Positionierung „mit großer Selbstverständlichkeit“ (S. 99) als sprachliche Aktivitäten verstanden werden und wurden; Positionierung werde als räumliche Metapher verwendet, „um die sprachliche Hervorbringung sozialer Beziehungen auszudrücken“ (S. 99). Positionierung aber ist nicht allein eine räumliche Metapher für die Zuschreibung und/oder Einnahme sozialer Positionen in einer Interaktionsgemeinschaft, sondern auch eine räumliche Praktik. Positionierungen werden, so Hausendorf und Schmitt (2017), auch

„im nicht-metaphorischen – das heißt: räumlichen – Wortsinn erreicht und realisiert [...] – schon dadurch, dass man i.d.R. eine bestimmte Position in einer vorstrukturierten räumlichen Umgebung eingenommen hat, bevor das erste Wort gewechselt ist“ (S. 99).

¹¹ An Johnsons (1980) Herangehensweise muss vor dem Hintergrund des angenommenen Konstruktcharakters von Differenzen (Kap. 2.1) problematisiert werden, dass er selbst als Forscherer seinen Analysen bereits eine Vorstellung bestimmter national definierter „Kulturen“ zugrunde legt anstatt diese anhand der *Semiotic Landscape* des Klassenraums erst zu (re)konstruieren.

Die Autoren plädieren für eine sozial-räumliche Konzeption von Positionierung, die berücksichtigt, dass Positionierung

„nicht nur mit dafür geeigneten [...] sprachlichen Mitteln realisiert, sondern gleichermaßen als multimodale, raumbundene Verkörperung sozialer Eigenschaften permanent bearbeitet und ‚vor Augen geführt‘“ wird (Hausendorf & Schmitt 2017, S. 100).

Beide Formen der Positionierung – als sprachlich realisierte Inanspruchnahme oder Zuweisung sozialer Positionen und als räumliche Praktik – können somit zusammenwirken. Anschaulich wird dies mit Blick auf eine Raumskizze zu dem eingeführten Fallbeispiel:



Abb. 1: Raumskizze zum Fallbeispiel „in Deutschland“

Risha (hier im gelben Shirt, vor der Klasse sitzend) wurde von demjenigen Mitschüler, der zuvor seine selbst verfasste Geschichte vorgestellt hat, als diejenige benannt, die als nächstes ihre Geschichte vorlesen soll. Er weist ihr somit die Rolle der Vorlesenden zu. Die soziale Position der:des Vorlesenden ist an eine feste räumliche Position gebunden: der:die Vorlesende nimmt auf einem Stuhl vor der Tafel mit Blickrichtung in den Klassenraum Platz. Bei diesem Ort im Klassenraum handelt es sich laut der Lehrerin um den so genannten Lesethron, einen Ort, der immer dann geschaffen wird, wenn Schüler:innen dazu aufgefordert sind, der Klasse ein sprachliches Produkt vorzustellen. Der Lesethron fungiert damit wie eine Bühne, auf der die Vorlesenden eine exponierte Stellung gegenüber dem Publikum einnehmen (vgl. hierzu auch Hausendorf 2008, S. 939; Willems & Eichholz 2008, S. 877-881). Willems und Eichholz (2008) weisen darauf hin, dass gerade der Platz vor der Tafel, wo der Lesethron steht, zu einem für alle sicht-

baren „Schauplatz für Schülerleistungen“ (S. 872) werden könne (S. 872). Allein das Wort *Thron* impliziert eine Rollenasymmetrie, die sich insbesondere in der verbalen Aktivität der oder des Vorlesenden und der verbalen Passivität der Zuhörenden niederschlägt. Sozial wie auch räumlich wird eine Differenz zwischen der Vorlesenden und ihren Mitschüler:innen geschaffen. Mit Putzier (2012) lässt sich der Lesethron als Demonstrationsraum konzeptualisieren, für den bereits zwei Beteiligungsrollen konstitutiv sind, nämlich einerseits eine demonstrierende Person, andererseits wahrnehmende Personen (S. 277-278; vgl. auch Hausendorf & Schmitt 2016, S. 36). Die Differenzkonstruktion und die durch sie hervorgebrachten Positionierungen verändern ihre Qualität dann, wenn im Anschluss an das Vorlesen das Publikum, also die Gruppe der Wahrnehmenden, aufgefordert ist, Rückmeldungen zu dem Gehörten zu geben und so die Vorlesende in die Rolle der Zuhörenden bringt. Rishas exponierte räumliche Position geht dann weiterhin mit einer exponierten, aber anders gelagerten sozialen Position einher. Aus dem Publikum werden durch die Vorlesende einzelne Schüler:innen ausgewählt, die Feedback geben sollen, das heißt, es findet eine Binnendifferenzierung innerhalb der Publikumsgruppe statt. Während die Sitzordnung und Blickrichtungen das Publikum weiterhin als eine Gruppe erscheinen lassen, die der Vorlesenden diametral gegenüber sitzt, wird in sozialer Hinsicht Einzelnen eine besondere Position zugewiesen, zum Beispiel Hasan (hier im weißen Shirt auf der Fensterseite des Klassenzimmers). Diese Hasan zugewiesene Position wiederum ist es, die etwa Rishas Positionierung als eine, die nur EIN Jahr schon in Deutschland (Transkript Z. 014) ist, überhaupt erst ermöglicht. Wären ihm und Sadjia, die diese Fremdpositionierung als erste vornimmt, nicht das Rederecht zugewiesen worden, wäre womöglich auch Rishas Positionierung anders ausgefallen. Allein diese ersten Analysen, die in Kapitel 7.6.2 weitergeführt und vertieft werden, zeigen, dass sprachliche und räumliche Positionierungen in einem komplexen Wechselspiel stehen. So eindeutig und kongruent wie im Fall der sozial-räumlichen Positionierung als Vorlesende gegenüber einem sozial-räumlich davon unterscheidbaren Publikum ist das Zusammenwirken von sprachlicher und räumlicher Positionierung nicht zwangsläufig. Das deutet sich etwa in Hasans herausgehobener sozialer Position trotz seiner räumlichen Verortung im Publikum an. Sprachliche und räumliche Positionierung scheinen einander hier zumindest teilweise zuwiderzulaufen. Gerade dieses komplexe Wechselspiel ist es, das die sozial-räumliche Positionierung von Akteur:innen ausmacht. Sicherlich spielen auch das Arrangement der Gruppentische oder die Position der Lehrerin (hier: sitzend auf dem Pult) eine Rolle, will man das

sozial-räumliche Geschehen im Klassenraum möglichst ganzheitlich erschließen. Der Verweis auf den Lesethron macht deutlich, dass Interaktionen „nicht im luftleeren Raum“ stattfinden, „sondern in einer systematisch auf Interaktion ausgerichteten Architektur“ (Hausendorf & Schmitt 2017, S. 101).

Das Klassenzimmer als physischer Raum, in dem Unterricht in der Regel stattfindet, gibt durch seine bauliche Beschaffenheit und Ausstattung eine Rahmung für die darin stattfindenden Interaktionen vor, insbesondere für die Bewegung von Körpern im Raum, für die Herstellung von Interaktionsräumen, aber auch ganz grundlegend für die akustischen, visuellen und auch haptischen Bedingungen, die Akteur:innen von unterschiedlichen räumlichen Positionen aus vorfinden (zu Letzterem vgl. Breidenstein 2004). Das räumliche Setting, die darin angelegten Distanzen und Hindernisse, geschaffene und genutzte „Freiräume“ und auch eingenommene räumliche Positionen wirken sich auf Wahrnehmbarkeit, Erreichbarkeit, Beweglichkeit und Bewegung sowie auf die Perspektive auf Objekte, beispielsweise die Tafel, aus (Willems & Eichholz 2008, S. 867). Im Hinblick auf die Architektur von Räumen unterscheiden Hausendorf und Schmitt (2016) zwischen dem gebauten Raum (aus Stein, Beton, Holz, ...), dem gestalteten Raum (Innenarchitektur, Möblierung) und dem ausgestatteten Raum (z. B. Technik, Dekoration) (S. 27). Mithilfe dieser drei analytisch festgelegten, aber nicht trennscharfen Dimensionen der Interaktionsarchitektur erfassen sie „sinnlich wahrnehmbare (also sensorisch und motorisch erfahrbare) und entsprechend empirisch dokumentierbare Erscheinungsformen von Architektur“ (S. 28), die sie kurz „architektonische Erscheinungsformen“ nennen (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 28). Dabei verstehen sie architektonische Erscheinungsformen als „Ausdruck und Manifestation gesellschaftlich wie kulturell vermittelter und geprägter Interaktionsorientierungen“ (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 28), das heißt, auch Möglichkeiten und Praktiken der Raumnutzung sind mit sozial ausgehandelten und zu verhandelnden Erwartungen verbunden, die sich in der Architektur von Räumen niederschlagen. Ein Beispiel hierfür ist die Tafel als meist statischer Ort innerhalb des Klassenraums, auf den hin in der Regel andere architektonische Erscheinungsformen wie etwa Schüler:innentische – und damit verbunden die präferierten oder intendierten Blickorientierungen der Raumnutzenden – ausgerichtet sind. Mit Hausendorf und Schmitt (2016) ließe er sich als ein „interaktionsarchitektonisch installierte[r] Demonstrationsraum“ (S. 36) benennen, der eine Wahrnehmungsstrukturierung beziehungsweise -fokussierung impliziert (S. 36; vgl. auch Putzier 2012, 2016). Im Gegensatz zum Lesethron, der an anderer Stelle ebenfalls als Demonstrationsraum

identifiziert wurde (s. o.), handelt es sich bei der Tafel um einen stärker institutionalisierten Demonstrationsraum. Speziell in institutionalisierten, „d.h. im Hinblick auf einen speziellen gesellschaftlichen Funktionsbereich organisierten“ (S. 29) Interaktionen schreiben die Autoren architektonischen Erscheinungsformen insofern Relevanz zu, als sie Ausdruck dieser Institutionalisierung sind (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 30). Dies trifft auch für schulische Interaktionen und Unterrichtsinteraktionen im Speziellen zu. So bewirkt beispielsweise die Ausrichtung von Sitzreihen auf ein allein stehendes Lehrerpult hin eine in Klassenzimmern typische, wenn auch kontingente räumliche Anordnung, eine Aufteilung des Raumes in ein „Vorne“ und ein „Hinten“ (Hausendorf 2008, S. 939). Hausendorf (2008) beschreibt diese Binnendifferenzierung des Klassenraums auch als Aufteilung in eine „Bühne“ und „einen auf diese Bühne ausgerichteten Zuschauerraum“ (S. 939; vgl. auch Willems & Eichholz 2008, S. 877-881). In dem Arrangement der Möbel in einem Klassenzimmer manifestiert sich in den meisten Fällen,

„noch bevor jemand das Klassenzimmer betreten hat, eine dauerhafte, in Form der Raumgestaltung mehr oder weniger erstarrte und fixierte und in diesem Sinne institutionalisierte Kommunikationsoption“ (S. 940),

nämlich dass in diesem Raum „eine alle Beteiligten einschließende öffentliche Hauptkommunikation intendiert ist“ (Hausendorf 2008, S. 940). Gemäß Willems und Eichholz (2008) „verweist der Raum auf eine Vielfalt von Kontexten und Strukturen der Praxis“ (S. 866). Damit sei er

„ein Indikator und Generator von Macht, Herrschaft, Sanktion, Gesundheit und Krankheit, Normalität und Abweichung, Exklusion und Inklusion, Wissen und Nicht-Wissen, Status, Autorität, Disziplin, Intimität, Furcht, Sicherheit (u.a.m.)“ (Willems & Eichholz 2008, S. 866).

Die Interaktionsarchitektur des Klassenraums in ihrer zeichenhaften Lesbarkeit kann gemäß den oben aufgeschlüsselten drei Dimensionen – dem gebauten, dem gestalteten und dem ausgestatteten Raum (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 27-28) – auch mit dessen *Semiotic Landscape* gleichgesetzt werden. Der Terminus „Interaktionsarchitektur“ betont allerdings im Unterschied zu „*Semiotic Landscape*“ stärker noch den Stellenwert architektonischer Erscheinungsformen für darin stattfindende Interaktionen (vgl. auch Hausendorf & Schmitt 2016, S. 33).¹² Trotz des interaktionalen Fokus verstehen Hausendorf und Schmitt (2016) die Interaktionsarchitektur als den unabhängig von Interaktion dokumentierbaren Raum (S. 28). Bei ihrer Analyse geht es nicht um faktische Interaktionen mit und Nutzungen von architektonischen Erscheinungsformen, sondern

¹² Auf die in konkreten Raumnutzungen sichtbar werdende Sozialtopografie und auf das Kontinuum zwischen Interaktionsarchitektur und Interaktionsraum kommt das Kapitel an späterer Stelle zurück.

um „das Möglich- und Wahrscheinlich-Machen von Interaktion und Nutzung durch Architektur“ (S. 32). Das bedeutet, selbst wenn etwa in einer gegebenen Unterrichtsinteraktion bestimmte Gruppentische im Klassenraum nicht genutzt werden, können sie als architektonische Erscheinungsformen analysiert werden, die bestimmte Interaktionsmöglichkeiten eröffnen (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 32-33). Nicht-Nutzung stellt eine Ausprägung des Spektrums möglicher Nutzung dar (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 33). Dabei konstatieren Hausendorf und Schmitt (2016), dass bestimmte architektonische Erscheinungsformen bestimmte Nutzungen erwartbar machen, indem sie Situierungsaktivitäten von Anwesenden nahelegen (S. 39). Für einen Stuhl beispielsweise nehmen sie Sitzen als präferierte Nutzung an (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 32). Es ist also von einer – interaktiv verhandelbaren – Nutzungsnorm oder anders ausgedrückt: von einer erwartbaren Normalform¹³ auszugehen (S. 39, 42-43; vgl. auch Schmitt 2013, S. 293-294). Zuwiderhandlungen gegen die präferierte Nutzung können insbesondere in Unterrichtsinteraktionen zu Sanktionierungen, zumindest aber zu Thematisierungen führen, die wiederum Nutzungsnormen für den:die Beobachter:in transparent machen und für die Interaktionsbeteiligten reproduzieren. Das den Schüler:innen der vorgestellten Klasse vertraute Handlungsskript macht beispielsweise erwartbar, dass derjenige:diejenige, der:die als Vorlesende:r aufgerufen wird, seinen:ihren Platz verlässt, sich in das Vorne des Klassenraums begibt und sich auf den als Lesethron bezeichneten Stuhl setzt. Legt man das in der Konversationsanalyse verankerte Konzept der Paarsequenzen und der damit verbundenen konditionellen Relevanzen (Pitsch & Ayaß 2008, S. 964) multimodal aus und überträgt es auf die vorliegende Situation, so macht das Aufgerufenwerden Rishas eine Reaktion ihrerseits relevant, die erwartungsgemäß darin besteht, dass sie nach vorne kommt und sich auf den Lesethron setzt. Bereits indem Risha nach dem Aufgerufenwerden durch einen Mitschüler auf dem Lesethron Platz nimmt, nimmt sie die Positionierung als Vorlesende an. Denkbar wäre demgegenüber auch, dass sie auf ihrem Platz am Gruppentisch sitzen bleibt, den Lesethron also nicht nutzt, und damit die Positionierung als Vorlesende womöglich ablehnt. Sie könnte sich auch auf den Lesethron stellen und damit die räumliche Distanz zu ihren Mitschüler:innen weiter erhöhen. Auch hiermit könnte eine Ablehnung der Positionierung als Vorlesende verbunden sein; gleichwohl könnte die Schülerin damit aber auch

¹³ Mit dem Begriff der Normalform(-erwartung) lehnen sich Hausendorf und Schmitt (2016) an Cicourel (1975, S. 33-34) an, erweitern sein an verbale Interaktionen gebundenes Verständnis jedoch im multimodalen Sinne und übertragen es auf die Nutzung von Räumen (S. 42-43; vgl. auch Schmitt 2013, S. 293-294).

eine Übersteigerung der Bühneninszenierung bewirken wollen. Neben diesen Lesarten, die Risha eine intentionale Verletzung der Nutzungsnorm unterstellen, wäre zudem möglich, dass sie die präferierte Nutzung, die Nutzungsnorm aufgrund fehlender Vorerfahrungen schlichtweg nicht kennt. Wie vorangehend dargestellt (Kap. 2.3.2) ist der Lesethron ein Ort innerhalb des Klassenraums, für dessen adäquate Nutzung und Rezeption handlungspraktisches Wissen erforderlich ist. Hausendorf und Schmitt (2016) nehmen an, dass Interaktionsbeteiligte mehr oder weniger mit der Interaktionsarchitektur eines Raumes vertraut sein können und entsprechend in unterschiedlichem Maß auf handlungspraktisches Wissen zur Raumnutzung zurückgreifen können (S. 28, 41-43). Beispielsweise wird mit der Etablierung eines Demonstrationsraums, wie ihn der Lesethron bildet (s. o.), ein „ganze[r] Handlungszusammenhang projiziert, der im Wissensbestand der Schüler verankert ist“ (Putzier 2012, S. 312), dies wiederum in Abhängigkeit von „Handlungsroutinen und vertrautheitsabhängigen Verhaltensmustern“ (Putzier 2012, S. 312, vgl. auch S. 281-282).

Die Fähigkeit, die räumliche Beschaffenheit von Orten zu lesen und die damit verbundenen Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen für das eigene Handeln zu kennen, nennt Fisher (2004) *spatial literacy* (S. 37; Kap. 2.3.1). Auch Willems und Eichholz (2008) betonen, dass „entsprechend sozialisierte (kulturell kompetente) Akteure [...] den ‚sinngeladenen‘ Raum ‚lesen‘, ‚entschlüsseln‘ sowie im [sic!] Bezug auf ihn handeln“ (S. 865) können und müssen. Vor dem Hintergrund angenommener Raumnutzungsnormen, die in Interaktionen verhandelt werden, ergeben sich somit nicht nur aus bestimmten Positionen im Raum und aus räumlichen Zugangs- und Nutzungsrechten sozialräumliche Profite (Kap. 2.3.1); auch Wissen um angemessene Raumnutzung als Teil der *spatial literacy* der Akteur:innen kann interaktive Vorteile mit sich bringen. Unterricht kann entsprechend nicht nur als sprachlicher Markt betrachtet werden (Kap. 2.2.1), sondern auch als (sozial-)räumlicher Markt, in dem die Beteiligten gemäß ihrem (sozial-)räumlichen Kapital verortbar sind, das sich in deren räumlichem Handeln manifestiert und hierdurch für die Analyse zugänglich wird. Analog zu sprachlichen Handlungsspielräumen innerhalb der auf sprachlichen Märkten gültigen Normen können auch funktionsraumtypische Normen „adaptiv und situationssensitiv hinsichtlich der aktuellen Zwecke, die sie [i. e. Akteur:innen; Anm. B. R.] [...] verfolgen“ (S. 44), ausgelegt werden (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 44). Wird beispielsweise ein Schüler von der Lehrkraft hinter das Lehrerpult gebeten, um die Lehrkraft dort bei der Bearbeitung einer Anforderung zu unterstützen, zum Beispiel dem Sortieren von Unterlagen, so

erhält der Schüler Zugangsrechte zu einem Raum, der erwartungsgemäß der Lehrkraft vorbehalten ist. Er handelt erlaubterweise einer Norm zuwider, da die Lehrkraft sein Handeln, das innerhalb der funktionsräumlichen Ordnung einen Normverstoß bilden würde, legitimiert und damit in das Normspektrum integriert. Aufgrund der ihr gemäß ihrer Funktionsrolle eigenen Okkupationsprofite (Bourdieu 1991, S. 30-31; Bourdieu 1997, S. 120-121) obliegt der Lehrkraft die Entscheidung über das Zugangsrecht und somit auch seine Ausweitung auf den ausgewählten Schüler. Unter Gesichtspunkten der Interaktionsarchitektur zählt die Begehung des Raumes unmittelbar hinter dem Lehrerpult – ähnlich wie die Begehung eines architektonisch zugänglichen Raums hinter einer Verkaufstheke – zu den möglichen Nutzungsformen aller Akteur:innen im Klassenraum. Auf der Basis ihrer sozialtopografischen Kompetenzen hingegen wissen die Akteur:innen um die (rollen-)spezifischen Zugangsbeschränkungen des Raums, also um dessen Nutzungsnormen (vgl. hierzu auch Hausendorf & Schmitt 2016, S. 44). Schmitt (2013) unterstreicht, bezogen auf bestimmte Bereiche des Klassenzimmers gäbe es Besitzverhältnisse oder Primärnutzungsrechte (S. 288). Er erachtet das sozialtopografische Wissen von Akteur:innen als „die zentrale Grundlage für die [kulturell] adäquate Nutzung von Räumen“ (S. 293). Mit dem Konzept der Sozialtopografie des Raumes würden, so Schmitt (2013), „die sozial und kulturell vermittelten und geprägten Orientierungen und handlungspraktischen Wissensgrundlagen von Raumnutzern erfasst“ (S. 293). Hierzu zählt zum Beispiel auch das Wissen der Beteiligten um die Raumrechte der Lehrkraft am Lehrerpult, das seine sozialwertige Bedeutung situationsübergreifend beibehält, selbst wenn es situativ zur Nutzung durch Schüler:innen freigegeben wird (Schmitt 2013, S. 291):

„Beschreibt man dann etwa die Position des Schülers/der Schülerin, wird man sagen: Er/sie steht am Lehrerpult und meint das nicht nur rein referenziell, sondern auch im Verständnis von: wo sonst, immer, normalerweise, typischerweise oder eigentlich die Lehrer(innen) stehen“ (Schmitt 2013, S. 291).

Mit Sacks und Schegloff (2002) nennt Schmitt (2013) das Lehrerpult die *home position* der Lehrkräfte, das heißt es bildet die räumliche Basis, „von der aus sie ihre Laufwege in die begehbaren Flächen des Klassenzimmers hinein starte[t] und zu der sie immer wieder zurückkehr[t]“ (S. 291).¹⁴ Die ungleichen Möglichkeiten, über die Lehrer:innen ei-

¹⁴ Sacks und Schegloff (2002) beobachten, dass eine große Anzahl an Bewegungen und Bewegungssequenzen in Interaktionen am selben Punkt enden, an dem sie beginnen (S. 137). Die Autoren zeigen anhand von Videoanalysen, wie diese so genannte *home position* als *organizational device* für Bewegungen fungiert. Dabei beziehen sie sich insbesondere auf Arm- und Handbewegungen, verweisen jedoch darauf, dass ihre Feststellung auch für eine Reihe anderer Körperbewegungen und -haltungen Gültigkeit haben mag (S. 144).

nerseits und Schüler:innen andererseits hinsichtlich der Raumnutzung verfügen, sind statusgebunden und werden von Schmitt (2013) als konstitutiv für Schule charakterisiert (S. 289). Während Schüler:innen in vielen Situationen an ihre Sitzplätze im Klassenraum gebunden sind, sofern die Lehrkraft nicht anderes verlangt oder erlaubt, verfügen Lehrkräfte über eine höhere Mobilität und über breitere Möglichkeiten, Raumaspekte zur Strukturierung des Unterrichts zu nutzen (Schmitt 2013, S. 289):

„Sie können selbst entscheiden, wo sie sich zur Bearbeitung welcher Kernaktivität im Klassenzimmer verankern oder welchen Bereich der begehbaren Fläche sie für welche Aktivität nutzen wollen“ (Schmitt 2013, S. 289).

Die Beschränkungen beziehungsweise Privilegien der Raumnutzung und -begehung sind somit in der Regel an unterschiedliche Beteiligungsrollen der Akteur:innen im Sozialgefüge der Klasse gebunden (Schmitt 2013, S. 288; vgl. auch Willems & Eichholz 2008, S. 872-873, 892-893). In diesem Zusammenhang ist zunächst einmal die asymmetrische Rollenverteilung in Lehrkraft und Schüler:in von Bedeutung; hierbei handelt es sich um Rollen, „die nicht jedes Mal beim Betreten des Zimmers neu etabliert werden müssen, sondern an die interaktiv angeknüpft werden kann“ (Hausendorf 2008, S. 942). Beide Rollen leiten sich aus der institutionellen Verankerung der Unterrichtsinteraktion ab und erhalten bereits hierdurch ihre Legitimation, wenngleich sie interaktiv mehr oder minder aktualisiert und ihre (Raum-)Rechte modifiziert werden können. Pitsch und Ayaß (2008) argumentieren im Einklang hiermit, Lehrkräfte und Schüler:innen „füllen nicht einfach nur vorhandene Rollen aus, die statisch vorgegeben sind, sie aktualisieren sie vielmehr fortwährend in ihrem und durch ihr Handeln und Verhalten“ (S. 979). Hausendorf (2008) konstatiert, schon mit der Verteilung auf die Plätze des Raumes würden die Beteiligten als Angehörige der Institution Schule bestätigt:

als der, „der ‚vorne‘ zu agieren beginnt, in einer Position mit komplexerer Gestaltungsbefugnis („Lehrer“ [...]), und die, die auf den Sitzreihen Platz nehmen in einer Position der zur Kooperation Bereiten („Schüler“ [...])“ (S. 943).

Daneben sind auch situativ zugeschriebene Positionen relevant, die über die Dichotomie Schüler:in – Lehrkraft hinaus zu einer feineren Differenzierung führen können: Vorstellbar wäre beispielsweise, dass Schüler:innen, die die Bearbeitung einer Aufgabe schneller abgeschlossen haben als andere, das Recht erhalten, zugangsbeschränkte Orte des Klassenraums zu betreten, etwa eine Spiel- oder Lesecke. Auch Risha wird im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen nicht nur das Rederecht erteilt, sondern gleichermaßen das Zugangsrecht zum Lesethron. Ihr Beispiel zeigt, dass die interaktionsvorgängige Zweiteilung in Schüler:in und Lehrkraft in Wirklichkeit komplexer ist, denn als Vor-

lesende agiert Risha im Vorne des Klassenraums, hat im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen das Rederecht, jedoch nicht notwendigerweise eine mit der der Lehrerin vergleichbare Befugnis zur Gestaltung der Situation; sie ist an die mit ihrer Position assoziierte Vorgabe des Vorlesens gebunden. Die Lehrerin sitzt währenddessen seitlich zur Klasse sowie seitlich zu Risha auf dem Pult, überlässt also das Vorne des Klassenraums nicht exklusiv Risha, sondern behält – angezeigt auch über die wortwörtliche Besetzung des Lehrerpults – teilweise die Kontrolle über das Geschehen oder zumindest dessen Supervision. Betrachtet man Schule und insbesondere Unterricht mit Goffmans (2017) Terminologie als Theater, so könnte die Lehrerin in diesem Moment als Regisseurin angesehen werden (vgl. auch Willems & Eichholz 2008, S. 881). Sie genießt im Vergleich zu Schüler:innen im hinteren Teil des Klassenraums uneingeschränkte Sicht auf Risha und demonstriert durch ihre räumliche Nähe zudem die Möglichkeit, Risha zu unterstützen oder auf andere Weise einzugreifen. Durch ihre Positionierung im Raum schafft sie außerdem eine Dreieckskonstellation, indem sie sich die Autorität bewahrt, die an Risha gerichteten Rückmeldungen der Mitschüler:innen zu kommentieren. Ihr auf Risha orientierter Blick kann von den Schüler:innen der Klasse als präferierte Blickorientierung, sprich als erwartete Normalform (Hausendorf & Schmitt 2016) gedeutet werden.

Diese Beobachtungen lassen sich mit Bachmann-Medicks (2009) Feststellung zusammenfassen, der *spatial turn* bewirke, dass

„die räumlichen Kategorien der Kulturwissenschaften selbst: Zentrum, Peripherie, Rand, Grenzen, über ihren Metapherncharakter hinaus genauer bestimmt und in ihrer Komplexität ausgelotet werden können“ (Bachmann-Medick 2009, S. 315).

Schule wird in diesem Kontext nicht als „ein einziger Raum verstanden“ (S. 871), sondern bildet vielmehr

„einen komplexen Raum von Räumen [...], die ‚koexistieren‘, sukzessiv oder gleichzeitig am selben materiellen Ort existieren oder sich überschneiden“ (Willems & Eichholz 2008, S. 871).

Schmitt (2013) versteht die Sozialtopografie des Raumes als „eine Art Mittler-Konzept“ (S. 296), das zwischen den interaktionsvorgängigen Potenzialen von Räumen, also der Interaktionsarchitektur, und der konkreten Raumnutzung in Interaktionen steht (S. 296-297). Die Interaktionsarchitektur auf der einen und der Interaktionsraum als Manifestation der interaktiven Nutzung von Räumen auf der anderen Seite können somit als die Pole eines Kontinuums gedacht werden, zwischen denen das sozialtopografische Wissen der Beteiligten vermittelt (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 27). Die beiden Pole des

Kontinuums gehen mit unterschiedlichen Analyseperspektiven auf Raum einher, die mit den beiden in Kapitel 2.3.1 entwickelten Raumverständnissen in Verbindung stehen, sodass der dort eingenommene machtkritische Blickwinkel mit dem hier verfolgten interaktionalen zusammengeführt werden kann. Wie im Falle des sozialen und des physischen Raums, der mit Bourdieu (1991) als sozial angeeigneter zu verstehen ist (Kap. 2.3.1), sind auch Interaktionsarchitektur als die materielle Umgebung von Interaktion, als physischer Raum also, und Interaktionsraum nicht gänzlich unabhängige Analysegegenstände, obgleich ihre Untersuchung eine unterschiedliche Perspektivierung erfordert. Vor dem Hintergrund des Konzepts von Raum als einer interaktiven Ressource richtet sich der Fokus darauf,

„wie im Interaktionsvollzug (innerhalb einer dokumentierten Interaktionsepisode) Aspekte der räumlichen (inklusive architektonischen) Umgebung interaktiv relevant gemacht werden können, so dass sie Teil des ‚Interaktionsraumes‘ werden“ (Hausendorf & Schmitt 2013, S. 6; Hausendorf & Schmitt 2016, S. 32).

Während die Analyse der Interaktionsarchitektur wie oben beschrieben interaktionsunabhängig möglich ist, ist die Raum-als-Ressource-Analyse folglich zwingend auf die Analyse von Interaktion angewiesen (Hausendorf & Schmitt 2013, S. 6; Hausendorf & Schmitt 2016, S. 32). Unter diesem Gesichtspunkt geht es dann etwa darum, ob Risha den Lesethron, der interaktionsarchitektonisch prinzipiell als Sitzmöglichkeit zur Verfügung steht und der vor dem Hintergrund der Sozialtopografie des Raums ein Daraufsetzen der Vorlesenden als präferierte Handlung erwartbar macht, tatsächlich nutzt oder nicht (vgl. auch das Fallbeispiel bei Hausendorf & Schmitt 2016, S. 32-33). Raum wird in diesem Sinne als eine Ressource begriffen, auf die Akteur:innen in Interaktionen zurückgreifen. Schmitt (2013) expliziert dieses Verständnis weiter, indem er Raum „als eine von mehreren Ressourcen“ (S. 43) definiert,

„auf die Interaktionsbeteiligte bei der lokalen Bearbeitung grundlegender Anforderungen der Interaktionskonstitution in gleicher Weise zurückgreifen wie beispielsweise auf Verbalität“ (S. 43).

Dieser Definition liegt die in der Konversationsanalyse verankerte Annahme zugrunde, dass bestimmte Anforderungen bearbeitet werden müssen, damit Interaktion überhaupt zustande kommt (Schmitt 2013, S. 43). Eine solche Anforderung ist beispielsweise die Gesprächsorganisation, das heißt die Verteilung von Sprecher- und Hörerrolle(n), aber auch die Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraums (Schmitt 2013, S. 43-45). Interaktionsräume – als anderer Pol des Kontinuums – sind gemäß Mondada (2007) „räumliche[] Konfigurationen, die die Interaktanten im Verlauf ihrer Aktivitäten herstellen“ (S. 55). Das Konzept also

„lenkt die Aufmerksamkeit auf die räumlichen Arrangements der Körper der Interaktanten und ihre wechselseitige Ausrichtung und damit auf die Verfahren, mit denen sie sich im Hinblick auf ihr gemeinsames Handeln im Raum koordinieren“ (Mondada 2007, S. 55; vgl. Hausendorf et al. 2012, S. 21).

Im Gegensatz zur Interaktionsarchitektur stellen Interaktionsräume keine weitgehend statischen, gegenständlich-territorialien Gebilde dar, sondern sind dynamische, sich stetig verändernde Konstellationen (Schmitt 2013, S. 51). Unter interaktionsräumlicher Perspektive ist Raum somit emergent und (re-)konfiguriert sich im Verlauf des Handelns (Mondada 2007, S. 65-66). In Schmitts (2013) Plädoyer für die Berücksichtigung der „nicht auflösbare[n] Abhängigkeit der interaktiv von den Beteiligten hergestellten Interaktionsräume von den Bedingungen präexistenter Räumlichkeit“ (S. 51) drückt sich die Notwendigkeit einer Integration beider Analyseperspektiven, nämlich einer interaktionsarchitektonischen und einer interaktionsräumlichen, aus. Die interaktionsräumliche Konstellation von Risha und ihren Mitschüler:innen ist folglich durch die wechselseitige Blickorientierung der jeweiligen Rolleninhaber:innen – Vorleserin und Publikum – aufeinander und eine entsprechend diametrale körperliche Ausrichtung charakterisiert (vgl. hierzu auch Kendon 2009), wobei auch der Lesethron als sozialtopografisch aufgeladene architektonische Erscheinungsform für die Konstitution des so beschaffenen Interaktionsraums und damit für die Analyse relevant ist. Risha nutzt ihn in diesem Kontext als interaktive Ressource (vgl. hierzu auch Mondada 2007, S. 66). Interaktionsräume entstehen, verändern und verschwinden also mit der Interaktionsentwicklung, stehen aber immer auch in Zusammenhang mit Möglichkeiten und Beschränkungen der räumlichen Umgebung, das heißt, sie verweisen indexikalisch auf Raum als Ressource (Hausendorf et al. 2012, S. 17).

Die Ausführungen dieses Teilkapitels basieren auf der multimodal interaktionsanalytisch ausgerichteten Arbeiten gemeinen Grundüberlegung, dass die Organisation sozialer Interaktion aktiv und kontinuierlich von den Beteiligten hergestellt wird und dass sie hierzu sowohl verbale als auch körperliche Ressourcen nutzen (Hausendorf et al. 2012, S. 7-8). Das multimodale Ausdrucksspektrum umfasst Verbalität, Prosodie, Gestik, Blickorientierung, Mimik, Körperorientierung und -positur, Positionierung und Bewegung im Raum sowie die Manipulation von Objekten und Technologien (Hausendorf et al. 2012, S. 8; Schmitt 2007, S. 399). Vor diesem Hintergrund geht der multimodale Ansatz davon aus, dass in Interaktionen ein gleichzeitiges Zusammenspiel mehrerer Modalitäten stattfindet,

„die jeweils spezifische Möglichkeiten zur Verfügung stellen, sich in kommunikationsrelevanter Weise auszudrücken, Handlungsziele zu erreichen, soziale Bedeu-

„... zu konstituieren und alle möglichen Arten interaktiver Arbeit zu betreiben“ (Schmitt 2007, S. 399).

Er stellt damit eine Fortführung der Konversationsanalyse dar, indem er das für die Koordination verbaler Beiträge zentrale Prinzip der Sequenzialität durch das Prinzip der Gleichzeitigkeit beziehungsweise der Simultanität verschiedener Ausdrucksressourcen erweitert (Schmitt 2007, S. 406-408). Die unterschiedlichen, den Beteiligten zur Verfügung stehenden Ausdrucksressourcen werden dabei prinzipiell als gleichwertig angesehen, während die Konversationsanalyse in erster Linie die Verbalität fokussiert (Schmitt 2007, S. 405, 406-407; zur Methodik der multimodalen Interaktionsanalyse vgl. weiterführend Kap. 3.5.2). Hausendorf et al. (2012) merken an, dass im Gegensatz zu stark konventionalisierten Ressourcen wie Grammatik oder Lexik natürlicher Sprachen etwa Gesten weniger stark und Bewegung im Raum noch schwächer konventionalisiert seien (S. 14). Dennoch können wie oben beschrieben in Interaktionen gewisse räumliche Normen oder zumindest Muster der Raumnutzung sichtbar werden. Jewitt (2014) stimmt zu, der Gebrauch der unterschiedlichen Ausdrucksressourcen werde durch in der jeweiligen Situation gültige soziale Normen sowie die Motivationen und Beweggründe der in diesen Situationen Agierenden geformt (S. 127). In ihrer Definition von Multimodalität führt sie neben den genannten Ausdrucksressourcen explizit auch Schrift und Bild auf (Jewitt 2014, S. 127); hieran wird deutlich, dass auch die in Kapitel 2.3.2 beschriebene semiotische Landschaft von Klassenräumen Teil des multimodalen Ausdrucksrepertoires ist, das durch Akteur:innen hervorgebracht wird, das ihnen aber auch in Interaktionen als Ressource zur Verfügung steht. Gerade die Tafel bildet eine architektonische Erscheinungsform des Klassenraums, die Beteiligte regelmäßig nutzen, um sich in Form von Schrift oder Bild auszudrücken (zu Tafelskizzen als interaktionale Ressource vgl. auch Pitsch 2007; Pitsch & Ayaß 2008, S. 959-960). Hausendorf et al. (2012) merken an, dass auf der Basis eines multimodalen Ansatzes „nahezu alles in der Umgebung der Interaktion“ (S. 14) von den Beteiligten als Ressource genutzt werden kann (S. 14). Dabei sind Räume dynamisch und werden durch ihre Nutzung potenziell verändert. McGregor (2004a) verweist mit dem Konzept der *spatiality* auf die soziale Herstellung von Räumen und die ihnen zugeschriebenen Bedeutungen (S. 2). Er bemerkt, dass die *spatiality* eines Klassenzimmers sich unterscheidet, je nachdem, ob dort Fremdsprachenunterricht einer achten Klasse an einem Dienstag um 15 Uhr oder Mathematikunterricht einer zehnten Klasse an einem Montag um 9 Uhr stattfindet (McGregor 2004a, S. 2). Angesichts der Komplexität von Unterrichtsinteraktion ist davon auszugehen, dass Klassenräume und darin ausdifferenzierte Interaktionsräume sich nicht

nur mit einem Wechsel der Beteiligten, des Faches oder des Wochentages ändern, sondern potenziell zu jedem Zeitpunkt der Interaktion. Ist Risha im einen Moment noch Vorlesende, so ist sie im nächsten Moment – am selben Ort – diejenige, die Feedback entgegennimmt, und im nächsten – an einem anderen Ort – eine Schülerin, deren Beteiligungsrechte und -möglichkeiten denjenigen der sie umgebenden Mitschüler:innen gleichen, während ein anderer auf dem Lesethron sitzt. Schmitt (2011) unterstreicht, mit Neupositionierungen im Raum würden „in der Regel unterrichtsrelevante Informationen mitgeteilt“ (S. 18). Illustriert dieses Beispiel zunächst die Veränderlichkeit und Dynamik von Interaktionsräumen, ist auch die Interaktionsarchitektur nicht statisch. Ein Stuhl, der im einen Moment noch Lesethron ist, mag im nächsten Moment als Sitzgelegenheit ohne exponierte semantische Aufladung dienen. Die Art und Weise, wie Raum organisiert sei, bringe – so auch McGregor (2004a) – soziale Beziehungen hervor (S. 2). Dass auch räumliche Organisation und Sprachwahl in Beziehung zueinander stehen können, zeigen die Untersuchungen von Frey (1997) und Fuchs, Maak und Ahrenholz (2014). In ihrer ethnografischen Studie zu Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer demonstriert Frey (1997), wie sich das von ihr untersuchte Klassenzimmer in verschiedene Sprachbereiche aufteilt: den Bereich der „offiziellen“ Unterrichtsinteraktion, den Frey (1997) auf der Basis ihrer Beobachtungen als monolingual deutschsprachigen Raum charakterisiert, während sie feststellt, dass die Schüler:innen untereinander an „Nebenschauplätzen“ (S. 153) des Unterrichts mehr als eine Sprache verwendeten (S. 153, 156). Räumlich gesehen wäre somit in Freys (1997) Studie der potenziell alle Beteiligten der Klasse umfassende Interaktionsraum durch Einsprachigkeit gekennzeichnet, Mehrsprachigkeit würde in weiter ausdifferenzierten Interaktionsensembles eine Rolle spielen, an denen nicht alle Akteur:innen im Klassenraum teilhaben. Ergänzend arbeiten Fuchs et al. (2014) in ihrer Studie zum Erstsprachgebrauch von Seiteneinsteiger:innen im DaZ-Unterricht mithilfe von Konfigurationsanalysen (Dinkelaker & Herrle 2009) heraus, dass sich die Sitzordnung, konkret die räumliche Nähe zu Sprecher:innen mit der gleichen Erstsprache, auf deren Nutzung auswirke. In einer der untersuchten Klassen sitzen mehrere Schüler:innen mit der gleichen Erstsprache nebeneinander, so dass die Verwendung der Erstsprache auch raumbedingt angelegt und möglich ist (Fuchs et al. 2014, S. 80); in dieser Klasse stellen Fuchs et al. (2014) eine verhältnismäßig häufige Nutzung von Erstsprachen fest. In einer anderen Klasse sitzen die Schüler:innen jeweils an Einzelarbeitsplätzen; die einzigen beiden Schüler:innen mit gleicher Erstsprache sitzen getrennt voneinander (Fuchs et al. 2014, S. 84). Über den gesamten

Beobachtungszeitraum stellen Fuchs et al. (2014) nur einmal den Gebrauch einer Erstsprache fest und zwar in einer Sequenz, in der die beschriebene Sitzordnung aufgelöst ist und die Klasse sich stattdessen um einen Arbeitstisch gruppiert, wobei die beiden Schüler:innen mit gleicher Erstsprache nebeneinander stehen (S. 84-85). Es würde zu weit gehen, Kausalzusammenhänge zwischen der Sitzordnung und dem Erstsprachgebrauch zu behaupten, denn die Sitzordnung kann schließlich gerade auch erst das Ergebnis bestimmter *language policies* (vgl. Kap. 2.2.2) sein. So belegen auch Fuchs et al. (2014) sowohl anhand ihrer Unterrichtsbeobachtungen als auch anhand von Befragungsdaten, dass sich die beiden Klassen unter anderem wesentlich in dem durch die Lehrkraft geschaffenen „Sprachklima“ unterscheiden, das sich etwa in dem Zulassen oder Unterbinden von Erstsprachverwendung ausdrücke (S. 78-86). Dennoch zeigen die Beobachtungen, wie räumliche Konstellationen – neben anderen – als begünstigende oder hemmende Faktoren für den Gebrauch von (Herkunfts-)Sprachen wirken können (Fuchs et al. 2014, S. 72-73, 80-81, 84-85). Es lässt sich in diesem Beispiel ein Zusammenhang zwischen Raum- und Sprachnutzung beobachten und damit die Verwobenheit zweier interaktiver Ressourcen, nämlich Sprache und Raum. Nicht nur durch sprachlich realisierte Differenzzuschreibungen, sondern auch durch Sprachwahl finden Positionierungen statt – und zwar im Zusammenspiel mit weiteren Ausdrucksressourcen.

Zu Beginn des Teilkapitels wurde Positionierung als eine gleichermaßen soziale wie räumliche Praktik umrissen und die anschließenden Ausführungen haben gezeigt, dass Raum für die Zuschreibung und Einnahme sozialer Positionen in der Unterrichtsinteraktion sowohl im Sinne der materiellen Umgebung als auch im Sinne emergenter räumlicher Konstellationen bedeutsam ist. Im Kontext des Kontinuums von Interaktionsarchitektur und Interaktionsraum und damit im Kontext der beiden hiermit verbundenen Analyseperspektiven erweisen sich „Ort“ und „Position“ als zentrale Begriffe für die Auseinandersetzung mit Raum. Der Ortsbegriff ist einer Analyseperspektive verpflichtet, die stärker die Interaktionsarchitektur in den Blick nimmt, und meint eine interaktionsunabhängig „rekonstruierbare Stelle in der sozio-physikalischen Umgebung“ (Schmitt 2013, S. 272). Der Lesethron wäre demnach ein Ort im Klassenraum. Demgegenüber meint „Position“ aus einer interaktionistischen Perspektive zunächst einmal rein räumlich gesehen den „Endpunkt einer Bewegung eines Interaktionsbeteiligten von A nach B“ (Schmitt 2013, S. 273). Indem Risha sich auf den Lesethron setzt, nimmt sie also eine Position im Klassenraum ein. Sie bestätigt dadurch aber gleichzeitig auch die semiotische Aufladung des entsprechenden Stuhls als Lesethron und damit seinen Sta-

tus als Ort. An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass Orte interaktiv aktualisiert und reproduziert werden, indem sie als interaktive Ressource genutzt werden (vgl. auch Mondada 2007, S. 65-66). Die Konzepte Ort und Position existieren folglich nicht unabhängig voneinander; sie sind das Ergebnis einer je spezifischen Perspektivierung der räumlichen Analyse. Zudem haben die vorangehenden Ausführungen gezeigt, dass eine rein räumliche – ebenso wie eine rein soziale – Definition von Positionierung zu kurz greift, will man das Zusammenwirken sowohl räumlicher als auch sozialer Komponenten sprachlich wie nicht-sprachlich zugeschriebener und eingenommener Positionen in der Unterrichtsinteraktion erfassen.

2.4 Positionierungen und Zugehörigkeiten

Das folgende Teilkapitel 2.4.1 wird vertiefend auf den (sozial-räumlichen) Positionierungsbegriff der vorliegenden Arbeit eingehen und hierbei eine Abgrenzung zu verwandten Konzepten vornehmen, insbesondere zu dem der Identitätskonstruktion und dem der Subjektivierung beziehungsweise Subjektivation. Insofern die Zuschreibung und Inanspruchnahme von Merkmalen Fremd- und Selbstpositionierungen hervorbringt, zeigt sich an dieser Stelle eine Verschränkung von Differenzkonstruktionen und Positionierungen. Zentral für die hier zugrunde gelegte Definition von Positionierung ist zudem ihre Erweiterung hin zu einem multimodalen Verständnis.

Anschließend an die Klärung des Positionierungsbegriffs richtet Kapitel 2.4.2 den Fokus auf die interaktive Konstitution von Gruppen, die für die Interaktionsbeteiligten mit der Zuschreibung – oder Verweigerung – von Zugehörigkeiten einhergeht. Auf diese Weise wird das Positionierungen inhärente Potenzial zur Inklusion und Exklusion und somit zur Ausübung von Macht deutlich.

Kapitel 2.4 bildet in diesem Sinne zugleich eine Zusammenführung der vorangehenden theoretischen Überlegungen, die in der spezifischen Definition und Perspektivierung des Positionierungsbegriffs im Rahmen dieser Arbeit münden.

2.4.1 Positionierung: Definition und Verortung im Kontext verwandter Konzepte

Die vorliegende Studie schließt in erweiterter und modifizierter Form an den Positionierungsbegriff nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004) an, wonach Positionierung „zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken“ (S. 168) bezeichnet,

„mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigen-

schaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind“ (S. 168).

Mit „diskursive[n] Praktiken“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 168) referieren die Autor:innen entsprechend ihrer Definition auf Gesprächspraktiken, beziehen sich also auf einen angelsächsischen Diskursbegriff (*discourse* = ‚Gespräch‘) (vgl. Bendel Larcher 2015, S. 23; Niehr 2014, S. 9; Busse & Teubert 2013, S. 14). Bendel Larcher (2015) stellt klar, im Kontext der funktional-pragmatischen Diskursanalyse, einem gesprächsanalytischen Zugang, bedeute „Diskurs“ so viel wie „Gespräch“ oder „mündliche Interaktion“ (S. 23), so auch bei Lucius-Hoene und Deppermann (2004).¹⁵

In Einklang mit den Ausführungen zu Differenzkonstruktionen in Kapitel 2.1 führen gemäß Lucius-Hoene und Deppermann (2004) Zuschreibungen von Attributen, Rollen, Eigenschaften und Motiven zu einer Her- und Darstellung von Personen in Relation zueinander und damit zu relationalen Positionierungen in einem sozialen Raum (S. 168-169). Übereinstimmend versteht auch Wolf (1999) unter Positionierungen

„sprachlich-interaktive Aktivitäten, mit denen Interagierende sich selbst und anderen bestimmte Eigenschaften zuweisen oder bestimmten sozialen Kategorien zurechnen“ (S. 69-70).

Vor dem Hintergrund eines gesprächsrhetorischen Ansatzes, in dessen Fokus steht, wie „Gesprächsbeteiligte in Interaktionen ihre Interessen durchzusetzen versuchen“ (S. 70), geht sie davon aus, dass die entsprechenden Zuordnungen Auswirkungen auf die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten im Gespräch haben (Wolf 1999, S. 70; vgl. auch Bendel Larcher 2015, S. 26). In beiden Definitionen, der von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) sowie der von Wolf (1999), wird die Verschränkung von Positionierungen mit Differenzkonstruktionen im Sinne der Zuschreibung von Merkmalen und damit verbundenen Zugehörigkeiten (Kap. 2.1) deutlich. Entsprechende Zuschreibungen bewirken die Positionierung von Akteur:innen im sozialen Raum. Dabei gilt es zwischen Selbst- und Fremdpositionierungen zu unterscheiden, wobei in der Interaktionspraxis beide miteinander verwoben sind (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 170; Harré & van Langenhove 1991, S. 398). Eine positionierungstheoretisch fundierte Analyse fokussiert zum einen Aspekte des Handelns,

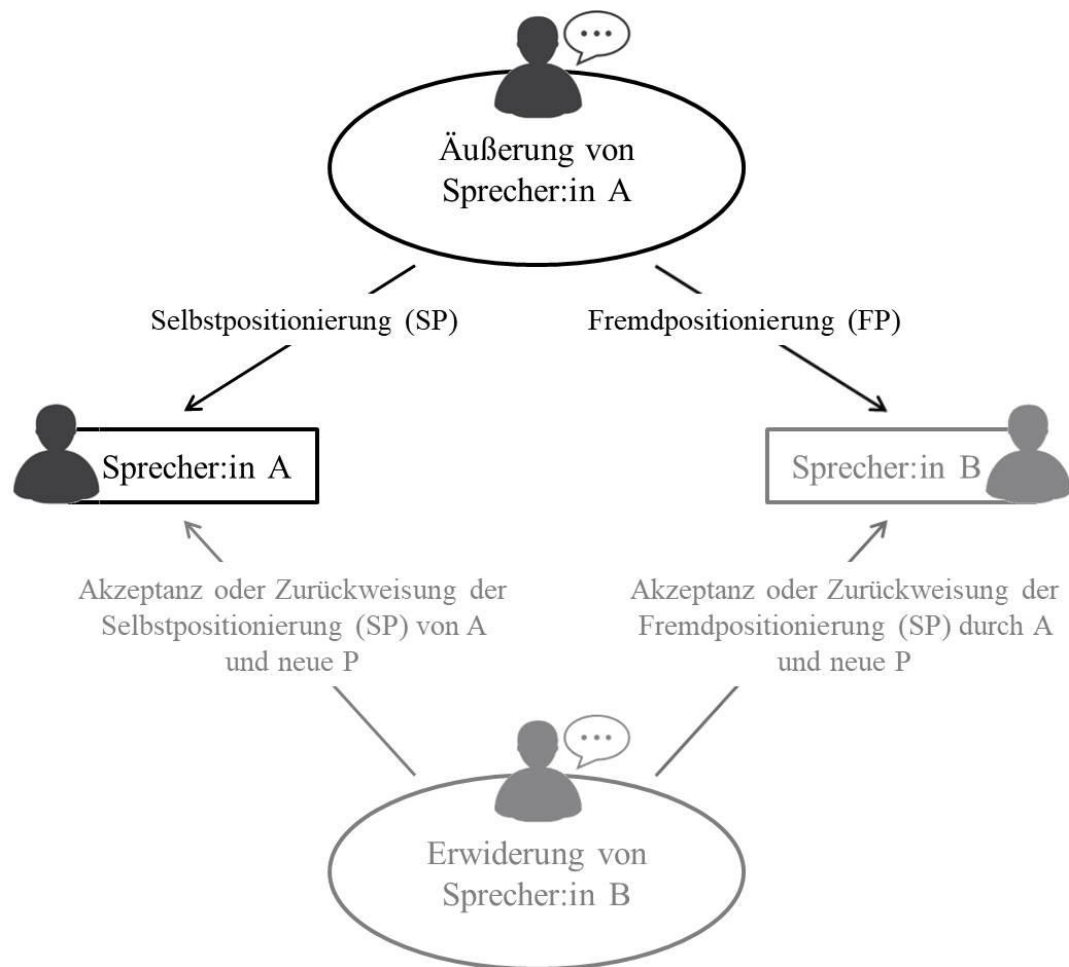
¹⁵ Im Gegensatz dazu greifen Arbeiten, denen ein Diskursbegriff Foucault'scher Tradition zugrunde liegt, auf Korpora schriftlicher und/oder mündlicher Äußerungen zurück, die nach inhaltlichen beziehungsweise semantischen Kriterien zusammengestellt werden und einen „thematisch bestimmten Diskurs innerhalb eines definierten Zeitraums“ (S. 31) abzubilden versuchen, etwa den zwischen 2000 und 2020 geführten Diskurs zur globalen Erwärmung (Niehr 2014, S. 29-31; Bendel Larcher 2015, S. 19-22; Busse & Teubert 2013, S. 16-17; Spitzmüller & Warnke 2011, S. 24-25).

„mit denen ein Sprecher sich in einer Interaktion zu einer sozial bestimmbar Person macht, eben eine bestimmte ‚Position‘ im sozialen Raum für sich in Anspruch nimmt und mit denen er dem Interaktionspartner zu verstehen gibt, wie er gesehen werden möchte (*Selbstpositionierung*)“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 168-169; Hervorhebung wie im Original).

Zum anderen weisen Akteur:innen ihren Interaktionspartner:innen durch Selbstpositionierungen, aber auch durch Adressierungen und auf sie bezogene Handlungen „ebenso eine soziale Position zu und verdeutlich[en] [ihnen], wie [sie sie] s[ehen] (*Fremdpositionierung*)“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 169; Hervorhebung wie im Original). Mit Selbstpositionierungen gehen also komplementäre Fremdpositionierungen einher und umgekehrt. Allerdings zeigt sich anhand des behandelten Fallbeispiels, dass Selbst- und Fremdpositionierungen nicht zwangsläufig auf explizit hergestellten Dichotomien beruhen. Positioniert Hasan sich selbst durch sein Handeln als bewertende Person, positioniert er Risha damit zugleich – komplementär – als bewertete Person. Positioniert er Risha hingegen als eine, die ein Jahr in Deutschland ist, trifft er damit keine Aussage über seine eigene Aufenthaltsdauer in Deutschland, positioniert sich wohl aber als jemand, der Rishas Migrationsbiografie kennt oder zumindest zu kennen glaubt.

Die Beteiligten haben unterschiedliche Möglichkeiten, mit Selbst- und Fremdpositionierungen und der daran geknüpften Beziehungsdefinition umzugehen: Sie können sie ganz oder nur teilweise anerkennen, sie können sie aber auch zurückweisen und eine neue Selbst- und Fremdpositionierung zur Diskussion stellen, die wiederum ratifiziert oder abgelehnt werden kann (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 170).¹⁶ Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses von Positionierung als emergenter und dynamischer Interaktionspraktik entwickeln Lucius-Hoene & Deppermann (2004) folgendes Positionierungsmodell (Abb. 2):

¹⁶ Wird eine von einem Beteiligten eingebrachte Positionierung („first order positioning“) von einem anderen infrage gestellt oder verhandelt, sprechen Harré und van Langenhove (1991) von „second order positioning“ (S. 396).



Bildelemente: colourbox.de

Abb. 2: Positionierungsmodell nach Lucius-Hoene & Deppermann (2004, S. 170)

Das rein an sprachlicher Interaktion orientierte Modell operiert mit dem Konzept des Sprecherwechsels, indem es zwischen Äußerung und Erwiderung unterscheidet (vgl. hierzu Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Zu den Grundannahmen der Konversationsanalyse, deren Erweiterung die in der vorliegenden Arbeit angewandte multimodale Interaktionsanalyse darstellt (Kap. 3.5.2), zählt, dass Interaktionsbeteiligte durch ihre Reaktion ihr Verständnis eines vorangegangenen Beitrags anzeigen (Deppermann 2014, S. 23-24; *next turn proof procedure* gemäß Sacks et al. 1974, S. 728-729), bezogen auf den Gegenstand also: wie sie die durch Sprecher:in A vorgenommene Positionierung verstehen. Sie positionieren sich folglich in ihrem Gesprächsbeitrag zu der von A zuvor vorgenommenen Selbst- und/oder Fremdpositionierung und nehmen dadurch wiederum Positionierungen vor. Dabei heben Lucius-Hoene und Deppermann (2004) hervor, dass Positionierungen nicht an eine bestimmte Art von Sprechakten gebunden sind und dass es stattdessen „eine Funktion *beliebiger* sprachlicher Handlungen“ (S. 171) darstellt, „Positionen zuzuweisen“ (S. 171). Positionierungen können direkt und explizit stattfinden, wie im Fall der Einordnung Rishas als jemand, der erst ein Jahr in Deutschland ist,

oder indirekt und implizit wie im Fall ihrer Einordnung als Bewertete, die unter anderem durch Hasans bewertendes Handeln entsteht und bestätigt wird (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 171). Das allen Äußerungen inhärente Positionierungspotenzial bedingt, dass Positionierungen – so Lucius-Hoene und Deppermann (2004) – in Interaktionen permanent *en passant* mitlaufen (S. 171). Obgleich Positionierungen durch beliebige sprachliche Handlungen vollzogen werden können, lassen sich sprachliche Mittel ausdifferenzieren, die Positionierungen hervorbringen; Bendel [Larcher] (2007, 2015) entwickelt hierzu folgende Übersicht:

„Kategorisierung

- Personenbezeichnungen (*Moderator, Kundin, Vater*)
- Adjektive (*alt, drogenabhängig, selbstständig, erwerbend*)
- Pronomen (inklusive / exklusive *wir, ihr, die andern*)
- Attribute (*Führerschein = Autofahrer, Kleid = Frau*)

Charakterisierung

- Substantive (*Machtmensch, Versager, Miss Perfect*)
- Adjektive (*intellektuell, überlegen, hilfsbereit*)
- Handlungsbeschreibungen (*ist immer als erste im Büro*)

Handlungsverpflichtung

- Befehle, Versprechen, Ratschläge, Bitten, Fragen

Handlungsbewertung

- Komplimente, Dank, Zweifel, Kritik“ (Bendel Larcher 2015, S. 123; vgl. auch Bendel 2007, S. 194-195)

In dem untersuchten Fallbeispiel wird Risha folglich mithilfe des Pronomens *du* kategorisiert, etwa als Hasans Mitschülerin, der gegenüber das Du angemessen ist. Sie wird weiterhin durch das Attribut *nur EIN jahr schon in deutschland* (Transkript Z. 014) kategorisiert und mithilfe von Handlungsbeschreibungen charakterisiert (*du hast LAUT und deutlich geredet* (Z. 006), *du schreibst auch RISCHdisch gut* (Z. 015), *du BIST- (.) | IMmer- (.) | die ERStE fast, (.) | die wo FERTig ist* (Z. 019-022)). Außerdem erfolgen Handlungsbewertungen in Form von (positiver) Kritik beziehungsweise Komplimenten (*isch fand_s SCHÖN* (Z. 002), *ich FAND- (.) | AUCH toll* (Z. 007-008), *RISCHdisch gut* (Z. 015), *das find ich GUT* (Z. 023)). Vor dem Hintergrund der in den vorangehenden Kapiteln angestellten Überlegungen wird die zu Beginn des Teilkapitels angeführte Definition um ein multimodales Verständnis von Interaktion erweitert, das heißt, nicht nur sprachliches, sondern auch non-verbales Handeln findet Eingang in die Analysen von Positionierungspraktiken. Insbesondere die Berücksichtigung von Handeln im Raum verändert die Konzeptualisierung des Positionierungsbegriffs. Während Lucius-Hoene und Deppermann (2004) die von Akteur:innen eingenommene „Position“ in Anführungszeichen setzen und damit als Metapher markieren (S. 168; vgl. auch Harré & van Langenhove 1991, S. 395), betonen

Hausendorf und Schmitt (2017), „dass Positionierungen häufig im nicht-metaphorischen – das heißt: räumlichen – Wortsinn [...] realisiert werden“ (S. 99). Wie in Kapitel 2.3.3 erläutert, greifen Akteur:innen auf multimodale Ausdrucksressourcen zurück, um sich und andere zu positionieren. Auch Positionierungen im Raum tragen zu der sozialen Verortung von Akteur:innen bei. Mit Augenmerk auf einen ent-metaphorisierten Positionierungsbegriff schlagen Hausendorf und Schmitt (2017) daher das Konzept einer sozial-räumlichen Positionierung vor (S. 99-101; Kap. 2.3.3). Auf der Basis der Definitionen von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) sowie Hausendorf und Schmitt (2017) definiert die vorliegende Arbeit Positionierung daher wie folgt: Positionierung bezeichnet die multimodalen Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, indem sie mit ihren Handlungen Differenzmerkmale für sich in Anspruch nehmen („Selbstpositionierung“) und anderen zuschreiben („Fremdpositionierung“). Positionierungen sind dynamisch, sie werden in Interaktionen von den Beteiligten hergestellt, bearbeitet und verhandelt. Sprachbezogene Positionierungen sind entsprechend Positionierungen, die auf der Selbst- und/oder Fremdzuschreibung sprachbezogener Differenzmerkmale beruhen. Sprachbezogene Differenzkonstruktionen (Kap. 2.1.3) wiederum sind solche, bei denen sprachliche Merkmale ausgewählt und relevant gesetzt werden. Sprachbezogene Differenzkonstruktionen und damit einhergehende Positionierungen beruhen auf

- a) angenommenen sprachbiografischen Merkmalen,
- b) zugeschriebenen sprachlichen Kompetenzen und/oder
- c) Bezugnahmen auf (Merkmale von) Sprachproduktionen von Akteur:innen.

Risha wird durch Hasans Äußerung somit erstens anhand eines sprachbiografischen Merkmals positioniert (a), nämlich anhand ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland, die als Indiz für ihre Kontaktzeit mit dem Deutschen gelesen werden kann (vgl. Blommaert & Backus 2013, S. 28: „indexical biographies“). Sie wird zweitens anhand ihrer Erzählbeziehungsweise Schreibkompetenz und damit anhand ihrer sprachlichen Kompetenzen im Deutschen positioniert (b). Drittens wird sie unter Bezugnahme auf die von ihr verfasste Geschichte und deren Vortrag, auf ein von ihr erzeugtes sprachliches Produkt also, positioniert (c). Alle drei Aspekte dienen der Fremdpositionierung und Risha hat wie im Modell von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) dargestellt die Wahl, diese Positionierung (ganz oder teilweise) anzunehmen oder (ganz oder teilweise) abzulehnen. Indem sie DANKE erwidert (Transkript Z. 024), erkennt sie ihre Positionierung aufgrund der genannten Merkmale an. Zugleich bestätigt sie Hasans Positionierung als

bewertende Instanz und damit die asymmetrische Beziehung zwischen dem bewertenden Mitschüler und ihr als Bewerteter. Der Beitrag räumlicher Arrangements zu den genannten Positionierungen wurde in Kapitel 2.3 ausführlich besprochen.

Abbildung 3 fasst das Positionierungsverständnis der vorliegenden Arbeit allgemein sowie in Bezug auf sprachbezogene Positionierungen zusammen. Außerdem wird die Verbindung zu (sprachbezogenen) Differenzkonstruktionen (Kap. 2.1) hergestellt, die (sprachbezogene) Positionierungen hervorbringen.

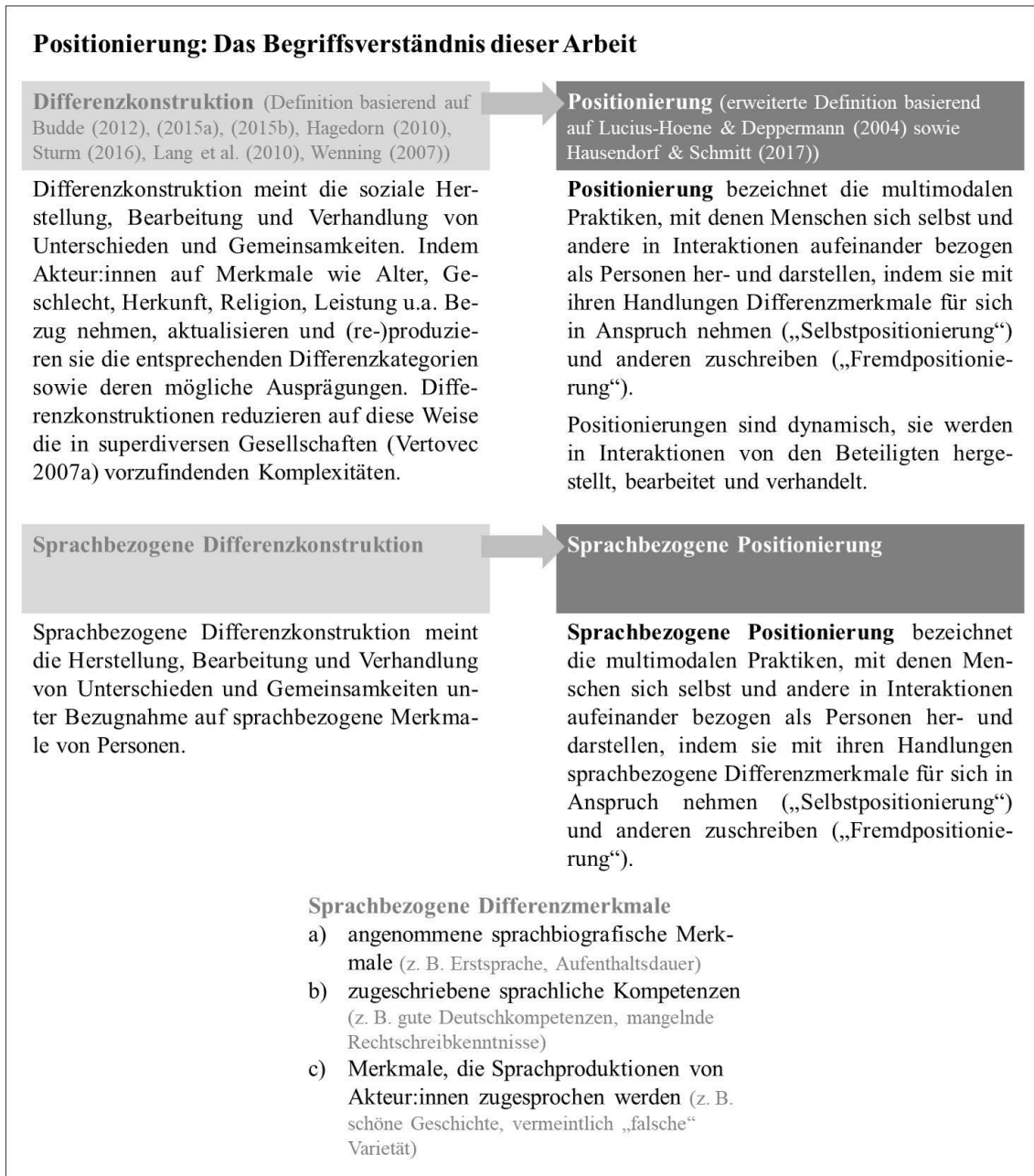


Abb. 3: Positionierung: Definition

Um das, was hier unter Positionierung verstanden wird, nämlich die interaktive und damit hochgradig dynamische und verhandelbare Konstruktion von Selbst- und

Fremdbildern durch die Zuschreibung von (Differenz-)Merkmalen, kursieren in wissenschaftlichen, insbesondere in der Soziologie und angrenzenden Disziplinen wie der Soziolinguistik geführten Diskursen unterschiedliche Konzepte.¹⁷ Häufig ist von Identität(en) beziehungsweise Identitätskonstruktionen (z. B. Kidd 2016; Mendoza-Denton 2002; Norris 2011) oder von Subjektivierung beziehungsweise Subjektivationen und entsprechend von Subjektivierungs- oder Subjektivationsprozessen (z. B. Mecheril 2014; Mecheril & Rose 2014; Rabenstein & Reh 2013; Rose & Ricken 2018a, 2018b) die Rede. Lucius-Hoene und Deppermann (2004) verwenden den Identitätsbegriff und sprechen von der Konstruktion lokaler Identitäten, für die Positionierungen funktional seien (S. 168; siehe die Definition zu Beginn des Kapitels 2.4.1). In seinen Analysen von Arbeitsbesprechungen definiert Meier (2002) lokale Identitäten als solche Identitäten, die „als hier und jetzt relevant behandelt werden“ (S. 156). Eine Person nämlich könne „auf beliebig viele Weisen beschrieben, kategorisiert und identifiziert werden“ (Meier 2002, S. 157), also zu einer „sozial bestimmbar Person [ge]macht“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 168) werden, jedoch seien nicht alle dieser Identitäten, die zutreffend sein mögen oder nicht, für eine konkrete Interaktion auch relevant (Meier 2002, S. 157). „Lokal“ ist in diesem Kontext folglich nicht im räumlichen Sinne zu verstehen, sondern als Referenz auf die konkrete Interaktionssituation. Lokale Identitäten sind „für diesen Stand der Interaktion gültige Identitäten“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 172). Für Antaki und Widdicombe (1998) besteht Identitätskonstruktion in der Zuordnung von Beteiligten zu Kategorien, wobei mit diesen Kategorien Merkmale und Eigenschaften verbunden werden (S. 3). Dieses Identitätsverständnis weist Analogien zu Sacks (1995) *Categorization Membership Device* auf, auf das das nachfolgende Kapitel 2.4.2 eingehen wird. In der vorgestellten Interaktionssituation ist Hasans lokale Identität als Bewertender relevant, die über eine entsprechende, durch das Aufgerufenwerden durch Risha vollzogene Fremdpositionierung und durch sein selbstpositionierendes, bewertendes sprachliches Handeln realisiert wird. In der Pause hingegen mag seine potenzielle Identität als guter Fußballspieler relevant gemacht werden; seine lokale Identität als Bewertender hat keine Gültigkeit mehr. Umgekehrt verzichten andere Schüler:innen in der behandelten Interaktionssituation darauf, sich zu melden und sich damit als Bewertende zur Verfügung zu stellen; sie realisieren auf diese Weise ihre jeweilige lokale Identität als nicht-bewertende Teilnehmer:innen (vgl. hierzu Meier 2002, S. 162), die wiederum durch das tatsächliche Nicht-Aufgerufenwerden seitens Risha

¹⁷ Abbildung 4 am Ende dieses Teilkapitels bietet eine systematische Zusammenschau und Abgrenzung der im Folgenden vorgestellten Konzepte.

bestätigt wird. Wieder andere Schüler:innen melden sich zwar und versuchen damit eine Selbstpositionierung als Bewertende durchzusetzen, werden von Risha jedoch nicht aufgerufen und damit als bloße Teilnehmende positioniert; ihr Versuch, eine lokale Identität als Bewertende zu etablieren, wird also nicht ratifiziert, sondern abgewiesen. Meier (2002) arbeitet heraus, dass lokale Identitäten sowohl durch die Gestaltung von Äußerungen als auch durch die Positionierung von Körpern im Raum erzeugt werden (S. 156). Was er für Besprechungsleiter:innen feststellt, nämlich die (exklusive) Realisierung bestimmter Äußerungsformen wie etwa die offizielle Eröffnung einer Besprechung oder die Ankündigung von Themen (Meier 2002, S. 151, 157) sowie eine rollenspezifische Positionierung zum Beispiel am Tischende (S. 157), kann auch auf Lehrkräfte übertragen werden: Durch bestimmte, ihnen vorbehaltene Äußerungsformen, beispielsweise die Eröffnung der Unterrichtsstunde oder die Formulierung von Themen und Arbeitsaufträgen, und durch Inanspruchnahme bestimmter, teils exklusiver Raumnutzungsrechte (Kap. 2.3) aktualisieren Lehrkräfte ihre lokale Identität als solche. Durch das Vorlesen einer Geschichte und die räumliche Positionierung auf dem als Lesethron deklarierten Stuhl nimmt Risha eine lokale Identität als Vorlesende in Anspruch. Das Zusammenspiel von Positionierungsaktivitäten, seien sie verbal oder nonverbal realisiert, führt entsprechend zu der Herstellung dessen, was Lucius-Hoene und Deppermann (2004) sowie Meier (2002) lokale Identitäten nennen. Harré (1991) grenzt in seinem Aufsatz THE DISCURSIVE PRODUCTION OF SELVES das in der Philosophie beanspruchte Konzept des Selbst im Sinne personaler Identität von einem soziologischen oder auch psychologischen Konzept des Selbst ab, in dessen Kern „presented Selves“ oder „managed Selves“ stehen (S. 51, 52).¹⁸ Das Konzept lokaler Identitäten steht insofern in einer soziologischen beziehungsweise sozialpsychologischen Tradition, als es sich auf in Interaktionen realisierte Selbst- und Fremdkonstruktionen bezieht. Einen wesentlichen Grundstein für diesen Ansatz legt Goffman (1959), der in THE PRESENTATION OF SELF IN EVERYDAY LIFE unter Zuhilfenahme eines Theatervokabulars erläutert, dass und wie Interaktionsbeteiligte ihr „Selbst“ in Interaktionen her- und darstellen oder in seiner Terminologie: *performen* (vgl. hierzu auch Harré 1991, S. 51; Norris 2011, S. 29). Er führt aus, dass sich „innerhalb der Grenzen einer gesellschaftlichen Einrichtung

¹⁸ Harré (1991) merkt an, dass von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus nicht nur die in Interaktionen her- und dargestellten Selbstbilder, sondern auch das Selbst im philosophischen Sinne als soziale Konstruktionen angesehen werden können (S. 53-54). Die Trennung in einen philosophischen und einen soziologischen Ansatz hängt folglich weniger mit der Konzeptualisierung des Selbst in den jeweiligen Disziplinen als vielmehr mit den jeweils in den Mittelpunkt gerückten Forschungsgegenständen und -fragen zusammen.

[...] ein Ensemble von Darstellern“ (S. 217) finden lassen, „die zusammenarbeiten, um vor einem Publikum eine gegebene Situation darzustellen“ (Goffman 2017, S. 217; im Original Goffman 1959, S. 231). Die Interaktionsbeteiligten ko-konstruieren und definieren entsprechend durch ihr Handeln zum einen die Situation und zum anderen sich selbst in dieser Situation, stellen also lokale Identitäten her (Scollon 1998, S. 267; Norris 2011, S. 29). Indem Akteur:innen *als* Lehrkräfte und *als* Schüler:innen (inter)agieren, entwerfen sie die Situation Unterricht und positionieren sie sich durch die Inanspruchnahme und Bestätigung bestimmter Rollenmerkmale in dieser Situation als Vertreter:innen der genannten Rollen. Anders ausgedrückt: Durch die Art und Weise ihrer Positionierungen konstruieren und performen sie lokale Identitäten als Lehrkräfte und als Schüler:innen. Während es sich hierbei um die Identifikation mit einer sozialen Rolle handelt, weist Norris (2011) auf die darüber hinaus denkbaren Identifikationen hin, etwa mit einer Nation oder einer sozialen Gruppe (S. 33); auf die Herstellung und Bearbeitung von Gruppenzugehörigkeiten wird das folgende Kapitel 2.4.2 vertiefend eingehen. Die Konstruktion lokaler Identitäten bedeutet jedoch kein ausschließliches Ausrichten positionierender Handlungen auf gewünschte Identitäten beziehungsweise Identitätsdarstellungen hin, sondern stellt einen interaktiven und andauernden Prozess der (Neu-)Aushandlung dar (Kidd 2016, S. 67). Auch Mendoza-Denton (2002) definiert Identitäten als „the active negotiation of an individual’s relationship with larger social constructs“ (S. 475), es geht ihr also um die dynamische Verortung von Individuen innerhalb von Sozialgefügen und damit um Positionierungsprozesse. Lokale Identitäten sind somit weder ein automatisch bei Geburt erlangter Status noch werden sie den Beteiligten in Unterrichtsinteraktionen schlichtweg durch andere zugeschrieben beziehungsweise für sich selbst in Anspruch genommen (Kidd 2016, S. 66); vielmehr bezeichnet Kidd (2016) Identitäten als „evolving, multifaceted and negotiated“ (S. 66). Mendoza-Denton (2002) bezieht hierbei auch die Nutzung multimodaler Ausdrucksressourcen in ihre Definition ein, wenn sie konstatiert, die Verhandlung von Identitäten geschehe durch Sprache und andere semiotische Mittel (S. 475).

Was im Kontext von Superdiversität herausgearbeitet wurde (Kap. 2.1.2), schlägt sich folglich in der Definition lokaler Identitäten nieder: Sie sind emergent, komplex und verhandelbar. Um ihr Entstehen (Emergenz), ihre unterschiedlichen Facetten (Komplexität) und ihre Bearbeitung (Verhandlung) zu ergründen, bedarf es des Blickes auf Mikroprozesse der Interaktion und damit auf interaktive Positionierungen.

Will man die bisher eingeführten Begriffe systematisieren, ergibt sich folgender Zusammenhang: Durch die Auswahl und Selbst- und Fremdzuschreibung von Differenzmerkmalen, anders ausgedrückt: durch Differenzkonstruktionen, positionieren sich Beteiligte selbst und andere. Positionierungen als Handlungen, die auf der Mikroebene von Interaktion anzusiedeln sind, bringen wiederum lokale Identitäten, das heißt situativ gültige Selbst- und Fremdkonzeptionen, hervor. Im Fokus der Arbeit steht das positionierende Handeln von Lehrkräften und Schüler:innen in Unterrichtsinteraktionen. Die Analyse setzt auf dieser Ebene an, da davon auszugehen ist, dass nicht jede Positionierung eine eindeutig bestimmbare lokale Identität hervorbringt oder bearbeitet. Identitäten nämlich gelten wie oben dargestellt als fragmentarisch und veränderlich (Norris 2011, S. 30). Der Fokus auf Positionierungspraktiken erlaubt es, diese Dynamiken herauszuarbeiten und der Multidimensionalität von Identitäten (Norris 2011, S. 33, Kidd 2016, S. 66) gerecht zu werden. Dies bedeutet, weniger die Herstellung einer bestimmten, wenn auch lokal definierten, Identität zum Gegenstand der Untersuchung zu machen als vielmehr die in jedem Moment einer Interaktion vorgenommenen Selbst- und Fremdzuschreibungen – die letztlich als Identitätselemente angesehen werden könnten (Norris 2011, S. 30-32) – sowie deren interaktive Bearbeitung im Sinne des oben vorgestellten und erweiterten Positionierungsmodells nach Lucius-Hoene & Deppermann (2004, S. 170).

Nicht alle Autor:innen teilen eine solche mikroanalytisch verankerte Definition von Positionierung. Holly (2001) stellt heraus, das Konzept der sozialen Positionierung zielt auf „Techniken der situationsübergreifenden Etablierung von Rollen im Gespräch“ (S. 1383). Demgegenüber untersuche das Konzept des Interaktionsprofils (Spranz-Fogasy 2002) „gesprächsintern zu lokalisierende Rollen und Identitäten“ (Holly 2001, S. 1383).

Spranz-Fogasy (2002) definiert Interaktionsprofile als

„spezifische, interaktiv und prozessual konstituierte, komplexe Handlungskonfigurationen eines individuellen Gesprächsteilnehmers – und seiner Interaktionspartner in bezug [sic!] auf ihn – in einer Interaktion“ (S. 16).

Seine Untersuchungen zielen darauf, Strukturen des sprachlichen Handelns einzelner Interaktionsbeteiligter herauszuarbeiten, die sich in der jeweiligen Interaktion herausbilden und innerhalb dieser eine mehr oder minder ausgeprägte Konstanz aufweisen (Spranz-Fogasy 2002, S. 15-16). Interaktionsprofile grenzen sich damit explizit gegen andere teilnehmerbezogene Konzeptionen wie die der Rollen, der Identitäten – hier translokal verstanden – oder der Stile ab, die gemäß Spranz-Fogasy (2002) Rückbezüge zu einer vorausliegenden sozialen Typik herstellen und diese in konkreten Interaktions-

situationen rekonstruieren, während Interaktionsprofile „das kommunikative Handeln einzelner selbst zum Ausgangspunkt einer solchen Konzeption [...] machen“ (Spranz-Fogasy 2002, S. 26, 27; wörtliches Zitat auf S. 26). Das heißt, Interaktionsprofile lenken den Blick auf die Konstitution von Merkmalen und Merkmalsbündeln in Interaktionssituationen, auf die Bedingungen ihrer Konstitution und ihrer situativen Stabilisierung (Spranz-Fogasy 2002, S. 27).

Während Holly (2001) Positionierungen im Gegensatz zu Interaktionsprofilen Gültigkeit über die aktuelle Interaktionssituation hinaus und damit translokale Gültigkeit zuschreibt, soll diese strikte Unterscheidung im Rahmen der vorliegenden Arbeit zugunsten eines Fokus auf *lokale* Positionierungsleistungen in Interaktionen aufgelöst werden, die situationenübergreifend gültig sein können, aber nicht müssen. Angesichts der konversationsanalytisch begründeten Konzentration auf eine sich auf die Daten stützende Rekonstruktion sozialer Ordnungen kann und soll über eine mögliche Gültigkeit über die jeweils analysierte Interaktionssituation hinaus keine Aussage getroffen werden beziehungsweise nur dann, wenn eine solche von den Interaktionsbeteiligten selbst in der jeweiligen Situation explizit gemacht wird. Letzteres wäre etwa der Fall, wenn Hasan Risha als diejenige positioniert, die *Immer- (.) | die ERStE fast ist, die wo FERtig ist* (Transkript Z. 020-022). Das Adverb *immer* zeigt an, dass es sich um eine Positionierung handelt, für die über die Situation hinaus Gültigkeit beansprucht wird. Dennoch ist die Positionierung lokal, also gesprächsintern, verortet, da sie in der konkreten Interaktionssituation relevant gesetzt wird. Das begrenzte Datenmaterial erlaubt es nicht, zu überprüfen, ob und wie dieselbe oder zumindest eine ähnliche Positionierung auch in anderen Situationen realisiert wird. Im Gegensatz zu einem Interaktionsprofil, das sich durch eine gewisse Konstanz innerhalb der gesamten Interaktionssituation auszeichnet, handelt es sich zudem um eine Positionierung, die potenziell auf die analysierte, einzelne Sequenz beschränkt ist und nicht für die gesamte Interaktion zwischen Risha und Hasan Gültigkeit haben muss.

Das Positionierungsverständnis dieser Arbeit schließt teils, aber nicht ausschließlich an das an, was etwa Mecheril (2014), Mecheril und Rose (2014) sowie Rose und Ricken (2018a, 2018b) unter Subjektivierung, Subjektivation oder Subjektbildung verstehen: In Anlehnung an Foucault (1994; hier zitiert in der Aufl. v. 1992) und in dessen Nachfolge an Butler (2001; hier zitiert in der Aufl. v. 2017) definieren Mecheril und Rose (2014) Subjektivierung als

„jenen – diskursiv vermittelten – Vorgang, in dem das ‚Subjekt‘ hervorgebracht und gleichzeitig in dieser Hervorbringung bereits den normativen Vorgaben des Sozialen unterworfen wird“ (S. 134).

Die Definition beinhaltet die Dimension des Normativen und verweist damit auf soziale Ordnungen (vgl. auch Rabenstein & Reh 2013, S. 245-246), innerhalb derer das (auch sprachliche) Handeln von Interaktionsbeteiligten evaluiert und entsprechend verortet wird. Wenn Rabenstein und Reh (2013) Subjektivierungen als die „Entstehung von Subjektpositionen in pädagogischen Praktiken“ (S. 244) umschreiben, scheinen in dieser Terminologie bereits die im Folgenden auszuführenden Berührungspunkte und Schnittmengen von Subjektivierungs- und Positionierungstheorien durch. In der Soziologie, der Philosophie, den Geschichts- und Literaturwissenschaften und zunehmend auch in den Erziehungswissenschaften weitet sich, so Ricken, Casale und Thompson (2019), die Diskussion um und Auseinandersetzung mit dem Theorem „Subjektivierung“ in den vergangenen Jahren aus (S. 7). Auch für stärker linguistisch motivierte Fragestellungen erscheint es anschlussfähig, setzt man die oben aufgeführte Definition zu den vorangehenden Ausführungen dieser Arbeit in Beziehung. Rose und Ricken (2018b) konstatieren allerdings, die empirische Analyse konkreter, praktisch vollzogener Subjektivationsprozesse stelle noch ein weitgehendes Forschungsdesiderat dar (S. 165). Sie untersuchen Adressierungsprozesse innerhalb schulischer Praktiken, zum Beispiel Begrüßungen, dahingehend, „zu wem man von wem (und vor wem) wie ‚gemacht‘ wird“ (Rose & Ricken 2018a, S. 82), wie also jemand als jemand sozial hergestellt wird (S. 78). Diese Fragestellung betont die Performativität des Geschehens (Rose & Ricken 2018a, S. 85-86), das heißt den konkreten Vollzug von Subjektivierungsprozessen (Rose & Ricken 2018b, S. 161, 164). Adressierungspraktiken meinen im Sinne Butlers den konkreten Vorgang der Ansprache von jemandem als jemand, wobei Rose und Ricken (2018b) nicht nur die von Butler berücksichtigten Anrufungen „entlang gesellschaftlicher Großkategorien wie ‚Bürger‘ oder ‚Mädchen‘“ (S. 166) in den Blick nehmen, sondern von einer Gerichtetheit nahezu aller Interaktionsakte und damit von Adressierung als einer grundsätzlichen, durchgängigen Struktur in und von Interaktion ausgehen (S. 166, 167). Die Adressierungsanalyse, wie Rose und Ricken (2018b) ihre interaktionsanalytische Herangehensweise mit speziellem Fokus auf (unterrichtliche) Adressierungsprozesse nennen (S. 159; Rose & Ricken 2018a, S. 82), geht von der Prämisse aus,

„dass sich an *jedwede sozial vollzogene Praktik* sinnvoll die Frage nach den darin artikulierten Adressierungen richten lässt – also auch an solche Praktiken, die als ‚pädagogische‘ verstanden werden“ (S. 167-168; Hervorhebung wie im Original).

Übereinstimmend begreifen Rabenstein und Reh (2013) Adressierung als eine grundsätzliche Dimension interaktiver Praktiken, wobei sie betonen, dass sich Adressierungen in verschiedenen, sprachlichen wie körperlichen Modi realisieren (S. 246). Sie nehmen damit eine multimodale Erweiterung des Adressierungsbegriffs vor (S. 246).

Vor dem Hintergrund der Performativität von Subjektivationen erachten Rose und Ricken (2018b) es für notwendig, neben Adressierungen, „verstanden als konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand)“ (S. 167), auch zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten einzubeziehen (S. 167). In diesem Punkt tritt eine Parallele zu dem oben besprochenen Positionierungsmodell nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004) hervor, das ebenfalls Anschlussreaktionen der Beteiligten auf positionierendes Handeln hin und die darin gegebenenfalls enthaltenen Neu- oder Umpositionierungen integriert.

Rose & Ricken (2018a) entwickeln ihre Analysen anhand von Videodaten aus dem Gymnasialunterricht, die in mehreren Feldphasen in drei Klassenstufen im Deutsch-, Mathematik- und Geschichtsunterricht erhoben und sowohl konversationsanalytisch als auch diskursanalytisch ausgewertet werden (S. 79). Die Analysen orientieren sich dabei an vier Dimensionen, die Rose und Ricken (2018b) Adressierungsprozessen zusprechen:

„Im Blick auf (1.) *Selektion und Reaktion* steht für Adressierungsvorgänge zur Frage, wie in ihnen jemand als Angesprochener ausgewählt wird – wobei damit auch andere, in der Regel implizit, ebenso als Nicht-Angesprochene ausgewählt werden – und mit welchen Signalen auf diese Auswahl reagiert, sie beispielsweise ratifiziert oder übergangen wird. Mit (2.) *Definition und Normation* verweisen wir darauf, dass es gilt, die in Adressierungen etablierten – und als gültig behaupteten – situativen Ordnungen oder Rahmungen (mit) zu rekonstruieren [...]. In Adressierungsprozessen werden zudem (3.) *Positionen und Relationen* zwischen den Beteiligten aufgespannt, verhandelt und verschoben, so dass es die unterschiedlichen Positionierungen und Positionszuweisungen als spezifische Formen der Verhältnissetzung zu sich, zu den anderen und zu der Welt zu rekonstruieren gilt. Und schließlich wird (4.) mit dem Aspekt der *Valuation* darauf verwiesen, dass es auch die expliziten wie impliziten Wertzuschreibungen zu rekonstruieren gilt, die in Adressierungen enthalten sind“ (S. 168; Hervorhebungen wie im Original; Rose & Ricken 2018a, S. 82).

In den vier Dimensionen von Adressierungsprozessen nach Rose und Ricken (2018b) finden sich theoretische Aspekte wieder, die in den vorangehenden Kapiteln behandelt wurden: Selektionen im Sinne getroffener Auswahlen von Differenzmerkmalen, die Akteur:innen zugeschrieben werden, einschließlich der Anschlussreaktionen dieser oder anderer Akteur:innen und somit deren interaktive Verhandlung (*Selektion und Reaktion*) bilden den Mechanismus, mittels dessen Differenzen konstruiert und bearbeitet werden

(Kap. 2.1). Dass hergestellten Merkmalen von Differenz immer auch Wertigkeiten innerhalb eines Vergleichssystems zugeschrieben werden, die ihrerseits auf eine grundlegende Normalitätsfolie verweisen, wurde in Kapitel 2.2 herausgearbeitet; Rose und Ricken (2018a) plädieren dafür, die durch Adressierungen mitwirkenden Definitionen sozialer Ordnungen und die in ihnen gültigen Normen zu berücksichtigen (*Definition und Normation*), die wiederum auf Wertzuschreibungen basieren und diese zugleich (re)produzieren (*Valuation*). Die Autor:innen konstatieren außerdem, dass den Beteiligten in Adressierungsprozessen Positionen zugeschrieben würden, die sie zugleich zueinander in Relation setzten (*Positionen und Relationen*), wobei nicht näher definiert wird, was konkret unter einer Position zu verstehen ist; an anderer Stelle stellen Rose und Ricken (2018a) die Frage nach „möglichen und legitimierbaren Subjektpositionen“ (S. 82), sodass auch an dieser Stelle von einer hohen Übereinstimmung mit dem oben eingeführten Konzept der (sozialräumlichen) Positionierung (vgl. auch Kap. 2.3.3) ausgegangen werden kann, das Positionierungsspielräume ebenso wie präferierte und als legitim markierte Positionierungen berücksichtigt – wengleich Rose und Ricken (2018a) die räumliche Facette ausklammern.

Adressierungen und die hierdurch hervorgebrachten Subjektivationen unterscheiden sich in ihrer Definition also lediglich hinsichtlich der Gewichtung und Relationierung der einzelnen Facetten von dem, was in der vorliegenden Arbeit unter Positionierung verstanden wird. Fassen Rose und Ricken (2018a, 2018b) die Konstruktion von Differenzen, die Bewertung dieser Differenzen vor dem Hintergrund angenommener Normalitäten sowie die dadurch vollzogenen Positionierungen von Akteur:innen in einem sozialen Beziehungsgefüge als Dimensionen von Adressierung, betrachtet die vorliegende Arbeit Positionierung als das übergeordnete Konzept und subsumiert Adressierung als eine Möglichkeit interaktiven Handelns mit der Funktion, Differenzkonstruktionen – und damit unweigerlich auch Subjektpositionen – hervorzubringen. Adressierungen können unter Rückgriff auf die von Bendel (2007, S. 194-195; vgl. auch Bendel Larcher 2015, S. 123; s. o.) zusammengefassten sprachlichen Mittel der Positionierung realisiert werden, insbesondere, wengleich nicht ausschließlich mithilfe von Pronomen.

Der Begriff der Positionierung eignet sich insbesondere deshalb, weil er die soziale und die räumliche Dimension von Positionierungen integriert und damit auch den Klassenraum als – das hat Kapitel 2.3 gezeigt – semiotischen Raum anerkennt, der für die darin stattfindenden Interaktionen von Bedeutung ist. Damit wird in besonderem Maße der institutionellen Verankerung von Unterrichtsinteraktionen Rechnung getragen, in denen

Zuschreibungen unter den spezifischen Bedingungen der sich nicht ausschließlich, aber auch räumlich niederschlagenden Interaktionsordnungen vorgenommen werden. Dabei gibt jedoch das institutionelle Setting per se die darin stattfindenden Positionierungen nicht vor, sondern beeinflusst einerseits die Möglichkeiten, positionierend zu handeln, und trägt andererseits zu der Ausprägung bestimmter Positionierungen bei. Die institutionell angelegte Rollenverteilung in Schüler:innen und Lehrer:innen ermöglicht es etwa der Lehrkraft, dem Vorlesen selbst verfasster Geschichten ein bestimmtes Handlungsskript zugrunde zu legen, in dem zum Beispiel der Lesethron als Ort des Vorlesens definiert ist und auch die Anzahl der feedbackgebenden Mitschüler:innen vorbestimmt wird. Allein schon, welche Schüler:innen als Feedbackgebende ausgewählt werden, wird hingegen nicht durch die Lehrkraft determiniert, erst recht nicht, welche Zuschreibungen sie im konkreten Fall gegenüber Risha vornehmen. Hasan etwa entscheidet selbst, welche Differenzkategorien er in der gegebenen Situation aufruft: Rishas Aussprache, die inhaltliche Qualität ihrer Geschichte, ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland und schließlich ihr Arbeitstempo. Seine Äußerung macht bestimmte Normen rekonstruierbar, die für die einzelnen Kategorien Gültigkeit zu haben scheinen: Hinsichtlich der Aussprache beispielsweise wird „laut und deutlich“ als positive Ausprägung gewertet, die auf Rishas Vortrag zutrefte. Das heißt, wenngleich Hasan Rishas Geschichte beziehungsweise ihren Vortrag situativ bewertet, weisen die von ihm relevant gesetzten Kategorien über die Situation hinaus, indem sie auf bestimmte Vorstellungen von Normalität oder Legitimität und Abweichung zurückgreifen. Mecheril (2014) veranschaulicht dies anhand des Beispiels des „Migrant:in-Seins“:

„In einem Jugendzentrum beispielsweise kann die Frage, wer ‚eine Migrant/in‘ ist, in vielen Situationen mehr oder weniger irrelevant sein, bis schließlich zu dem Punkt, an dem eine Akteur/in – sei dies nun eine Pädagog/in oder ein/e Jugendliche/r – das Thema der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit anspricht und damit einbringt. Das heißt: ‚Migrant/in-Sein‘ muss als kontextspezifische Relevantsetzung des Schemas verstanden werden, das flexibel und unterschiedlich zwischen ‚Migrant/in‘ und ‚Nicht-Migrant/in‘ unterscheidet“ (S. 13).

Ebenso könnte die Frage nach Rishas Aussprache vernachlässigt werden, wenn nicht Hasan sie explizit thematisieren, also relevant setzen, und gleichzeitig ein Schema aufrufen würde, das zwischen „laut“ und „leise“ sowie „deutlich“ und „undeutlich“ und potenziellen zwischengelagerten Ausprägungen unterscheidet. Der begrenzte Interaktionsausschnitt lässt keine Aussage darüber zu, inwieweit zum einen Aussprache bereits von der Lehrerin – oder anderen Akteur:innen – unmittelbar in diesem oder einem anderen Unterrichtskontext als relevante Kategorie etabliert wird und inwieweit auch die

Unterscheidung in unterschiedliche Ausprägungen der Kategorie und deren Bewertung bereits innerhalb der Interaktionsgemeinschaft angelegt ist. Hasans Zuschreibung kann entsprechend als kontextspezifische und lokale Unterscheidungspraxis, möglicherweise gleichzeitig aber auch als Ergebnis bestimmter, in diesem Moment relevant gesetzter Diskurse verstanden werden, die über die aktuelle Interaktionssituation hinausweisen (Mecheril 2014, S. 13). Dasselbe gilt für die Bezugnahme auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland, das als Aufrufen des von Mecheril (2014) beschriebenen Schemas verstanden werden kann, nach dem in Migrant:innen und Nicht-Migrant:innen unterschieden wird. Allerdings unternimmt Hasan keine entweder/oder-Zuordnung, sondern macht explizit, dass er die Dauer des Aufenthalts in Deutschland und damit den Zeitpunkt der Migration für seine Bewertung für entscheidend hält. Er ruft damit einen eigenen Vergleichsmaßstab auf (vgl. hierzu Mecheril & Rose 2014, S. 132). Risha wird nicht nur als Migrantin positioniert und damit von Nicht-Migrant:innen abgegrenzt, sondern zusätzlich als solche Migrantin, die nur EIN Jahr schon in Deutschland ist (Transkript Z. 014). Das heißt, sie unterscheidet sich innerhalb der auf diese Weise konstruierten Gruppe der Migrant:innen von denjenigen, die bereits länger als ein Jahr in Deutschland sind, aber auch von denjenigen, die weniger als ein Jahr in Deutschland sind. Ähnlich wie in dem von Mecheril und Rose (2014) besprochenen Beispiel eines Schülers, der gemäß der Lehrkraft eine „für 'nen Ausländer“ (S. 131) „gar nicht mal so schlecht[e]“ (S. 131) Leistung erbracht habe, wird Risha hier attestiert, eine „bei Berücksichtigung der für diese Gruppe geltenden Maßstäbe [...] zufriedenstellende Leistung erbracht zu haben“ (S. 133). Mecheril (2014) erachtet die Unterscheidung in Migrant:innen und Nicht-Migrant:innen als ein grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsschema (S. 13). Hasan beruft sich in seiner Charakterisierung Rishas beziehungsweise ihrer impliziten Kategorisierung nicht nur auf dieses Ordnungsschema, sondern zugleich auf seine Mitschülerin Sadija, die die Aufenthaltsdauer als erste zur relevanten Kategorie erhoben hat. Er schließt damit folglich an einen gesellschaftlichen Diskurs und zugleich an einen – davon nicht losgelösten – innerhalb der Schulklasse geführten Diskurs an. Auch die sich in den Redebeiträgen manifestierende Einhaltung der Rollenzuweisung in einen Bewertenden und eine Bewertete sowie die unter räumlichem Blickwinkel damit einhergehenden Blickorientierungen und Nutzungen räumlicher Ressourcen in Form des Lesethrons zeugen von einer Bezugnahme auf vorgängige Kategorisierungen, die situativ aktualisiert und anerkannt werden. Hasans und Rishas Positionierungen werden durch die übrigen Anwesenden durch Nicht-Intervention implizit

bestätigt, zumindest aber nicht widerlegt oder infrage gestellt; denn auch ein verbales oder nonverbales Sich-Einmischen und damit ein Anfechten von Hasans und/oder Rishas Positionierungen wäre möglich und denkbar. Das Beispiel zeigt, dass – so Mecheril und Rose (2014) –

„in schulischen Leistungsrückmeldungen mehr verhandelt wird, als nur eine Information über das mehr oder weniger erfolgreiche Absolvieren schulischer Prüfungsanforderungen“ (S. 131).

Mecheril und Rose (2014) widmen sich in ihrem Beitrag DIE BILDUNG DER ANDEREN mithilfe eines subjektivierungstheoretischen Zugangs der Frage, „wie Einzelne mittels der Erfahrungen, die sie machen, sich in ihrem alltäglichen Handlungs- und Symbolraum positionieren und wie sie positioniert werden“ (S. 130). Auch sie verwenden also den Begriff „Positionierung“ und ziehen die Subjektivierungstheorie als Ausgangspunkt für eine bestimmte Perspektivierung ihrer Analysen heran, die nämlich die „subjektivierende Macht von Differenzordnungen“ (S. 130) und die „darin gleichfalls angelegten Spielräume[]“ (S. 130) in den Fokus rückt (Mecheril & Rose 2014; vgl. auch S. 134).

Auch die vorliegende Arbeit berücksichtigt Macht als eine, jedoch nicht als einzige Facette der in Unterrichtsinteraktionen vorgenommenen Differenzkonstruktionen (Kap. 2.2). Der Begriff „Positionierung“ erlaubt es, die in subjektivierungstheoretischen Arbeiten eingenommene machtkritische Perspektive mit einer interaktionsanalytischen Herangehensweise zu vereinen, die Positionierungen als mikroanalytisch rekonstruierbare Praktiken versteht, deren Dynamik und multimodaler Komplexität es Rechnung zu tragen gilt. Vor dem Hintergrund eines multimodalen Positionierungsverständnisses spielt dabei insbesondere auch die körperlich-räumliche Facette von Positionierungen eine Rolle, die in subjektivierungstheoretischen Studien bislang weitgehend zugunsten einer primären Konzentration auf das Verbale vernachlässigt wird. Eine Ausnahme bilden hierbei die im Rahmen eines ethnografischen Forschungsprojekts zur Lernkultur in Ganztagschulen (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2015) entstandenen, subjektivierungstheoretisch verankerten Studien, die in ihren Adressierungsanalysen unter anderem auch interaktionsarchitektonische Arrangements, Positionierungen im Raum, Blickrichtungen und (Zeige-)Gesten berücksichtigen (Rabenstein & Reh 2013, S. 248; Reh & Ricken 2012, S. 43, 46-51). Das genannte Forschungsprojekt kann in seiner methodischen Ausrichtung daher als Brücke zwischen subjektivierungstheoretischen Zugängen und dem in dieser Arbeit vertretenen Positionierungsverständnis aufgefasst werden.

Im Gegensatz zu subjektivierungstheoretischen Untersuchungen ist es nicht primäres Ziel oder Kernelement der Arbeit, anhand einzelner, beispielsweise schulischer Praktiken „in der deutschen Migrationsgesellschaft geltende[] grundlegende[] kulturelle[] Unterscheidungsformen“ (S. 137) zu analysieren (Mecheril & Rose 2014, S. 137) und so gesellschaftliche Normalitätswürfe, Rassismen und Diskriminierungen im schulischen Feld aufzuspüren; Unterricht wird als sprachlicher Markt betrachtet, auf dem Normalitätswürfe verhandelt werden, auf dem Rassismen und Diskriminierungen eine Rolle spielen können(, aber nicht müssen), allerdings werden nicht explizit Querlinien zu entsprechenden gesellschaftlichen Diskursen gezogen. Auch subjektivierungstheoretische Zugänge können also im Spektrum derjenigen Ansätze verortet werden, die ein Interesse an übersituativen Handlungsorientierungen verfolgen, wie Spranz-Fogasy (2002) es für die Untersuchung von (translokalen) Identitäten, Rollen oder Stilen konstatiert (S. 26-27).

Kurzum: Im Zentrum der Arbeit steht die Mikroanalyse von Unterricht, nicht aber die Makroanalyse gesellschaftlicher Ordnungen und deren Niederschlag im Unterricht. Dabei soll keineswegs negiert werden, dass Unterrichtsinteraktionen auf gesellschaftlich geführte Diskurse – etwa den Migrationsdiskurs – verweisen können, die jeweils zugrunde liegenden Diskurse und ihre Wechselwirkung mit Unterrichtsdiskursen zu rekonstruieren, wäre jedoch Aufgabe einer eigenen, stärker diskursanalytisch ausgerichteten Studie. Entsprechend liegt das Augenmerk auf lokalen Zuschreibungen von Zugehörigkeiten: Risha wird innerhalb der Klasse einer Gruppe der Migrant:innen zugeordnet und innerhalb dieser Gruppe wiederum auf spezifische Weise positioniert, nämlich als eine, die sich ein Jahr in Deutschland aufhält. Von Interesse für die vorliegende, interaktionell ausgerichtete Arbeit ist die Herstellung einer solchen Gruppe innerhalb des Sozialgefüges der Interaktionsgemeinschaft, die die Schulklasse darstellt. Diese Zugehörigkeitszuschreibung kann auf eine entsprechende in der Gesellschaft existente Differenzkategorie „Migrationshintergrund“ verweisen, die – mit Mecheril und Rose (2014) ausgedrückt – als „Matrix der Subjektivierung“ (S. 135) zur Verfügung steht. Für die Interaktionsanalyse sind jedoch in erster Linie das Vorkommen einer solchen Zuschreibung in der aktuellen Interaktionssituation und deren Relevanz für den weiteren Interaktionsverlauf bedeutsam.¹⁹ Die subjektivierungstheoretische Analyse eröffnet folglich auf der einen Seite einen weiteren Blick auf Differenzkonstruktionen im Unterricht, da sie de-

¹⁹ Allerdings soll es ebenso wenig darum gehen, zu untersuchen, ob Risha – im Sinne eines Interaktionsprofils (Spranz-Fogasy 2002) – konstant, also für die gesamte Dauer der Interaktion, auf diese Weise positioniert wird.

ren gesellschaftliche Verankerung einbezieht, während die hier verfolgte positionierungstheoretische Analyse auf Unterrichtsinteraktionen im gesellschaftlichen Mikrokosmos des Klassenraums fokussiert. Die Positionierungsanalyse selbst weitet auf der anderen Seite wiederum den Blick auf genau diese Unterrichtsinteraktionen, indem sie die sequenzielle Hervorbringung und Verhandlung von Positionierungen und zugleich deren Multimodalität untersucht. Legt man Mecherils und Roses (2014) Definition zugrunde, wonach „kulturelle Praxen der iterativen Herstellung kultureller Differenz und der Herstellung kultureller Positionen subjektivieren“ (S. 147), wird ebenfalls deutlich, dass Subjektivierung und Positionierung auf unterschiedlichen Skalen operieren und dass interaktive Positionierungen Subjektivierungen hervorbringen können oder umgekehrt Subjektivierungen in interaktive Positionierungen einfließen können.

Eine subjektivierungs- und eine positionierungstheoretische Ausrichtung schließen sich dabei nicht aus, stehen jedoch in unterschiedlicher Tradition und perspektivieren entsprechend ihren Gegenstand unterschiedlich: einerseits unter rassismuskritischem beziehungsweise machtanalytischem, andererseits unter interaktional linguistischem Blickwinkel. Einer „durch kulturwissenschaftliche Subjekt(ivierungs)analyse inspirierten Erziehungswissenschaft“ (S. 147) gehe es laut Mecheril und Rose (2014) „um die Analyse der Bedingungen und Konsequenzen dieser in spezifischen historischen wie interaktiven Kontexten stattfindenden Praxen“ (S. 147). Eine interaktionslinguistisch inspirierte Erziehungswissenschaft hingegen rückt stärker die Praxen selbst und weniger ihre gesellschaftlichen Bedingungen und Konsequenzen in den Fokus. Dabei sind die beiden genannten Perspektiven nicht notwendigerweise trennscharf und müssen es auch nicht sein, im Gegenteil können sie sich gegenseitig befruchten, beispielsweise indem – wie im vorliegenden Fall – Macht als relevante Dimension in die Analyse von Unterrichtsinteraktionen einbezogen wird. Umgekehrt erwähnen Mecheril und Rose (2014), dass Akteur:innen Subjektivierungen auch durch körperliche Praktiken unterlaufen oder revidieren können; als Beispiel nennen sie mit Bezug auf Butler (2006; hier zitiert in der 7. Aufl. v. 2022, S. 230) Rosa Parks, „die entgegen der ‚Rassentrennung‘ in den USA der 1950er Jahre einen Platz im vorderen Teil des Busses einnahm und beanspruchte“ (Mecheril & Rose 2014, S. 143). Ihre räumliche Positionierung unterläuft die ihr innerhalb einer gesellschaftlich gültigen Differenzordnung zugeschriebene (Subjekt-)Position, die sie auf diese Weise ablehnt.

Abbildung 4 gibt einen Überblick über die im vorliegenden Teilkapitel vorgestellten interaktiven Verfahren, mithilfe derer Teilnehmende einer Interaktion (re-)konstruiert werden.



Abb. 4: Ausgewählte Verfahren der interaktiven Teilnehmendenkonstruktion

Die jeweiligen Erläuterungen geben das in dieser Arbeit angewandte Verständnis des entsprechenden Konzepts wieder, eingedenk dessen, dass zum einen auch die verschiedenen Konzepte je nach Autor:in unterschiedlich definiert werden und dass zum anderen die Konzepte nicht notwendigerweise derart trennscharf sind, wie es die Abbildung vermuten ließe. Letzteres zeigt sich insbesondere anhand von Positionierungen, die in der vorliegenden Untersuchung als lokale Praktiken und unter Fokussierung der jeweils aktuellen Interaktionssequenz analysiert werden sollen. Eine solche mikroanalytische Betrachtung klammert – bewusst – aus, dass innerhalb einer Sequenz stattfindende Positionierungen potenziell für die gesamte Interaktion (interaktionsübergreifend) oder sogar darüber hinaus (interaktion~~en~~übergreifend) über Gültigkeit verfügen mögen, negiert dies aber nicht.

2.4.2 Inkludierende und exkludierende Positionierungen: Zugehörigkeitskonstruktionen

Positionierungen, seien sie situativ angelegt oder über die Situation hinausweisend, bedeuten, insofern sie wechselseitig aufeinander bezogen sind, immer auch eine Beziehungsdefinition zwischen den Beteiligten. In den vorangehenden Theoriekapiteln wurde deutlich, dass diese Beziehungen mit einer unterschiedlichen Verteilung von Ressourcen und Rechten einhergehen können. Bestimmte Beziehungskonstellationen werden gemäß Holly (2001) traditionell mit dem Terminus „Rollen“ umschrieben, etwa Berufs- oder Verwandtschaftsrollen; sie seien „häufig institutionell verankert und konfigurieren schon paarförmige oder gruppenbezogene Relationen (z. B. Ehepaare, Klassenclown) (S. 1384). Rabenstein und Reh (2013) verstehen Rollen strukturtheoretisch als Verhaltenserwartungen, die jedoch in ihrer interaktionalen Realisierung die „Möglichkeit der Variation der Verhaltenserwartung“ (S. 244) bieten (S. 244). Schüler:innen eröffnen sich etwa unterschiedliche Möglichkeiten, die Schüler:innenrolle auszufüllen (Rabenstein & Reh 2013, S. 244). Obgleich Beziehungen in vielen Fällen schon durch die äußere Rahmung, etwa ein Schul- und Unterrichtssetting oder Verwandtschaftsverhältnisse, vorstrukturiert seien, seien sie, so Holly (2001) in der jeweiligen Situation neu herzustellen und relevant zu machen (S. 1384). Holly (2001) beschreibt Beziehungen als „vielschichtige, unterschiedlich stabile, unterschiedlich dauerhafte und unterschiedlich dynamische Elemente in der Kommunikation“ (S. 1384). Er schlägt eine analytische Unterscheidung von vier Beziehungsdimensionen vor, die es ermöglicht, Beziehungen anhand der entsprechenden vier Facetten unter Bezugnahme auf je zwei entgegengesetzte, graduell zu verstehende Pole zu charakterisieren. Die vier Dimensionen umfassen Distanz vs. Nähe/Vertrautheit (horizontal), Macht/Status (vertikal), positive vs. negative Selbst- und Partnerbewertung (evaluativ) sowie Sympathie vs. Antipathie (affektiv). Der besprochene Fall von Risha und Hasan erlaubt es, die vier Dimensionen exemplarisch anhand ausgewählter Kriterien zu veranschaulichen, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit der nachfolgend herausgearbeiteten Beziehungsfacetten erhoben wird: Die Tatsache, dass Hasan Risha mit *du* anspricht, stellt innerhalb des Unterrichtssettings ein Indiz für ihre Beziehungsdefinition als Mitschüler:innen dar – im Unterschied zu der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, für die ein *Siezen* erwartbar wäre. In diesem Punkt zeigt sich die Wirksamkeit von Normalitätserwartungen, die auch in die wissenschaftliche Analyse unweigerlich einfließen und einer besonderen Reflexion bedürfen. In horizontaler Dimension, das heißt unter dem Gesichtspunkt von Nähe und Distanz, findet also eine soziale Solidarisierung zwischen Hasan und Risha statt. Eine

zusätzliche Betrachtung der vertikalen Dimension, die sich entlang des Merkmals Macht/Status aufspannt, führt jedoch zu einem differenzierteren Bild: Es handelt sich um eine asymmetrische Konstellation, in der Hasan seine Mitschülerin Risha bewertet. Die beiden Mitschüler:innen sind somit nicht gleichberechtigt, sondern handeln entsprechend ihrer jeweiligen Positionierung als Bewertender und als Bewertete. Die vertikale Dimension der Beziehungsdefinition hängt in diesem Fall eng mit der evaluativen Dimension zusammen, sprich der positiven oder negativen Selbst- und Partnerbewertung: Risha beziehungsweise ihre Leistung wird durch Hasan primär positiv bewertet. Nicht immer muss dies auf derart explizite Weise geschehen wie im vorliegenden Beispiel, in dem bereits das Feedback-Setting Bewertungen als präferierte Sprechakte festlegt. Mit der evaluativen Dimension wiederum verbunden sieht Holly (2001) die kommunikative Gefühlslage der Beteiligten, die affektive Dimension also (S. 1385). Auf dieser Ebene ist etwa Hasans Positionierung als jemand, der etwas SCHÖN (Transkript Z. 002), toll (Z. 008), gut / GUT (Z. 015, 023) findet, zu verorten, die unter dem Schlagwort Bewunderung oder Lob zusammengefasst werden könnte. Das Beispiel zeigt die Verschränkung der unterschiedlichen Dimensionen, wobei die Beziehungsdefinition hier nicht erschöpfend, sondern lediglich in einzelnen Facetten beleuchtet wurde.

Beziehungsdefinitionen gehen Hand in Hand mit der Zuschreibung und Inanspruchnahme von Zugehörigkeiten oder umgekehrt mit der Abgrenzung von bestimmten Personen oder Gruppen. Kesselheim (2009) geht davon aus, dass Interaktionsbeteiligte sich und andere mithilfe von Kategorien Gruppen zuordnen können (S. 57). Als Beispiele für solche Kategorien nennt er unter anderem „Deutscher“, „Protestant“, „Brillenträger“, „alleinerziehende Mutter“, „Punk“, „Passagier“ und „Leute, die einen Schlüssel für den Seminarraum haben“ (Kesselheim 2009, S. 57). Kategorisierungen gehören zu den von Bendel (2007) definierten sprachlichen Mitteln, die Positionierungen hervorbringen (Bendel 2007, S. 194-195; Bendel Larcher 2015, S. 123; vgl. Kap. 2.4.1). Interaktionsbeteiligte können sich und andere also mithilfe von Kategorisierungen als Mitglieder von Gruppen positionieren. Als wegweisend für die Forschung zu Kategorisierungen als Mittel der Herstellung von Gruppenmitgliedschaften gilt Sacks (1995)²⁰

²⁰ Sacks' Untersuchungen zur *Membership Categorization* waren lange Zeit nur schwer zugänglich und wurden erst mit der posthumen Veröffentlichung von Sacks' Vorlesungen aus den Jahren 1964 bis 1972 breit rezipiert (Kesselheim 2009, S. 55). Die Veröffentlichung der Vorlesungen erfolgte im Jahr 1992 in zwei Bänden. Zitiert wird in dieser Arbeit aus der Ausgabe von 1995, die erstmals beide Bände vereint. Die zitierten Überlegungen finden sich in Vorlesung 6 aus dem Zeitraum von Herbst 1964 bis Frühjahr 1965.

Konzept des *Membership Categorization Device (MCD)*, das er selbst eine „very central machinery of social organization“ (S. 40) nennt (S. 40-48). Ein *MCD* besteht aus Mitgliedschaftskategorien (*membership categories*) und Regeln über die Verwendung dieser Kategorien in Interaktionen (*rules of application*) (Kesselheim 2009, S. 57). Sacks (1995) Überlegungen gründen in der Annahme von *category sets*, übergeordneten Kategoriensammlungen (S. 40; Hausendorf 2002, S. 27-28). Jedes Set umfasst mehrere Kategorien (Sacks 1995, S. 40; Hausendorf 2002, S. 27-28). Dem Set Alter können etwa Kategorien wie Kind, Jugendliche:r, Erwachsene:r angehören, ebenso aber auch Kategorien wie Mädchen, Mann, Teenie, Greis, jung, alt (Kesselheim 2009, S. 59). Weder die Kategorien noch die übergeordneten Sets sind gesetzt, sondern werden von den Beteiligten – durchaus unterschiedlich – konstruiert (Kesselheim 2009, S. 57-58; Sacks 1995, S. 40-41, 45-46). Es ist Aufgabe der Kategorisierungsanalyse, zu rekonstruieren, wie

„Gesellschaftsmitglieder in einem konkreten Fall aus der ungeheuren Zahl möglicher Kategorien eine bestimmte Kategorie zur Charakterisierung einer Person auswählen“ (Kesselheim 2009, S. 61; Sacks 1995, S. 41).

Als ein zentrales Merkmal des *MCD* listet Sacks (1995) entsprechend *Membership* auf und rückt damit das Interesse an *Members' categories* in den Fokus, an Kategorien und Kategoriensammlungen (*category sets*), die die Beteiligten selbst anwenden (S. 40-42; Kesselheim 2009, S. 57-58). Zugehörigkeit beziehungsweise Mitgliedschaft wird also, so auch Hausendorf (2002),

„nicht als ein vorgegebenes Datum [...] behandel[t], sondern als ein konversationelles ‚Problem‘, das von den *members* in systematischer Weise bearbeitet und ‚gelöst‘ wird“ (S. 28; eigene Hervorhebung, B. R.).

Ein weiteres Merkmal des *MCD* besteht in der Aufgeladenheit von Kategorien mit gesellschaftlichem Wissen (Kesselheim 2009, S. 58; Sacks 1995, S. 40). Mit *inferential* verweist Sacks (1995) darauf, dass ein großer Teil des Wissens, das Gesellschaftsmitglieder über die Gesellschaft haben, in Form von Kategorien organisiert sei (S. 40). Diese Tatsache erlaube es laut Kesselheim (2009) kompetenten Gesellschaftsmitgliedern „aus der bloßen Kenntnis der Kategorienzugehörigkeit einer Person auf eine Reihe von Merkmalen zu schließen, die die betreffende Person voraussichtlich besitzt“ (S. 58). Wohlweislich handelt es sich dabei um angenommene und nicht zwangsläufig um tatsächliche Merkmale. Von jedem Mitglied einer Kategorie wird angenommen, ein Vertreter (*representative*) der Kategorie mit den entsprechenden Merkmalen zu sein (Sacks 1995, S. 41; Kesselheim 2009, S. 58-59). Augenscheinlich werden diese mit zuge-

schriebenen Zugehörigkeiten verbundenen Vorannahmen etwa dann, wenn – wie Sacks (1995) als Beispiel anführt – ein Ausländer in den USA nach der politischen Lage in Ghana befragt werde oder danach, wie ihm das Essen in den USA schmecke (S. 41). Auf ähnliche Weise scheint Hasan Risha im Zuge der Beurteilung ihres Vortrags mit ihrer Kategorisierung als eine, die nur EIN Jahr schon in Deutschland ist (Transkript Z. 014), zu einer Vertreterin einer Zugehörigkeitskategorie zu machen, mit der er bestimmte Merkmale assoziiert; weder die Zugehörigkeitskategorie noch die daran geknüpften Merkmale werden explizit benannt.

Hausendorf (2002) entwickelt ein Modell für soziale Kategorisierungen in Gesprächen, das er als „eine linguistisch akzentuierte Weiterentwicklung des Sacksschen Konzeptes versteht“ (S. 26). Während Sacks (1995) soziologisches Konzept die sprachliche Seite der Zugehörigkeitskonstruktion in Hausendorfs (2002) Augen nur unzureichend beachtet, rückt sein Modell in den Fokus, „welche sprachlichen Formen in welcher Weise dazu beitragen, Zugehörigkeit interaktiv relevant zu machen“ (S. 29; S. 28-29). Demnach bearbeiten Interaktionsbeteiligte im Rahmen sozialer Kategorisierungen drei Aufgaben: das Zuordnen im Sinne einer Aktualisierung von Zugehörigkeit, zum Beispiel mithilfe von Mitgliedschaftskategorien; das Zuschreiben im Sinne des Ausdrückens von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit diesen Kategorien verbunden sind; und schließlich das Bewerten im Sinne des Darstellens zugehörigkeitsspezifischer Einstellungen, die in der Regel emotional-affektiv besetzt sind (Hausendorf 2002, S. 29-30). Für Hausendorf (2002) bildet dabei das Zuordnen „die Minimalanforderung für soziales Kategorisieren in Gesprächen“ (S. 30), wobei die interaktive Aufgabe des Zuordnens mit unterschiedlichen Mitteln bewältigt werden kann (S. 31). Als Lösungsverfahren zu ihrer Bewältigung führt Hausendorf (2002) das Anzeigen, das Hervorheben und das Klären von Zugehörigkeit an (S. 31). Diese Lösungsverfahren unterscheiden sich dahingehend, wie stark die Bearbeitung der Aufgabe in der Interaktion im Hintergrund („Anzeigen von Zugehörigkeit“) oder im Vordergrund („Klärung von Zugehörigkeit“) abläuft (S. 31-32). Die Mittel werden auf unterschiedliche Weise sprachlich realisiert, können also unterschiedliche sprachliche Formen annehmen. Das Anzeigen von Zugehörigkeit als Mittel der hintergründigen Bearbeitung der Aufgabe „Zuordnen“, kann etwa durch personale Indikatoren (*bei uns*), durch lokale Indikatoren (*in der DDR*) oder durch temporale Indikatoren (*zu der Wendezeit*) realisiert werden (Hausendorf 2002, S. 32; Beispiele ebenfalls nach Hausendorf 2002, S. 32). Spricht Hasan Risha mit *du* an, handelt es sich somit um ein Anzeigen beiderseitiger Zugehörigkeit zu der Gruppe der

Schüler:innen unter Verwendung eines personalen Indikators. Diese Deutung ist allerdings nur vor dem Hintergrund von Vorwissen möglich: Man muss wissen, dass sich in der untersuchten Klasse die Schüler:innen duzen und dass sie die Lehrerin siezen; und man muss wissen, dass es sich bei Hasan nicht um den Lehrer handelt, der ebenfalls berechtigt wäre, Risha zu duzen. Die Aktualisierung dieser Zuordnung spielt sich in der analysierten Szene im Hintergrund der Interaktion ab, ohne dass sie von den Beteiligten besonders akzentuiert würde. Stärker, wenngleich nicht völlig im Vordergrund steht Rishas Zuordnung zu einer angenommenen Gruppe von immigrierten Menschen: Sie ist nur EIN Jahr schon in Deutschland (Transkript Z. 014). Die Zuordnung wird an dieser Stelle durch das Hervorheben von Zugehörigkeit beziehungsweise konkreter durch Abgrenzung und Gegenüberstellung erreicht (Hausendorf 2002, S. 33). Seine sprachliche Realisierung findet sie in der Angabe einer Aufenthaltsdauer, die Risha zu einer macht, die seit einem Jahr der Gruppe der Personen angehört, die sich in Deutschland befinden, und zugleich zu einer, die zuvor nicht dieser Gruppe angehörte. Die Äußerung impliziert, dass es auch ein „außerhalb von Deutschland“ geben muss, Hasan konstruiert hier also eine mindestens binäre Kategoriensammlung (*categorie set*). Durch Ab- und Ausgrenzung als einem Verfahren der Hervorhebung von Zugehörigkeit etablieren die Interaktionsbeteiligten gemäß Hausendorf (2002)

„eine zugehörigkeitsspezifische Differenz von Innen und Außen, und aufgrund dieser Grenzziehung erscheint die fragliche Zugehörigkeit nicht nur als eine x-beliebige unter anderen, sondern als eine ‚fremde‘“ (S. 34-35; wörtliches Zitat auf S. 35).

Den Prozess „der Konstruktion des Fremden aus einer jeweiligen Binnengruppe heraus“ (S. 36) nennt Hausendorf (2002) kommunizierte Fremdheit (S. 36). Die gegebene Interaktionssituation führt die Durchlässigkeit konstruierter Gruppen und damit auch des konstruierten Fremden und Eigenen vor Augen, indem Rishas Transition von einem imaginierten „Außen“ in ein imaginiertes „Innen“ thematisiert wird. Außen und Innen werden in diesem Fall über Ländergrenzen definiert, die deiktische Bezugnahme in Deutschland (Transkript Z. 014) dient also als lokaler Indikator für Zugehörigkeit beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeit (vgl. hierzu auch Hausendorf 2002, S. 38). An dieser Stelle schwimmt die von Hausendorf (2002) analytisch vorgenommene Unterscheidung in Hervorhebung und Klärung von Zugehörigkeit (vgl. hierzu S. 33-34, 38). Das Beispiel demonstriert weiterhin, dass es in Bezug auf Zugehörigkeitskonstruktionen zwischen Gruppen zu unterscheiden gilt, deren Mitglieder konkret und direkt interagieren, und solchen, die Norton (2013) in Anlehnung an Anderson (1996; Originalausgabe

1983) als *imagined communities* bezeichnet, „groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination“ (Norton 2013, S. 8). Während die Gruppe der Schüler:innen der untersuchten Klasse eine konkret fassbare und miteinander interagierende Community darstellt, bildet die Gruppe von nach Deutschland immigrierten Menschen eine *imagined community*. Der Begriff *imagined communities* wurde von Anderson (1996) geprägt (Norton 2013, S. 8), der sich in DIE ERFINDUNG DER NATION – die englische Originalausgabe von 1983 trägt den Titel IMAGINED COMMUNITIES – mit Nationalität und Nationalismus als „kulturelle[n] Produkte[n] einer besonderen Art“ (Anderson 1996, S. 14) auseinandersetzt (S. 14). Anderson (1996) definiert Nation als eine vorgestellte (*imagined*) politische Gemeinschaft:

„Vorgestellt ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert“ (S. 15; Hervorhebung wie im Original).

Solche vorgestellten oder imaginierten Gemeinschaften beschränken sich dabei nicht auf angenommene oder zugeschriebene nationale oder sonstige politische Zugehörigkeiten, sondern können für Zugehörigkeiten aller Art aktualisiert werden, etwa für die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft oder zu der Berufsgruppe der Lehrer:innen. Norton (2013) betont, dass imaginierte Communities nicht weniger real seien als Communities, in die ihre Mitglieder direkt und durch konkrete soziale Beziehungen involviert seien (S. 8; vgl. auch Anderson 1996, S. 16); imaginierte Communities könnten, so Norton (2013), sogar einen stärkeren Einfluss auf das Handeln und das Investment ihrer Mitglieder haben (S. 8). Mit der Referenz auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland ruft Hasan die imaginierten Communities „Menschen in Deutschland“ und „Menschen außerhalb von Deutschland“ auf und thematisiert Rishas Transition zwischen diesen Gruppen. Er ruft dabei zugleich einen Raum Deutschland auf. Nicht nur imaginierte Communities, sondern auch imaginierte Räume können folglich in Interaktionen sprachlich konstruiert und aktualisiert werden. Busch (2021) führt an, dass Interaktionsbeteiligte „zu unterschiedlichen Zeiten oder auch gleichzeitig an unterschiedlichen sozialen Räumen teilhaben“ (S. 19), wobei in jedem dieser Räume andere Regeln und Gewohnheiten des Sprachgebrauchs gelten (S. 19). Das Beispiel eines Schülers, der im Unterricht in einer südwestpfälzischen Varietät von seiner aus Chile stammenden Nachbarin erzählt, die trotz mehrjähriger Aufenthaltsdauer in Deutschland kein bisschen Deutsch könne, illustriert die gleichzeitige Präsenz konkreter und imaginerter Räume

mit je eigenen Normen und Normalitätserwartungen in ein und derselben Interaktion (vgl. zu diesem Beispiel Hoch 2020, S. 461-463). Die Wahl einer südwestpfälzischen Varietät verrät etwas über den geografischen Raum, aus dem der Schüler stammt oder in dem er lebt und dessen Sprachgewohnheiten in sein individuelles sprachliches Repertoire einfließen. Sie verrät zugleich etwas über den sozialen Raum, in dem er aktuell handelt, nämlich über den Unterrichtsraum, von dem der Schüler anzunehmen scheint, dass die Wahl des Südwestpfälzischen darin zulässig, für andere verständlich und legitim ist. In der Thematisierung der Sprachkompetenzen seiner Nachbarin ruft er außerdem den imaginierten Raum Chile auf, mit dem er selbst durch die Nachbarin in Berührung kommt. Dem gegenüber stellt er den imaginierten Raum Deutschland und konstruiert eine (vermeintliche) Diskrepanz zwischen der Zugehörigkeit der Nachbarin zu der imaginierten Community „Menschen in Deutschland“ und der imaginierten Community „Menschen, die Deutsch sprechen.“ In diesem Punkt zeigt sich, wie Spracherleben – das Erleben der eigenen Sprache und des eigenen Sprechens ebenso wie der Sprache und des Sprechens anderer – zu der Herstellung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit in Beziehung steht (Busch 2021, S. 19-21).

Auch Risha gehört gleichzeitig mehreren imaginierten und nicht-imaginierten Räumen an: Sie hält sich rein physisch gesehen im Klassenzimmer auf und besetzt dort wiederum eine bestimmte Position mit sozialräumlichen Implikationen (Kap. 2.3). Ihr Aufenthalt im Klassenzimmer wird ermöglicht und legitimiert durch ihre Zugehörigkeit zu der Klasse. Ihre sozialräumliche Position wiederum hängt mit den Anforderungen der Unterrichtssituation zusammen und geht mit spezifischen Beziehungsdefinitionen einher, insbesondere mit einer diametralen Positionierung gegenüber den Zuhörenden beziehungsweise Bewertenden. Hasan konstruiert zudem, wie oben dargestellt, eine Zugehörigkeit Rishas zu der imaginierten Community nach Deutschland immigrierter Menschen, die die Konstruktion mindestens zweier imaginer Räume – „in Deutschland“ und „außerhalb von Deutschland“ – voraussetzt. Er zieht ihre Zugehörigkeit zu dieser Community bei der Beurteilung ihrer selbst verfassten Geschichte und deren Vortrag heran; dies gibt Aufschluss darüber, dass Hasan der imaginierten Community bestimmte sprachliche Kompetenzen im Deutschen zuzuschreiben scheint, die jedoch zugunsten der Evaluation von Rishas individuellen Kompetenzen nicht näher konkretisiert werden. Mit Fokus auf sprachbezogene Positionierungen finden im vorliegenden Fallbeispiel keine expliziten sprachbezogenen Zugehörigkeitskonstruktionen statt. Nimmt man mit Mecheril (2014) an, dass mit Aufrufen des Schemas „Migrantin-Sein“ zugleich eth-

nisch-kulturelle Zugehörigkeiten aufgerufen werden (S. 13; Kap. 2.4.1), liegt, wie herausgearbeitet wurde, eine indirekte Einordnung in eine imaginierte Gruppe von Menschen mit Migrationsbiografie vor. Das interaktionsvorgängige gesellschaftliche Schema wird lokal aktualisiert und Rishas Zugehörigkeit damit im Sinne Hausendorfs (2002, S. 33-34) hervorgehoben beziehungsweise geklärt, also stärker, wenn auch nicht gänzlich in den Vordergrund der Interaktion gerückt. Insgesamt erfolgen Hasans sprachbezogen positionierende Handlungen gegenüber Risha jedoch unter individueller Bezugnahme (*du*) ohne explizite Referenz auf eine Gruppe. Ob er die ihr zugeschriebene Kompetenz im Geschichtschreiben und -erzählen im Deutschen im Vergleich mit einer Gruppe, etwa der Klasse oder anderer Schüler:innen mit Migrationsbiografie, misst und als hoch einstuft oder ob er seine Einschätzung anhand anderer Kriterien vornimmt, lässt sich auf der gegebenen Datenbasis nicht feststellen. Dennoch zeigen die vorangehenden Überlegungen, dass auch die von Hasan aufgerufenen und konstruierten nicht-sprachbezogenen Zugehörigkeiten, etwa zu der Gruppe der Schüler:innen, zu den bewertenden oder bewerteten Schüler:innen oder zu der solidarischen Gemeinschaft mit Sadija, für die in der Interaktionssituation vollzogenen sprachbezogenen Positionierungen einflussreich sind. Unter multimodaler Perspektive stellt Rishas räumliche Positionierung auf dem Lesethron eine sprachbezogene Positionierung dar, die mit Zugehörigkeitskonstruktionen einhergeht: Sie gehört nicht denjenigen Schüler:innen an, die zuhören (sollen), sondern ist diejenige, die über das Rederecht und das Recht verfügt, ihre Geschichte zu erzählen. Später ist sie diejenige, die einer Beurteilung in Bezug auf ihr sprachliches Produkt unterzogen wird, und sitzt dabei weiterhin einer Gruppe von Mitschüler:innen gegenüber, von der sie in der gegebenen Situation durch ihre räumliche Positionierung und deren soziale Implikationen abgegrenzt ist.

Dass sozial-räumliche Positionierungen und die damit potenziell einhergehenden Konstruktionen sozialer Zugehörigkeiten insbesondere in mehrsprachigen schulischen Kontexten von hoher Relevanz sind, zeigt Iris Jäger (1997), die auf der Basis der Befragung von Schüler:innen zu deren Selbst- und Fremdpositionierungen die „soziale Geographie“ (S. 124) einer dritten Grundschulklasse rekonstruiert und die über 18 Monate beobachtete Sitzordnung der Klasse zu den Befragungsdaten in Beziehung setzt (S. 124). In der von den Schüler:innen selbst gewählten Sitzordnung zeichnen sich anfangs Trennlinien zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler:innen ab, die sich über den Zeitraum der Beobachtung allmählich auflösen, während die zudem beobachtbare Tendenz zur Trennung nach Geschlechtern größere Konstanz aufweist (Jäger 1997, S. 124, 128-

129). Anhand der Befragungsdaten zeigt Jäger (1997) jedoch, dass die Schüler:innen innerhalb ihrer Peergroups

„dennoch eine gemeinsame Beurteilung von Sprachbesitz und Sprachgebrauch herausbildeten und sich selbst auch als Gruppen mit gemeinsamem Sprachbesitz ansahen“ (S. 129-130).

Exemplarisch lässt sich dies anhand des Türkischen demonstrieren. Die Schüler:innen waren aufgefordert, auf einem Sitzplan der Klasse die Namen ihrer Mitschüler:innen einzutragen sowie zu notieren, welche Sprachen diese jeweils „können“ (Jäger 1997, S. 130); dabei stellt Jäger (1997) auffällige Unterschiede in den Sprachzuordnungen der Schüler:innen der beiden Gruppentische fest, auf die sich die Sitzplätze der Kinder verteilen (S. 131). Die Schüler:innen am so genannten Fenstertisch ordneten die türkische Sprache deutlich häufiger Mitschüler:innen am eigenen Tisch zu als denjenigen am Wandtisch. Hätten die Schüler:innen in ihrer Zuordnung einzig den familiären Hintergrund ihrer Mitschüler:innen berücksichtigt, wäre zu erwarten gewesen, dass die Zuordnung des Türkischen an beiden Tischen nicht allzu weit auseinanderläge. Jäger (1997) schlussfolgert, dass auch die Zugehörigkeit zum jeweiligen Tisch als Kriterium für die Sprachzuordnung herangezogen zu werden scheint, zumal die Schüler:innen am Fenstertisch das Türkische sowohl Kindern mit als auch solchen ohne türkischen familiären Hintergrund zuordnen (S. 133). Die Schüler:innen am Fenstertisch scheinen „die Eigenschaft ‚kann Türkisch‘ als eine ihre *peer-group* [...] kennzeichnende Eigenschaft an[zusehen]“ (Jäger 1997, S. 133; Kursivdruck wie im Original). Die Schüler:innen am Wandtisch hingegen orientierten ihre Zuordnungen zum einen am familiären Hintergrund ihrer Mitschüler:innen, zum anderen am Beherrschen der Schulfremdsprachen Englisch und Französisch, die Jäger (1997) als „zukünftige Bildungssprachen“ bezeichnet (S. 134). Die Zuordnung der beiden Schulfremdsprachen blieb hierbei den Mitschüler:innen am eigenen Tisch vorbehalten (Jäger 1997, S. 134, 147). Für die beiden Gruppentische kristallisieren sich somit je unterschiedliche Prinzipien der Zuordnung und damit je eigene Auffassungen von Sprachbesitz heraus, in denen die Schüler:innen des jeweiligen Gruppentisches tendenziell übereinstimmen (Jäger 1997, S. 134, 146-147). Die Zuordnung oder Nicht-Zuordnung von Sprachen „erfüllte [...] an beiden Tischen auch die Funktion der Grenzziehung zwischen sozialen Gruppen“ (Jäger 1997, S. 134). Studien wie diese, die Raum in die Analyse von Positionierungen und daran geknüpften Differenz- und Zugehörigkeitszuschreibungen einbeziehen, sind für den deutschsprachigen Raum und darüber hinaus bislang selten. Insgesamt, so konstatiert Artamonava (2016), sei der interaktive Umgang mit Differenzen im Unterricht „so gut wie nicht er-

forscht“ (S. 12), weder aus soziologischer noch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (S. 12). Auch und gerade in der Soziolinguistik seien sequenzanalytisch arbeitende Fallstudien im schulischen Feld „eher eine Ausnahme“ (Artamonova 2016, S. 76). Diese Einschätzung teilt sie mit Budde (2012), der feststellt, dass in der Unterrichtsfor- schung häufig stabile soziokulturelle Kategorien vorausgesetzt würden und damit ris- kiert werde, „feldimmanente Unterscheidungspraktiken unkenntlich zu machen“ (S. 528). Er fordert einen Perspektivwechsel, der die Beteiligung schulischer Akteur:innen, Routinen, Unterrichtsverläufe etc. an Konstruktionen von Differenz und Gleichheit in den Blick nimmt (Budde 2012, S. 529-530, 532). In diesem Sinne untersucht etwa Ma- rianna Jäger (2011), orientiert unter anderem an dem *Doing Difference*-Ansatz von West und Fenstermaker (1995; vgl. auch Fenstermaker & West 2001; Kap. 2.1.1), Pra- xen der Unterscheidung in einer Schweizer Primarschulklasse; ihre Analysen stützt sie auf ethnografische Feldnotizen, die sie im Rahmen teilnehmender Beobachtungen ge- winnt, sowie auf Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen. Sie rekonstruiert, wie die Lehrerin Schüler:innen im Unterricht als Abweichter:innen markiert und sich dabei an einer Norm orientiert, die Jäger (2011) als die des angepassten Schülers bezeichnet (S. 38). In Jägers (2011) Fokus stehen dabei „soziale Differenzierungsprozesse rund um Amir“ (S. 38), der von der Lehrerin wiederholt als „fehlbarer Schüler“ herausgehoben werde (S. 28-32). Die so geschaffene soziale Ordnung reproduziert sich gemäß Jägers (2011) Beobachtungen auch in den Peer-Aktivitäten unter den Schüler:innen (S. 32-35, 39, 40). Das Fallbeispiel zeigt, wie *pupil* – im Sinne eines *doing pupil* und der hierfür zugrunde gelegten, binären Norm – zu einer Ungleichheitskategorie wird, die „durch die Lehrerin machtvoll inszeniert[]“ (S. 41) wird „und allen Kindern reflexiv verfügbar[]“ (S. 41) ist (Jäger 2011, S. 41). Einen ebenfalls ethnografischen, aber stärker konversati- onsanalytisch ausgerichteten Zugang wählt Artamonova (2016), die mit ihrer Untersu- chung „AUSLÄNDERSEIN“ AN DER HAUPTSCHULE erstmals für den deutschsprachigen Raum eine langfristige Fallstudie unterrichtlicher Praktiken zu der interaktionalen Ver- handlung von Zugehörigkeiten bietet (S. 12-13, 34, 73-77). Ihre Daten basieren auf ei- nem siebenmonatigen Feldaufenthalt in einer Hauptschulklasse, während dessen sie unter anderem teilnehmende Beobachtungen durchführt und Tonaufnahmen im Unter- richt sowie in den Pausen anfertigt (Artamonova 2016, S. 13, 34, 77-96). In Bezug auf die beobachteten und aufgezeichneten Unterrichtssituationen finden zudem „klärende Gruppennachbesprechungen mit einzelnen Schülern“ (S. 13) statt (Artamonova 2016, S. 13, 93). Zusätzlich werden alle Schüler:innen mittels eines Fragebogens zu ihrer Her-

kunft und den von ihnen gesprochenen Sprachen befragt (Artamonova 2016, S. 13, 93, 96-97). Artamonova (2016) vergleicht außerdem ihre Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag mit der Online-Kommunikation der untersuchten Schüler:innen in deren Klassen-Facebookgruppe und intensiviert durch Mitgliedschaft in der Facebookgruppe ihren Insider-Status, durch den ihr ethnografischer Ansatz gekennzeichnet ist (S. 13-14, 94-95). Im Zentrum ihrer Untersuchung steht der interaktive Umgang mit ethnischer Diversität in der untersuchten Hauptschulklasse (Artamonova 2016, S. 13, 34, 107). Artamonova (2016) zeigt, dass ethnische Zugehörigkeit in den Klasseninteraktionen eine zentrale Rolle spiele und zur „situativen Währung“ (S. 208) gemacht werde (S. 208, 194, 284); dabei erfolgten die Zugehörigkeitszuschreibungen „oft in einer Frotzel-form und enthalten häufig riskante Motive (Hautfarbe, Herkunftsland, ‚Rasse‘)“ (S. 208). Eine wesentliche Erkenntnis besteht in der Rekonstruktion einer durch den Klassenlehrer hergestellten Zugehörigkeit der Hauptschüler:innen „zu der imaginären Welt der Kanaken“ (S. 284), einer Zugehörigkeitskonstruktion mit gruppenbildender Funktion, die häufig dann abgerufen werde, „wenn das Verhalten der Schüler mit den Vorstellungen des Klassenlehrers nicht übereinstimmt“ (Artamonova 2016, S. 284). Die Zugehörigkeit aller Schüler:innen zu dem konstruierten Land „Kanakistan“ stelle eine wichtige Bedingung und Voraussetzung für die stattfindenden ethnizierenden und durchaus riskanten Anspielungen dar (Artamonova 2016, S. 284). Das imaginäre Kanakistan bilde einen spielerischen Interaktionsrahmen hierfür, der sich durch einen ironischen Modus auszeichne (S. 116, 120). Die Klasse übernimmt gemäß Artamonovas (2016) Beobachtungen „die Abgrenzungsidentität der ‚Kanaken‘ sowie die Kultur, die in dem imaginären Land (‚Kanakistan‘) angeblich existiert“ (S. 193), als Selbstbezeichnung verwenden die Schüler:innen jedoch nicht „Kanaken“, sondern „Ausländer“ (S. 123-124). Dies bestätigt sich mit Blick in die Facebookgruppen-Kommunikation der Schüler:innen, in der sie eine ausländische Identität ko-konstruieren (Artamonova 2016, S. 286), sich also kollektiv als einer imaginierten Community (Anderson 1996, S. 15) zugehörig definieren. Artamonova (2016) beobachtet vielfältige Thematisierungen der Kategorie „Anderssein“, überwiegend aus dem Winkel einer ethnischen Zugehörigkeit, darunter Situationen, in denen der Klassenlehrer Schüler:innen als anders darstellt, solche, in denen die Schüler:innen sich gegenseitig als anders darstellen, aber auch *Self-Otherization*-Prozesse, in denen ethnischen Merkmalen eine „bestimmte Konnotation von ‚Coolsein‘ oder ‚Uncoolsein‘“ (S. 147) zugeschrieben wird (Artamonova 2016, S. 146-147; zu *Otherization*-Prozessen vgl. Holliday, Hyme & Kullman 2006, S. 21-35).

Anhand von 87 Szenen legt Artamonova (2016) „Unterrichtsrealitäten“ (S. 14) in der untersuchten Hauptschulklasse offen (S. 14), in denen unterschiedliche Variablen von Ethnizität (Sprache, Aussehen, Herkunft, Kultur) thematisiert werden (S. 284). Ihre Studie, die Artamonova (2016) bewusst als Fallstudie ohne Anspruch auf Repräsentativität versteht (S. 34), demonstriert damit die Notwendigkeit von Mikroanalysen unterrichtlicher Praktiken, um interaktive Prozesse der Differenz- und Zugehörigkeitskonstruktion aufzudecken. In diesem Sinne widmet sich Geier (2014) der Frage, „was es eigentlich für pädagogische Praxis bedeutet, wenn Konzepte Interkultureller Pädagogik im schulischen Unterricht angewendet werden“ (S. 97). Kern seiner Studie bildet die sequenzanalytische Rekonstruktion audiovisuell aufgezeichneten Unterrichts in einer neunten Klasse des Gymnasiums (Geier 2014, S. 98). Geier (2014) präsentiert eine Fallanalyse einer Gruppenarbeit, bei der die Gruppen jeweils Fragen zu bestimmten Merkmalen (Religion, Sprache, Musik, Feste) entwickeln sollen, die in der vorherigen Unterrichtsstunde zur Dimensionierung des Begriffs „Kultur“ erarbeitet wurden; mithilfe der Fragen sollen die Schüler:innen im Anschluss eine jeweils andere Gruppe nach diesen befragen (S. 101). Geier (2014) zeigt, wie der Lehrer die Schüler:innen entlang des Kriteriums natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in Gruppen einteilt und an unterschiedlichen Gruppentischen platziert. Die durch den Lehrer eingeführte Differenz wird somit „auch als räumlich-physische implementiert“ (Geier 2014, S. 104). Anhand des Transkripts werden dabei auch Irritationen seitens der Schüler:innen sichtbar (*Wozu gehöre ich denn eigentlich?*), die zu interaktiven Aushandlungen von Zugehörigkeit führen (Geier 2014, S. 100). Geiers (2014) Studie demonstriert damit einmal mehr den Beitrag mikroanalytischer Betrachtungen zu der Rekonstruktion von Differenzordnungen und deren Dynamiken in der unterrichtlichen Praxis. Diesen Befund teilen Dannenbeck, Lösch und Eßer (2000), die untersuchen, welche Bedeutungen Jugendliche nationaler, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit beimessen, wie sie „zwischen sich, seinesgleichen und anderen unterscheiden bzw. andere als Freunde, Feinde oder auch nur als gleichgültig betrachten“ (S. 116). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass ein „generelle[s], somit zwangsläufig entkontextualisierende[s] Erklärungsmodell“ (S. 125) dafür, wann sich Personen oder Gruppen auf Herkunft oder Abstammung berufen und dies noch dazu mit spezifischen Affekten und Interessen, nicht möglich ist (S. 124-125). Ein solches allgemeines Modell würde unterstellen, „dass die jeweils verhandelten Inhalte von Ethnizität aus dem Ensemble anderer gleichzeitiger Zugehörigkeiten isoliert werden könnten“ (Dannenbeck et al. 2000, S. 125). Ethnizität aber, so die Autor:innen, stelle

„für sich genommen [...] kein bestimmtes Verhältnis dar, das vorab Aussagen über Nähe und Distanz, Über- und Unterordnung oder Freund- und Feindschaft erlaubte“ (Dannenbeck et al. 2000, S. 125) und damit über die oben beschriebenen Dimensionen der Beziehungsdefinition nach Holly (2001). Der Hinweis, dass eine isolierte Betrachtung ethnisch begründeter Zugehörigkeiten nicht zielführend ist, eine Feststellung, die so im Übrigen für jede Differenzkategorie gilt, schließt den Bogen zu der eingangs beleuchteten Komplexität von Differenzkonstruktionen (Kap. 2.1). Positionierungen als komplexe Hervorbringungsleistungen in einem superdiversen Sozialgefüge können dabei zum einen Mehrfachzugehörigkeiten konstruieren, zum anderen lassen sie es zu, dass sich zwei Personen als der gleichen Gruppe zugehörig definieren und sich im selben Moment voneinander abgrenzen, abhängig davon, welche Kriterien relevant gesetzt werden. Anschaulich wird dies, wenn Hasan sich durch das Duzen mit Risha in ihrer beider Schüler:innenrolle solidarisiert und durch sein bewertendes Handeln zugleich die Ausdifferenzierung der Gruppe der Schüler:innen in solche, die bewerten, und solche, die bewertet werden, anzeigt, bestätigt und fortschreibt. Während sie also übergeordnet derselben Gruppe angehören, die in der Interaktionssituation und darüber hinaus Bestand hat, werden für die konkrete Interaktion zusätzliche Zugehörigkeiten festgelegt, die sich auf die Beziehungsdefinition zwischen Hasan und Risha auswirken.

Wie bereits für Differenzkonstruktionen herausgearbeitet wurde (Kap. 2.1, 2.3.3 und 2.4.1), stehen in dieser Arbeit Zugehörigkeiten im Mittelpunkt, die von den Beteiligten diskursiv und interaktiv relevant gesetzt werden und zwar durch selbst- und fremdpositionierendes Handeln. Was Brizić (2007) in ihrer Studie für ethnische Zugehörigkeiten konstatiert, kann vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit verfolgten sozialkonstruktivistischen Ansatzes daher auf alle Formen der Zugehörigkeit übertragen werden:

„Die *ethnische Zugehörigkeit* wird deshalb für die vorliegende Untersuchung gerade nicht unter dem Aspekt der *Zugehörigkeit*, sondern ganz im Gegenteil als eine *Form des gesellschaftlichen Behandeltdewdens* definiert; gemeint ist ein Behandeltdewden, das sich an ethnischen, weil ‚sichtbaren‘ Kriterien orientiert, sodass eine Form gesellschaftlicher Ungleichheit entlang ethnischer Grenzen entsteht“ (Brizić 2007, S. 44; Hervorhebungen wie im Original).

In Übereinstimmung mit dem Konzept der Differenzkonstruktion (Kap. 2.1), welches auf der Annahme fußt, dass Differenzen nicht a priori gegeben sind, sondern sozial hergestellt und bearbeitet werden, stellen entsprechend auch Zugehörigkeiten keine vorgängigen gesellschaftlichen Gegebenheiten dar, sondern das Ergebnis sozialer Aushandlung und damit Konstrukte. Zugehörigkeiten können dabei mehr oder weniger stark äußeren Einflüssen unterliegen. Es kann davon ausgegangen werden, dass etwa die Zu-

gehörigkeit zu der Gruppe der Schüler:innen stärker von außen, nämlich institutionell definiert wird als die Zugehörigkeit zu der Gruppe der bewertenden Mitschüler:innen, die Risha Hasan in der gegebenen Situation zuweist, indem sie ihn aufruft. Unabhängig aber von ihrer äußeren Bedingtheit oder ihrer Losgelöstheit von äußeren Faktoren sind Zugehörigkeiten stets Verhandlungsgegenstand. Ebenso wie Hasan sich seiner Zuordnung zu der Gruppe der Bewertenden fügen oder widersetzen kann, kann er seiner Schülerrolle entsprechend oder dieser zuwider handeln und die an ihn gestellten Erwartungen bedienen oder sie unterlaufen. Durch positionierende Handlungen im vorherig definierten Sinne (Kap. 2.4.1) werden folglich auch – eigene und fremde – Zugehörigkeiten interaktiv hergestellt und bearbeitet. Im Einklang damit verweist Völker (2013) auf die Dynamiken und Komplexitäten von Differenz- und Zugehörigkeitszuschreibungen und rückt die vorangehenden Ausführungen umso mehr in das Licht der Superdiversität:

„So artikulieren sich die aktuellen Umbrüche ganz wesentlich auch in einer Krise der klassischen Bestimmungen, Selbstbeschreibungen und Klassifikationen, die nicht mehr in der Lage sind, die Dynamik der Welt greifbar zu machen. Mit geschärftem Einsatz werden Normen, Vorstellungen von Gerechtigkeit und ‚gutem‘ Leben und Fragen der Anerkennung von Differenz(en) verhandelt. Die Auseinandersetzung darum, was in den sich verändernden Verhältnissen als legitim erscheint und was nicht, wie und aus wessen Sicht die Grenzen der Legitimität neu zu vermessen sind, gewinnt an Dringlichkeit“ (Völker 2013, S. 43).

Es wird somit deutlich, dass ein geschärfter Blick auf Mikroprozesse in Unterrichtsinformationen erforderlich ist, will man den beschriebenen Dynamiken und Komplexitäten sozialer Positionierung gerecht werden und nicht Gefahr laufen, auch als Forschende gesetzte Kategorien an die Daten heranzutragen, ohne diese vor dem Hintergrund des tatsächlichen Handelns der Beteiligten zu prüfen und zu hinterfragen. Im Zentrum stehen deshalb diejenigen Zuschreibungen, die soziale Akteur:innen selbst vornehmen. Völker (2013) akzentuiert in der zitierten Passage nochmals die an anderer Stelle herausgearbeitete Verschränkung von Differenzkonstruktion und Macht (vgl. v. a. Kap. 2.2). Eine datengeleitete und mikroanalytische Herangehensweise bedeutet vor diesem Hintergrund auch, sich als Forschende der eigenen Macht und der eigenen Involviertheit im Kontext von Differenz- und Zugehörigkeitskonstruktionen gewahr zu sein und diese zu reflektieren.²¹ Auch an Stellen, an denen ein Einbezug gängiger Differenzkategorien

²¹ Eine solche Reflexion nehmen etwa auch Dannenbeck et al. (2000) vor. Sie legen offen, dass sie bei der Beschreibung ihres Untersuchungsinteresses gegenüber ihren Proband:innen zunächst die Thematisierung ethnischer Differenz bewusst ausklammerten, mit der Intention, dieser Differenzlinie nicht selbst bereits Bedeutung(en) zuzuschreiben und so die Befunde zu verfälschen (S. 116-117). Später jedoch kommen sie zu dem Schluss, dass eine solche Nichtthematisierung und Nichtoffenlegung nicht

in die Studie nahezu unvermeidbar scheint, etwa bei der Erfassung sprachbiografischer Merkmale der untersuchten Schüler:innen mithilfe von Fragebögen (Kap. 3.7), soll zumindest den Akteur:innen selbst das Wort gegeben werden und damit die Möglichkeit, die eigene Sprachbiografie zu konstruieren.

2.5 Zusammenführung der theoretischen Bezugspunkte

Die vorliegende Arbeit nimmt ihren Ausgangspunkt in der sozialkonstruktivistisch motivierten Annahme, dass **Differenzen** in Schule und Unterricht hergestellt und bearbeitet werden (Budde 2012; Mecheril & Shure 2018; Kap. 2.1.1). Differenzordnungen, das heißt gesellschaftlich wirksame Ordnungen, die in Unterscheidungen aufgrund bestimmter Kriterien fußen (Mecheril 2018, S. 93-94), beispielsweise in der Unterscheidung nach nationalen, ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeiten, sollen mit Mecheril und Shure (2018) „nicht als ‚natürlich gegeben‘, sondern als politisch, juristisch, kulturell und interaktiv hergestellt – als konstruiert –“ (S. 68) begriffen und untersucht werden. Heterogenität im Sinne der „in konkreten sozialen Feldern hergestellte[n] Unterschiede, die mit Bedeutung versehen werden“ (Budde 2012, S. 535), ist das – veränderliche – Ergebnis der Anwendung von Differenzierungspraktiken (Budde 2012, S. 532). Differenzen werden folglich in sozialen Interaktionen und so auch in Unterrichtsinteraktionen verhandelt, das heißt „geschaffen, bestätigt, anerkannt, verfestigt, aber auch wieder modifiziert und verändert“ (Brumlik 2014, S. 217).

Der Konstruktcharakter sozialer Differenzen bedingt und verdeutlicht zugleich ihre Kontingenz (Mecheril 2018, S. 93). Die im Zuge der Globalisierung zunehmenden gesellschaftlichen Komplexitäten, die sich unter anderem in hochgradig individuellen Konstellationen von sprachbiografischen Merkmalen und damit einhergehenden sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen niederschlagen (Arnaut et al. 2016; Blommaert 2013, S. 4), lassen sich wissenschaftlich mithilfe des von Vertovec (2007a) geprägten Konzepts der **Superdiversität** fassen (Kap. 2.1.2). Gemäß Duarte und Gogolin (2013) charakterisiere Superdiversität soziale Praktiken und Positionierungen im Sinne eines dynamischen Zusammenspiels sprachlicher, kultureller und sozialer Phänomene, das das bisherige Verständnis gesellschaftlicher Komplexität übersteige (S. 5). Blommaert (2013) paraphrasiert Superdiversität als „diversity within diversity“ (S. 4) und be-

zu verhindern imstande ist, dass sie selbst „Mitkonstrukteure kollektiver Identitätszuschreibungen waren und bleiben“ (Dannenbeck et al. 2000, S. 117). Sie revidieren ihre ursprüngliche Haltung dahingehend, dass sie ihre eigene Forschungstätigkeit und ihre Ergebnisse „als Bestandteil der Reproduktion des differenzsetzenden Ethnizitätsdiskurses mit in die Analyse einbeziehen“ (Dannenbeck et al. 2000, S. 118; S. 116-119).

schreibt damit die Verwobenheit unterschiedlicher Dimensionen von Heterogenität und ihrer Ausprägungen. Superdiversität meint folglich keine bloße Zunahme an sozialen Kategorien, seien sie ethnisch, national oder wie auch immer definiert, sondern die individuell ausgeprägten Konfigurationen vielfältiger Variablen (Blackledge & Creese 2018, S. xxiii; Meissner & Vertovec 2015). Vor diesem Hintergrund gilt es umso mehr zu hinterfragen, wie soziale Akteur:innen in einer gegebenen sozialen Situation aus einem Spektrum möglicher **Differenzkategorien** solche auswählen, die sie für die Situation als bedeutsam erachten bzw. die sie durch ihre Auswahl gerade erst bedeutsam machen, also relevant setzen. Ihre Auswahlen sind kontingent und entsprechend nicht zuletzt aus macht- und diskriminierungstheoretischer Perspektive von Bedeutung. Das Konzept „Superdiversität“ stellt soziale Kategorisierungen und Zugehörigkeiten angesichts der faktischen gesellschaftlichen Komplexität infrage (Vertovec 2019, S. 130-133) und begründet damit die Forderung nach einem methodologischen Umdenken, das jener Komplexität und der Dynamik von Differenzkonstruktionen Rechnung trägt (Vertovec 2019, S. 128-129). Vertovec (2009, 2013) beschreibt (Super-)Diversität als konzeptuelle Triade, die es erlaubt, die Herstellung von Diversität und ihre Erscheinungsformen in verschiedenen, miteinander interagierenden Dimensionen zu betrachten (vgl. auch Duarte & Gogolin 2013, S. 5-6; Kap. 2.1.2). (Super-)Diversität umfasst demnach erstens Konfigurationen von Diversität, also die im Kontext von Diversität angewandten Kategorien und ihre Ausprägungen, zweitens Repräsentationen von Diversität, das heißt Darstellungen von Diversität, und drittens soziale Begegnungen im Kontext von Diversität (Vertovec 2009, 2013; Duarte & Gogolin 2013, S. 5-6). Alle drei Facetten sollen in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung finden, insofern ihr Zusammenspiel für ein tiefgehendes Verständnis der in Schule und Unterricht konstruierten Differenzen und Positionierungen von Beteiligten essenziell ist, will man eine einseitige Perspektivierung vermeiden. Erforderlich ist hierfür eine mehrdimensionale theoretische und methodische Zugangsweise (zum Forschungsdesign der Arbeit vgl. Kap. 3). Superdiversität wird von einigen Autor:innen als eine Perspektive, *a lens*, auf gesellschaftliche Komplexitäten bezeichnet (z. B. Boccagni 2015; Geldorf 2018; Meissner 2015, S. 560), die als solche die Mehrdimensionalität und Veränderlichkeit von Diversität akzentuiert. Auch für die vorliegende Arbeit bietet das Konzept „Superdiversität“ das Potenzial, Differenzen und Differenzkategorien in ihrer sozialen Konstruiertheit und Dynamik zu betrachten, und zwar indem gezielt die in der unterrichtlichen Praxis hervorgebrachten,

auf zugeschriebenen oder in Anspruch genommenen Differenzmerkmalen basierenden Positionierungen und ihre Verhandlung untersucht werden.

Die Arbeit verengt die Perspektive auf **sprachbezogene Positionierungen**, das heißt auf interaktive Positionierungen sozialer Akteur:innen unter Bezugnahme auf sprachliche Differenzmerkmale (Kap. 2.1.3). Dabei lenkt Superdiversität den Blick auch auf die Konstruktion von sprachlichen Normen und Normabweichungen sowie von sprachlichen Angemessenheitsvorstellungen (vgl. z. B. Albert & Diao-Klaeger 2018). Differenz und Gleichheit entstehen, so unter anderem Budde (2015b), durch ein Vergleichen und werden „dabei jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Wertungen aufgeladen“ (S. 103). Sprachliche Äußerungen etwa werden in Unterrichtskontexten als richtig oder falsch, als angemessen oder unangemessen eingeordnet, der Gebrauch von Sprachen, sprachlichen Varietäten oder Registern als legitim oder illegitim, sprachliche Ressourcen von Schüler:innen als wertvoll oder weniger wertvoll, als förderlich oder hemmend für die Sprachentwicklung im Deutschen. Über Sprache(n) und Sprechen werden daher gemäß Schnitzer (2017) „soziale Positionierungen und Differenzierungen verhandelt, die als Praktiken der Aushandlung von Machtverhältnissen zu lesen sind“ (S. 21). Unterricht kann als **sprachlicher Markt** begriffen werden (Bourdieu 2012; Fürstenau & Niedrig 2011; Thompson 2012), auf dem Sprachen, sprachlichen Kompetenzen und Sprachproduktionen ein bestimmter Wert zugewiesen und dieser ggf. auch verhandelt wird (Kap. 2.2.1). Indem Schüler:innen sprechen, bieten sie ihre „sprachlichen Produkte“ (S. 78) auf dem schulischen Sprachmarkt an und „erhalten [...] – offen oder subtil – bewertende Rückmeldungen“ (S. 78), die zugleich etwas über ihre relative Position im sozialen Raum aussagen (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 78; vgl. auch Mecheril & Quehl 2006, S. 364). Die Bewertungen legitimieren oder diskreditieren bestimmtes Sprachhandeln (Auer 2013, S. 259). Mecheril und Quehl (2006) weisen darauf hin, dass etwa im Fall der Zuschreibung eines hohen oder geringen Sprachvermögens von Schüler:innen meist nicht auf Sprachkompetenz an sich referiert werde, sondern auf „das Vermögen dieser Schüler, die legitime Sprache zu sprechen“ (S. 367).

Sprachliche Praktiken im Klassenraum sind vor dem Hintergrund schulischer und klassenspezifischer *language policies* zu betrachten (Kap. 2.2.2). *Language policies* bestehen aus Entscheidungen über Sprachen und deren Gebrauch in einer sozialen Gruppe, zum Beispiel der Schule oder der Schulklasse; sie stellen damit den primären Mechanismus dar, um Sprachverhalten innerhalb dieser Gruppe zu organisieren, zu verwalten und zu steuern (Shohamy 2006, S. 45). In der Definition nach Spolsky (2010) setzt sich

eine *language policy* zusammen aus dem *language management* im Sinne sprachplanerischer Anstrengungen und Interventionen, um das Sprachverhalten in einer sozialen Gruppe zu beeinflussen, *language beliefs*, verstanden als Ideologien der Beteiligten über Sprache(n) und Sprachgebrauch, und schließlich *language practices*, also der tatsächlichen Auswahl bestimmter Sprachen beziehungsweise sprachlicher Varietäten aus dem zur Verfügung stehenden sprachlichen Repertoire, gleich ob diese in Einklang mit dem *language management* steht oder diesem zuwiderläuft (S. 5; Shohamy 2006, S. 52-53). Laut Spotti (2013) bildet der Klassenraum der Grundschule einen superdiversen, hetero-normativen Raum, das heißt einen Raum mit mehreren, sich potenziell überlappenden Machtzentren (S. 161). Die dort aufeinandertreffenden Diskurse um Sprache(n) und deren Hierarchien bewirken in ihrem – bisweilen konfligierenden – Zusammenspiel die Herausbildung von spezifischen *de facto policies*, konkreten Umgangsweisen mit Sprache(n), die nicht zwingend mit einer proklamierten *language policy* übereinstimmen müssen (Shohamy 2006, S. 51-56). *De facto language policies* manifestieren sich sowohl in Unterrichtsinteraktionen als auch in Äußerungen von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen, wie sie in der vorliegenden Arbeit betrachtet werden. Besonderes Augenmerk liegt in diesem Zusammenhang auf *language practices* und den durch sie stattfindenden Differenzkonstruktionen und Positionierungen; dabei geht es weniger um eine Analyse des tatsächlichen Sprachgebrauchs der Beteiligten, etwa von deren Sprachwahlen, als vielmehr um die Untersuchung von Unterrichtsinteraktionen, in denen Sprachgebrauch und Sprachkompetenz von Schüler:innen thematisiert werden. Aspekte des von den Beteiligten beschriebenen *language managements* und der von ihnen artikulierten *language beliefs* sollen lediglich punktuell hinzugezogen werden, um die Analysen zu verdichten. Elemente der *language policy* werden folglich insoweit in die Analysen einbezogen, wie es für die Beantwortung der Forschungsfrage (Kap. 1 und 3.1) relevant ist.

Die Anknüpfung an Spottis (2013) Konzeption des Klassenraums als hetero-normativem Raum macht die in der vorliegenden Arbeit verfolgte Raumperspektive deutlich: Raum und so auch der Klassenraum wird nicht als absoluter, in erster Linie physikalisch definierter Raum verstanden. Vielmehr soll der Klassenraum als sozialer, kultureller und politischer Raum betrachtet werden, als ein Raum historisch gewachsen und mit jeder Interaktion neu verhandelter **Machtverhältnisse** (Blommaert 2013, S. 3; Kap. 2.3.1). Mit Busch (2021) kann der Klassenraum daher auch als **Sprachregime** begriffen werden: Sprachregime stellen „Verdichtungen sozialer (Sprach-)Handlungen“

(S. 143) dar, „die durch asymmetrische Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt sind“ (S. 143). Die sich im Klassenraum verdichtenden Machtverhältnisse sind dabei keine ontologischen und unveränderlichen Tatsachen, sondern werden permanent von den Beteiligten bearbeitet und potenziell verändert. Mit ihnen verändern sich die sozialen Selbst- und Fremdpositionierungen der Beteiligten, die sich entsprechend relational zueinander in einem sozialsymbolisch strukturieren Klassenraum verorten.

Ein solches sozialkonstruktivistisches Raumverständnis bedeutet jedoch keine völlige Abkehr von der Anerkennung eines physisch existenten Raums, lediglich wird er nicht absolut gedacht; stattdessen wird auch der physische Raum als angeeigneter Raum (Bourdieu 1991) angesehen, als ein Raum also, in den sich soziale Verhältnisse gleichsam einschreiben (Schroer 2006). Hierdurch tritt die räumlich-materielle Ordnung von Schulen beziehungsweise von Klassenräumen im Speziellen in den Fokus (McGregor 2004a, 2004b). Klassenräume bilden in diesem Sinne **semiotische Landschaften** (Kap. 2.3.2; vgl. z. B. Jaworski & Thurlow 2010; Szabó 2015), in denen sich die Gesetze des sprachlichen Marktes (Bourdieu 2012) auch visuell beziehungsweise materiell niederschlagen. Androutsopoulos (2008) nimmt vor diesem Hintergrund an, dass die Beschaffenheit eines Raums „als Spur wie auch als Symbol“ (o. S.) des „Zusammenlebens“ (o. S.), das heißt der sozialen Interaktionen der dort handelnden Akteur:innen gelesen werden kann. Jaworski und Thurlow (2010) betrachten Raum in seiner dialektischen Natur als physisches Setting der Interaktionen auf der einen und als Symbolsystem auf der anderen Seite, das sozialen Akteur:innen vielfältige – physisch-räumliche wie auch sozial-symbolische – Positionierungsmöglichkeiten bietet (S. 6). Die Erforschung der *Semiotic Landscapes* von Klassenzimmern, so genannter *Schoolscapes* (Brown 2005, S. 79), verfolgt in der Tradition der *Linguistic Landscape Studies* (z. B. Landry & Bourhis 1997; Blommaert 2013; Gorter 2006a; Androutsopoulos 2008; Shohamy, Ben-Rafael & Barni 2010) ein primäres Interesse an der Sichtbarkeit von Sprachen im schulischen Feld, in der sich wiederum *language policies* manifestieren (Krompæk 2018, S. 252). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt in diesem Kontext insbesondere auf der (Un-)Sichtbarkeit des vielfältigen sprachlichen beziehungsweise mehrsprachigen Kapitals der Schüler:innen der untersuchten Klassen in deren Klassenzimmern. Szabó (2015) definiert *Schoolscape* weit gefasst als die visuelle und räumliche Organisation von Bildungsräumen (S. 24). Auch sie ist Teil des sprachlichen Marktes einer Schulklasse, auf dem Sprachen und sprachliche Varietäten in spezifischer Weise wahrnehmbar werden oder unsichtbar und unhörbar bleiben, auf dem sie und ihre Sprecher:innen symbolisch

und räumlich gesehen eine zentrale oder periphere Stellung einnehmen oder aber ausgeklammert werden (vgl. hierzu z. B. Gorter 2006c, S. 81-82; Gorter 2006b, S. 1; Landry & Bourhis 1997, S. 27; Ben-Rafael et al. 2006, S. 8-10). Räumliche Aspekte des Klassenzimmers stellen eine **interaktive Ressource** dar (Hausendorf & Schmitt 2013, S. 6; Hausendorf & Schmitt 2016, S. 32; Schmitt 2013, S. 42-46), auf die die Beteiligten bei der Konstruktion von Differenzen und der Zuschreibung sozialer Positionen zurückgreifen können (Kap. 2.3.3). Relevant sind in diesem Kontext nicht allein die *Schoolscape* als Teil der (interaktionsvorgängigen) **Interaktionsarchitektur** (Hausendorf & Schmitt 2016), sondern ebenso die **Interaktionsräume**, die von den Beteiligten unmittelbar in Interaktionen etabliert, gestaltet und verhandelt werden (Mondada 2007, S. 55; Hausendorf et al. 2012, S. 21). Differenz und Raum stehen dabei in einem interdependenten Verhältnis: Während Differenzkonstruktionen imaginierte und/oder physisch erfahrbare Räume des Eigenen und des Anderen hervorbringen, tragen gleichzeitig räumliche Aspekte der Interaktion zur Hervorbringung von Differenzen bei, etwa indem die räumliche Orientierung der Beteiligten soziale Akteur:innen in ein Interaktionsensemble ein- oder sie davon ausschließt (interaktionsräumliche Perspektive) oder indem die Anordnung der Tische im Klassenzimmer bestimmte Gruppierungen von Personen vorgibt (interaktionsarchitektonische Perspektive). Im Rahmen der vorliegenden Studie gilt es somit auch, das Zusammenspiel verbaler, räumlicher und weiterer non-verbaler Ausdrucksressourcen in Bezug auf sprachbezogene Positionierungen näher zu beleuchten. Die Untersuchung erfolgt in diesem Sinne vor dem Hintergrund eines multimodalen Verständnisses von Interaktion und eines entsprechenden multimodalen Verständnisses von **Selbst- und Fremdpositionierung** (Kap. 2.4.1). Positionierung soll als soziale gleichsam wie räumliche Praktik begriffen werden, die mithilfe unterschiedlicher Ausdrucksressourcen realisiert wird und folglich verbale wie non-verbale Komponenten, körperlich-räumliche wie nicht-räumliche Komponenten umfasst (Hausendorf & Schmitt 2017, S. 99-100; zur multimodalen Analyse von Interaktion vgl. weiterführend Kap. 3.5.2). Gestützt auf den Positionierungsbegriff nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004) und mit Hausendorf und Schmitt (2017) um einen sozial-räumlichen Blickwinkel erweitert, definiert die vorliegende Arbeit Positionierung als die multimodalen Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, indem sie mit ihren Handlungen Differenzmerkmale für sich in Anspruch nehmen („Selbstpositionierung“) und anderen zuschreiben („Fremdpositionierung“). **Sprachbezogene Positionierungen** beruhen ent-

sprechend auf der Inanspruchnahme und Zuschreibung sprachbezogener Differenzmerkmale. Als solche können gelten:

- a) angenommene sprachbiografische Merkmale der Beteiligten, zum Beispiel deren Erstsprachen oder deren Aufenthaltsdauer in Deutschland;
- b) zugeschriebene sprachliche Kompetenzen, zum Beispiel gute Deutschkenntnisse oder mangelnde Rechtschreibkompetenz;
- c) Merkmale, die den schriftlichen und mündlichen Sprachproduktionen von Akteur:innen zugesprochen werden, zum Beispiel hinsichtlich der Qualität eines verfassten Textes, der Aussprache eines Wortes oder der situativen Angemessenheit einer Sprachwahl.

Ebenso wie die in Interaktionen vorgenommenen Differenzkonstruktionen sind die darauf basierenden Selbst- und Fremdpositionierungen dynamisch, sie werden in Interaktionen von den Beteiligten hergestellt, bearbeitet und verhandelt. Interaktionsbeteiligte haben unterschiedliche Möglichkeiten, mit Selbst- und Fremdpositionierungen und der daran geknüpften Beziehungsdefinition umzugehen: Sie können sie ganz oder nur teilweise anerkennen, sie können sie aber auch zurückweisen und eine neue Selbst- und damit auch Fremdpositionierung zur Diskussion stellen, die wiederum ratifiziert oder abgelehnt werden kann (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 170).

Insofern jede interaktive Selbstpositionierung zugleich eine Fremdpositionierung anderer Interaktionsbeteiligter bewirkt und umgekehrt (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 168-169), gehen mit Positionierungen immer auch soziale **Beziehungsdefinitionen** einher (Kap. 2.4.2). Obgleich das Schul- und Unterrichtsetting Beziehungen vorstrukturiert (z. B. gemäß den Rollen *Schüler:in – Lehrkraft*), werden Beziehungen in der jeweiligen Interaktionssituation von den Beteiligten (neu) hergestellt und relevant gemacht (Holly 2001, S. 1384). Analytisch lassen sich soziale Beziehungen mit Holly (2001) entlang von vier Dimensionen charakterisieren: Distanz vs. Nähe/Vertrautheit (horizontal), Macht/Status (vertikal), positive vs. negative Selbst- und Partnerbewertung (evaluativ) sowie Sympathie vs. Antipathie (affektiv). Anhand dieser Dimensionen wird ersichtlich, dass Beziehungsdefinitionen das Potenzial innewohnt, Solidarisierungen und Distanzierungen sowie hierarchisierende Ordnungen hervorzubringen. Sie gehen Hand in Hand mit der Zuschreibung und Inanspruchnahme von **Zugehörigkeiten** oder umgekehrt mit der Abgrenzung von bestimmten Personen oder Gruppen. Häufig werden Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten mithilfe von Kategorisierungen hergestellt (Kesselheim 2009, S. 57). Kategorisierungen und die damit vorgenommenen Zugehö-

rigkeitskonstruktionen können als eine Möglichkeit sozialer Positionierung betrachtet werden, die Inklusion und Exklusion bedingt. An dieser Stelle schließt sich der Bogen zu dem eingangs eingeführten Konzept der Superdiversität, das von einer Kontingenz sozialer Kategorien ausgeht. Aufgabe der Kategorisierungsanalyse sei es, so Kesselheim (2009), zu rekonstruieren, wie

„Gesellschaftsmitglieder in einem konkreten Fall aus der ungeheuren Zahl möglicher Kategorien eine bestimmte Kategorie zur Charakterisierung einer Person auswählen“ (S. 61; Sacks 1995, S. 41).

Methodische Anhaltspunkte bieten hierbei Sacks (1995) Ausführungen zum so genannten *Membership Categorization Device (MCD)*, einem Organisationsprinzip sozialer Interaktion, das von den Beteiligten selbst angewandte Kategorien in den Fokus rückt (S. 40-48; Kesselheim 2009, S. 57-58). „Kompetente“ Gesellschaftsmitglieder könnten, so Kesselheim (2009), „aus der bloßen Kenntnis der Kategorienzugehörigkeit einer Person auf eine Reihe von Merkmalen [...] schließen, die die betreffende Person voraussichtlich besitzt“ (S. 58). Da es sich dabei um angenommene und nicht zwangsläufig um tatsächliche Merkmale handelt, gilt es interaktionsanalytisch nicht nur zu rekonstruieren, welche Zugehörigkeitskategorien Interaktionsbeteiligte relevant setzen, indem sie sich und andere zuordnen, sondern auch, welche spezifischen Merkmale die Beteiligten mit den jeweiligen Kategorien auf interaktiv nachvollziehbare Weise verknüpfen. Hausendorf (2002) entwickelt das Sacks'sche (1995) Konzept weiter und setzt dabei einen dezidiert linguistischen Fokus: Es geht ihm darum, „welche sprachlichen Formen in welcher Weise dazu beitragen, Zugehörigkeit interaktiv relevant zu machen“ (S. 29; S. 28-29). Im Kontext des in der vorliegenden Studie angelegten multimodalen Positionierungsverständnisses gilt es, von hieraus weiterzudenken und gleichermaßen nicht-sprachliche Ressourcen in den Blick zu nehmen, die zur Konstruktion von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten beitragen. So wird beispielsweise die von Holly (2001) definierte Beziehungsdimension „Distanz vs. Nähe“ gleichsam entmetaphorisiert und im eigentlichen Wortsinn zu einer räumlichen Dimension, die für inkludierende und exkludierende Positionierungen bedeutsam sein kann. Die beschriebenen Zusammenhänge von Positionierungen, damit verbundenen Beziehungsdefinitionen und Zugehörigkeitskonstruktionen belegen die Relevanz einer mikroanalytischen Untersuchung unterrichtlicher Praktiken, um interaktive Prozesse der Differenzkonstruktion, deren inkludierende und exkludierende Wirkweise sowie deren Dynamiken aufzudecken. Zugehörigkeit wird nicht als äußerlich vorgegebene Konstante betrachtet, sondern als eine Form des Behandeltdewerdens (Brizić 2007, S. 44) unter Referenz auf entsprechende Dif-

ferenzkategorien. Positionierungen als komplexe Hervorbringungsleistungen in einem superdiversen Sozialgefüge können zum einen Mehrfachzugehörigkeiten konstruieren, zum anderen lassen sie es zu, dass sich zwei Personen als der gleichen Gruppe zugehörig definieren (z. B. der Gruppe „Schüler:innen“) und sich im selben Moment voneinander abgrenzen, abhängig davon, welche Differenzkriterien sie situativ relevant setzen (z. B. als Mitglied der Gruppe „Deutsch-als-Erstsprache-Sprecher:innen“ oder der Gruppe „Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecher:innen“). Selbst- und Fremdpositionierungen sind permanenter Verhandlungsgegenstand in der (Unterrichts-)Interaktion und mit ihnen die dadurch hervorgebrachten Zugehörigkeiten und Abgrenzungen.

Der Begriff „Positionierung“ bewegt sich in Nähe zu verwandten theoretischen Konstrukten, etwa dem der **Subjektivierung** (vgl. z.B. Mecheril 2014; Mecheril & Rose 2014; Rose & Ricken 2018a, 2018b; Rabenstein & Reh 2013).²² Er erlaubt es, die in subjektivierungstheoretischen Arbeiten eingenommene machtkritische Perspektive mit einer interaktionsanalytischen Herangehensweise zu vereinen, die Positionierungen als mikroanalytisch rekonstruierbare Praktiken versteht, deren Dynamik und multimodaler Komplexität es theoretisch wie methodisch gerecht zu werden gilt. Rückt die Subjektivierungsanalyse in der Regel von einem machtkritischen Blickwinkel aus die gesellschaftlichen Bedingungen und Konsequenzen sozialer Praktiken in den Fokus, konzentriert sich eine interaktionslinguistisch ausgerichtete Positionierungsanalyse auf einer Mikroebene der Interaktion auf soziale Praktiken selbst: Sie betrachtet vor dem Hintergrund eines konversationsanalytischen Paradigmas die ihnen inhärenten interaktiven Relevanzen der Beteiligten (vgl. zu interaktiven Relevanzsetzungen Schmitt 2002, S. 96; Gülich & Kastner 2002, S. 199). Dabei sind die beiden genannten Zugänge nicht notwendigerweise trennscharf und müssen es auch nicht sein, im Gegenteil: Sie können sich gegenseitig befruchten, beispielsweise indem – wie im vorliegenden Fall – Macht als Analysedimension in die interaktionsanalytische Untersuchung von Unterrichtsinteraktionen einbezogen wird.

²² Für eine detaillierte Ein- und Abgrenzung von Positionierung, Subjektivierung und weiteren verwandten Konzepten vgl. Kap. 2.4.1.

3. Forschungsdesign

Die vorangehend dargestellte theoretische Rahmung der Studie vereint unterschiedliche, in erster Linie soziolinguistische, teils aber auch erziehungswissenschaftlich angereicherte Konzepte und Perspektiven auf Unterrichtsinteraktion. Sie verlangt daher ein Forschungsdesign, das nicht nur Komplexität als wesentliches Merkmal von Unterrichtsinteraktion anerkennt, sondern das auch selbst im Sinne einer Kombination verschiedener methodischer Zugänge komplex ist. Die verschiedenen methodischen Zugänge bewirken nicht allein die Integration unterschiedlicher Auswertungsmethoden, sondern schlagen sich dem vorgelagert auch in der Anwendung mehrerer Erhebungsmethoden und einem Spektrum damit hervorgebrachter Daten nieder. Eine solche Herangehensweise ist notwendig, um sprachbezogene lokale Selbst- und Fremdpositionierungen in Unterrichtsinteraktionen zum einen datengeleitet zu rekonstruieren, dabei aber zum anderen auch die Perspektiven der beteiligten Lehrkräfte und Schüler:innen nicht zu übergehen.

3.1 Ziel der Arbeit und Forschungsfrage

Das primäre Ziel der Arbeit besteht darin, anhand einer mikroanalytischen und multiperspektivischen Betrachtung von Unterricht in der Grundschule den Beitrag schulischer Akteur:innen an der Hervorbringung und Bearbeitung von Unterschieden offenzulegen und zwar von solchen Unterschieden, die unter Verweis auf sprachliche Repertoires, sprachliche Kompetenzen oder Sprachproduktionen der Beteiligten konstruiert werden. Insofern sich in diesen Differenzkonstruktionen Normen und Normalitätsvorstellungen manifestieren oder in ihnen latent mitbearbeitet werden, führen sie zu relationalen Positionierungen der Beteiligten in einem sozialen Gefüge, einem sprachlichen Markt. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Studie die leitende Frage: **Wie werden in Grundschulen sprachbezogene Differenzmerkmale relevant gemacht und zur Selbst- und Fremdpositionierung herangezogen?** Es geht also darum, wie die Beteiligten, insbesondere Schüler:innen, anhand sprachbezogener Differenzkonstruktionen auf dem schulischen Sprachmarkt positioniert werden beziehungsweise welche Positionen sie für sich selbst in Anspruch nehmen. Wenngleich der Fokus auf der – lokalen – Positionierung von Schüler:innen liegt, lassen sich Positionierungen von Lehrkräften nicht ausklammern, insbesondere nicht dann, wenn Lehrkräfte an der Positionierung von Schüler:innen beteiligt sind. Positionierungen verhalten sich komplementär zueinander: Mit Fremdpositionierungen gehen immer auch Selbstpositionierungen einher

(Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 168-169), wobei Fremd- und Selbstpositionierungen in einem diametralen Verhältnis zueinander stehen können, aber nicht müssen. Ebenso wie sich die Beteiligten nämlich durch die Konstruktion von Unterschieden voneinander distanzieren können, können sie sich miteinander solidarisieren und ggf. von einem Dritten oder einer Außengruppe abgrenzen.

Durch den Einbezug nicht nur von Videodaten aus dem Unterricht (Kap. 3.5), sondern auch der individuellen sprachlichen Erfahrungswelten der Schüler:innen (Kap. 3.7), der durch Lehrkräfte, Schulleitungen und Schüler:innen artikulierten und wahrgenommenen schulischen *language policies* (Kap. 3.6 und 3.7) sowie der *Linguistic Schoolscapes* der Klassenzimmer (Kap. 3.8) soll ein verdichtetes, multiperspektivisches Bild von Positionierungspraktiken in der Grundschule gewonnen werden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Stellenwert sprachlicher Repertoires, Kompetenzen und Produktionen von Schüler:innen für und im Rahmen dieser Positionierungen. Durch Mikroanalysen solcher sprachbezogener Positionierungen können nicht nur Zuschreibungen aufgedeckt werden, die im Unterricht gegenüber Schüler:innen aufgrund deren Sprache(n) vorgenommen werden, sondern auch die interaktionalen Konsequenzen dieser Zuschreibungen rekonstruiert werden. Die Studie bietet damit das Potenzial, Positionierung nicht strikt linear zu begreifen im Sinne von „A schreibt B Merkmal X zu.“ Stattdessen sollen Positionierungen in ihrer Komplexität erfasst werden, die auch die Verhandlung von Differenzkonstruktionen und damit ihre Dynamik wie auch das Zutun unterschiedlicher Beteiligter einschließt. Der Komplexität von Positionierungen Rechnung zu tragen, bedeutet auch, sie als multimodale Praktiken zu verstehen, die von den Beteiligten mithilfe sprachlicher und nicht-sprachlicher, insbesondere auch räumlicher beziehungsweise raumgebundener Ausdrucksressourcen realisiert werden (Hausendorf & Schmitt 2017; Kap. 2.4.1). Die Beantwortung der Forschungsfrage stellt daher einen Beitrag zu einem ganzheitlicheren und zugleich mikroanalytischen Verständnis des Umgangs mit individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen von Schüler:innen im Grundschulunterricht in Aussicht.

3.2 Relevanz der Arbeit

Ogleich die Themen Heterogenität, (Super-)Diversität und Migration einen hohen Stellenwert im gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskurs einnehmen, existieren im deutschsprachigen Raum bislang wenige Studien, die konkret die Unterrichtspraxis selbst als Schaltstelle in der Hervorbringung von Gleichheit und Differenz (Budde

2012) untersuchen (Kap. 1, Kap. 2.1.1, Kap. 2.4.2). Budde (2013) vertritt die These, „dass Differenzkonstruktionen wesentliche Funktionen bei der Herstellung von pädagogischen Situationen zukommen“ (S. 16). Differenzkonstruktionen – insbesondere in pädagogischen Situationen – sind deshalb von besonderer Relevanz, weil sie Akteur:innen mehr oder minder stabile beziehungsweise dynamische Positionen in einem sozialen Raum zuweisen und damit soziale Ordnungen generieren, die den Platz und auch die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen bestimmen:

„Das Spiel der Herstellung und Anwendung von Differenz und Gemeinschaft etabliert soziale Sortierungen und Klassifikationssysteme. Diese daraus resultierenden Ordnungen bieten den schulischen Akteuren Identifikationsangebote und Zugehörigkeit, beinhalten aber ebenso problematische Zuschreibungen, Kategorisierungen und Hierarchisierungen, deren Effekte oftmals zu einer Festschreibung von Differenz führen“ (Budde 2013, S. 16).

Nur die Analyse schulischen Handelns selbst erlaubt es, die interaktive Etablierung von Gemeinschaften, aber auch die in Schule und Unterricht stattfindenden Abgrenzungen und Diskriminierungen feingliedrig offenzulegen und sie damit womöglich überhaupt erst bewusst zu machen. Umso auffälliger ist es, dass der interaktive Umgang mit Differenzen im Unterricht, so Artamonova (2016), sowohl aus soziologischer als auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive „so gut wie nicht erforscht“ (S. 12) sei (S. 12). Budde (2012) formuliert das Forschungsdesiderat, die Beteiligung schulischer Akteur:innen, Routinen, Unterrichtsverläufe etc. an Konstruktionen von Differenz und Gleichheit in den Blick zu nehmen (S. 529-530, 532). Auch und gerade in der Soziolinguistik seien laut Artamonova (2016) Fallstudien im schulischen Feld, die wie die vorliegende sequenzanalytisch vorgehen „eher eine Ausnahme“ (S. 76). Als wegweisend auf diesem Gebiet kann der 2020 erschienene Sammelband *ETHNOGRAFIEN UND INTERAKTIONSANALYSEN IM SCHULISCHEN FELD* (Kotthoff & Heller 2020 (Hg.)) angesehen werden, der unterschiedlich ausgerichtet²³, jedoch in jedem Fall mikroanalytische Beiträge vereint, die sich der Rekonstruktion der Herstellung sozialer Ordnungen in Unterricht und Schule widmen. So untersucht etwa Kordts (2020), wie Schüler:innen im Unterricht „im Hinblick auf Verhalten und Leistungsvermögen interaktiv positioniert“ (S. 61) werden; sie konzentriert sich dabei auf Positionierungen der gesamten Klasse als Kollektiv (S. 58, 59-60) und arbeitet diesbezüglich Unterschiede zwischen einer Werkrealschulklasse und einer Klasse eines privaten Gymnasiums heraus (S. 77-82).

²³ Der Sammelband ist interdisziplinär angelegt und bündelt Beiträge aus der qualitativ und ethnographisch ausgerichteten Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Interaktionslinguistik.

Die vorliegende Arbeit kann in einer Linie mit Studien wie dieser betrachtet werden, die Buddes (2012) Forderung nach der Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen in der unterrichtlichen Praxis Rechnung tragen und unter anderem einen gesprächsanalytischen Ausgangspunkt nehmen. Das innovative Potenzial der Arbeit besteht zudem darin, dass sie über die sequenzielle Rekonstruktion von Differenzbearbeitungen hinaus multimodal ansetzt und damit neben sequenziellen Verläufen auch die simultane Nutzung unterschiedlicher Ausdrucksressourcen berücksichtigt. Auf diese Weise leistet sie einen Beitrag zu einem tiefergehenden Verständnis von Unterrichtsrealitäten im Kontext einer superdiversen Schüler:innenschaft und widmet sich damit einer Thematik, die sowohl von soziolinguistischer und bildungswissenschaftlicher als auch von unterrichtspraktischer Relevanz ist. Die Arbeit versteht sich als Grundlagenforschung, die vor dem Hintergrund verschränkter theoretischer und methodischer Zugänge die Unterrichtspraxis selbst zum Untersuchungsgegenstand macht und so das Potenzial bietet, aus einer mikroskopischen und zugleich multiperspektivischen Analyse dieser Praxis Schlussfolgerungen nicht nur über, sondern auch für den Unterricht abzuleiten. Heller und Kotthoff (2020) heben hervor, dass ethnografische und interaktionsanalytische Studien wie die vorliegende zu einer reflektierten Zusammenführung „von praxeologischer (Unterrichts-)Forschung und Fachdidaktik“ (S. 9) beitragen können, „die Unterrichtsentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse ausgehend von den Orientierungen und Praktiken der Beteiligten zu verändern versucht“ (S. 9, S. 21). Interaktionsanalytische Unterrichtsforschung rückt das aufeinander bezogene Handeln der Beteiligten ins Zentrum, beispielsweise „das *Kategorisieren* von Personen nach bestimmten relevanten Merkmalen“ (S. 9) oder das „*Bewerten* von Leistungen“ (S. 9), in dem sich – so Heller und Kotthoff (2020) – soziale Ungleichheit manifestiert und in dem soziale Ungleichheit hergestellt wird (S. 9; Hervorhebungen wie im Original). Im Gegensatz zu quantitativen Schulleistungsstudien oder rein standardisierten Befragungen der Beteiligten setzen interaktionsanalytische Ansätze nicht voraus, „dass die Beteiligten ihr in Praktiken eingelagertes Wissen und Können ohne Weiteres explizieren können“ (Heller & Kotthoff 2020, S. 10); sie rekonstruieren „die beobachtbaren Relevanzen der Beteiligten“ (S. 11), die diesen nicht zwingend bewusst sein müssen. Die wissenschaftlich objektive Rekonstruktion von Unterrichtshandeln wird im vorliegenden Fall ergänzt um Akteursperspektiven: Zusätzlich zu der interaktionsanalytischen Untersuchung von Unterrichtssequenzen werden mithilfe von Befragungen auch Perspektiven der Beteiligten einbezogen, was der Gefahr zumindest entgegenwirken soll, dem rekonstruierten Han-

deln lediglich aus einer forschenden Außenperspektive Sinn zuzuschreiben und es einseitig zu deuten. Obgleich sich die Arbeit aufgrund des interaktionsanalytischen Fokus primär auf situative Relevanzen konzentriert, erlauben es die in Befragungen gewonnenen Lehrkräfte- und Schüler:innendaten zur Charakterisierung des schulischen Sprachmarktes sowie die Untersuchung der sich im Klassenzimmer über die *Semiotic Landscape* manifestierenden Diskurse, zumindest punktuell „übergreifende[] Orientierungen“ (Heller & Kotthoff 2020, S. 21) zu den Interaktionsanalysen in Beziehung zu setzen. Mit Verweis auf Gumperz (1999) stellt Korodts (2020) fest, dass interaktiv hervorgebrachte und bearbeitete Positionierungen aus Sicht der Interaktionalen Soziolinguistik

„erst dann umfassend verständlich [werden], wenn auch Kontextinformationen herangezogen und so Zusammenhänge zwischen lokalem Situiert-Sein und globaler Einbettung hergestellt werden“ (S. 58).

Die besondere Stärke der vorliegenden Arbeit liegt in der zu diesem Zweck vorgenommenen spezifischen Verschränkung methodischer Ansätze auf der Basis der so genannten *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004), auf die das nachfolgende Kapitel 3.3 eingehen wird. Aufgrund der Integration und Zusammenführung mehrerer theoretischer Bezugspunkte (Kap. 2) und der darauf fußenden methodischen Zugänge (Kap. 3.3-3.8) ist die vorliegende, soziolinguistisch ausgerichtete Arbeit anschlussfähig an unterschiedliche wissenschaftliche Teildisziplinen, insbesondere die interaktionslinguistische Unterrichtsforschung, die Macht- und Diskriminierungsforschung, die Kultursemiotik, die (Bildungs-)Raumforschung sowie die linguistische und bildungswissenschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung.

3.3 Methodischer Zugang: *Nexus Analysis* als Meta-Methodologie

Die beschriebene Komplexität des Untersuchungsgegenstandes verbunden mit dessen vielfältigen theoretischen Facetten erfordert ein Forschungsdesign, das dieser Komplexität auch methodisch gerecht wird. Wie in Kapitel 2.1.2 herausgearbeitet wurde, kann gesellschaftliche Superdiversität, die auch in Bezug auf sprachliche Dimensionen und deren Ausprägungen wirkt, als Anlass für eine methodologische Neuordnung aufgefasst werden, die den Dynamiken und Komplexitäten von Gesellschaften oder gesellschaftlichen Bereichen Rechnung trägt (Vertovec 2019, S. 128-129). Unterrichtsinteraktion kann mit Hornberger (2010) als *methodological rich point*²⁴ angesehen werden, als ein

²⁴ Den Begriff „methodological rich points“ entwickelt Hornberger (2010) aus Agars (1996) Konzept der „rich points“ heraus. Agar (1996) definiert *rich points* als die Momente, in denen „an ethnographer learns that his or her assumptions about how the world works, usually implicit and out of

Untersuchungsfeld, in dem gängige, wissenschaftlich etablierte methodische Zugänge zu kurz greifen (S. 221):

„‘Methodological rich points’ are those points that make salient the pressures and tensions between the practice of research and the changing scientific and social world in which researchers work – points where our assumptions about the way research works and the conceptual tools we have for doing research are inadequate to understand the worlds we are researching“ (Hornberger 2010, S. 221).

Diese methodologisch reichen Stellen wahrzunehmen und die eigene Forschungspraxis entsprechend anzupassen, bietet Forschenden laut Hornberger (2010) Gelegenheit, ihr Forschen und damit letztlich ihr Verständnis dessen, was sie untersuchen, zu erweitern (S. 222; vgl. auch Hornberger 2013, S. 102).

Ein Modell, das es erlaubt, unterschiedliche methodische Zugänge zu vereinen, um Unterrichtsinteraktion unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen und vor allem auch unter Berücksichtigung des Zusammenwirkens dieser Dimensionen zu untersuchen, bietet die so genannte *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004). Ein Nexus kann dabei mit Hult (2010) als „a constellation of inter-related social actions“ (S. 10) verstanden werden, „that serve as nexus points for a multitude of discourses which, in turn, mediate those actions“ (S. 10). Der Begriff *Nexus Analysis* mag irreführend sein, da es sich nicht um eine konkrete Analysemethode handelt, sondern vielmehr um ein Modell, ein Denkgerüst, welches soziale Interaktion in ihrem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren und deren vielfältiger Verschränkungen begreift. Hult (2010, 2017) nennt die *Nexus Analysis* daher auch eine Meta-Methodologie, die einen systematischen Ansatz bietet, um methodische Werkzeuge der interaktionalen Soziolinguistik, der linguistischen Anthropologie und der (kritischen) Diskursanalyse zu integrieren (Hult 2010, S. 10; Hult 2017, S. 98; Pan 2014, S. 53). Die Stärke der *Nexus Analysis* liegt gemäß Pan (2014) in der Verknüpfung von Analysen auf der Mikroebene von Interaktion, unter Rückgriff auf Konversationsanalyse und interaktionale Soziolinguistik, und Analysen auf einer Makroebene im Sinne der Diskurse, die das soziale Setting der Interaktion prägen und von diesem geprägt werden (S. 61). Ausgangspunkt für diese Verknüpfung ist die Orientierung an einem auf zweifache Weise auslegbaren Diskursbegriff:

„The term ‚discourse‘ might refer to the ways in which people engage each other in communication at the face-to-face level or it might refer to the much broader set of concerns signaled with such terms as ‚public discourse‘, ‚academic discourse‘, ‚legal discourse‘, or ‚medical discourse‘“ (Scollon & Scollon 2004, S. 8).

awareness, are inadequate to understand something that had happened“ (S. 31; Hornberger 2010, S. 222).

Folglich bestehe eine *discourse analysis* entweder in der Mikro-Analyse sozialer Interaktion oder aber in einer weiter angelegten sozio-polito-kulturellen Analyse der Beziehungen zwischen sozialen Gruppen und von Machtverhältnissen in der Gesellschaft (Scollon & Scollon 2004, S. 8.). An dieser Stelle wird bewusst der Terminus „*discourse analysis*“ aus dem Englischen übernommen, weil sich „Diskursanalyse“ im Deutschen häufig gezielt auf Letzteres bezieht, während Ersteres – je nach Ausrichtung – zumeist als Gesprächsanalyse, Konversationsanalyse oder Interaktionsanalyse bezeichnet wird. Der englische Begriff der *discourse analysis* scheint in dieser Hinsicht also tendenziell ambivalenter als der deutsche Begriff „Diskursanalyse“, wobei auch in der germanistischen Linguistik eine Auseinandersetzung mit dem Diskursbegriff an sich zu beobachten ist, die beide Ausrichtungen einbezieht (Busse & Teubert 2013). Im Kontext einer funktional-pragmatischen Diskursanalyse, einem gesprächsanalytischen Zugang, meint „Diskurs“ auch im Deutschen so viel wie ‚Gespräch‘ oder ‚mündliche Interaktion‘ (Bendel Larcher 2015, S. 23). Im Gegensatz dazu greifen Arbeiten, denen ein Diskursbegriff Foucault’scher Tradition zugrunde liegt, auf Korpora schriftlicher und/oder mündlicher Äußerungen zurück, die nach inhaltlichen beziehungsweise semantischen Kriterien zusammengestellt werden und einen „thematisch bestimmten Diskurs innerhalb eines definierten Zeitraums“ (S. 31) abzubilden versuchen, etwa den zwischen 2000 und 2020 geführten Diskurs zur globalen Erwärmung (Niehr 2014, S. 29-31; Bendel Larcher 2015, S. 19-22; Busse & Teubert 2013, S. 16-17; Spitzmüller & Warnke 2011, S. 24-25). Busse und Teubert (2013) definieren Diskurse als „virtuelle Textkorpora“ (S. 16), denen alle Texte angehören,

„die sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen“ (S. 16-17).

Mit den unterschiedlichen Diskursverständnissen gehen somit in aller Regel auch unterschiedliche methodische Entscheidungen und Zugangsweisen einher, die auf unterschiedlichen Ebenen sozialer Ordnung operieren. Scollon und Scollon (2004) entwickeln die *Nexus Analysis* als „a way to strategize unifying these two different levels of analysis“ (S. 8). Bendel Larcher (2015) merkt an, aus verschiedenen Zweigen der Gesprächsforschung sei hinlänglich bekannt, wie man Gespräche aufzeichne, transkribiere und analysiere, kaum jedoch werde diskutiert, wie man Gesprächsforschung theoretisch und methodisch in einen diskursanalytischen Rahmen integrieren könne (S. 103). Die *Nexus Analysis* setzt nun genau dort an, indem sie Interaktionen auf der Mikro-Ebene

unter Berücksichtigung deren sozialer Rahmung auf Makro-Ebene untersucht. Dies entspricht den theoretischen Überlegungen dieser Studie, die Unterrichtsinteraktion vor dem Hintergrund sozialer Komplexitäten (Superdiversität) und darin geschaffener und aktualisierter Machtrelationen betrachtet. Die Verbindung beider Analyseebenen begründen Scollon und Scollon (2004) wie folgt:

„We believe that the broader social issues are ultimately grounded in the micro-actions of social interaction, and, conversely, the most mundane of micro-actions are nexus through which the largest cycles of social organization and activity circulate“ (S. 8).

Soziale Interaktion kann somit als komplexer Knotenpunkt, als Nexus, verstanden werden, in dem gesellschaftliche Diskurse zusammentreffen und wirksam werden, in dem sie aber auch hervorgebracht, aktualisiert und verhandelt werden. Gesellschaftliche Diskurse und soziale Interaktionen nehmen folglich wechselseitig aufeinander Einfluss. Die *Nexus Analysis* bietet somit einen vielversprechenden Zugang, um Unterrichtsinteraktion auf der interpersonalen Ebene von Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Interaktionen und zugleich auf einer weiter gefassten institutionellen Ebene zu begreifen (Scollon & Scollon 2004, S. 8-9).

Scollons und Scollons (2004) Modell der *Nexus Analysis* erfasst drei Dimensionen, die in Wechselwirkung mit den zu analysierenden sozialen Interaktionen stehen:

„A social action takes place as an intersection or nexus of some aggregate of discourses (educational talk, for example) – the *discourses in place*, some social arrangement by which people come together in social groups (a meeting, a conversation, a chance contact, a queue) – the *interaction order*, and the life experiences of the individual social actors – the *historical body*“ (Scollon & Scollon 2004, S. 19; Hervorhebungen wie im Original).

Die Autor:innen visualisieren dieses Modell in Form eines Knotens aus sich überlappenden Elementen (Abb. 5):

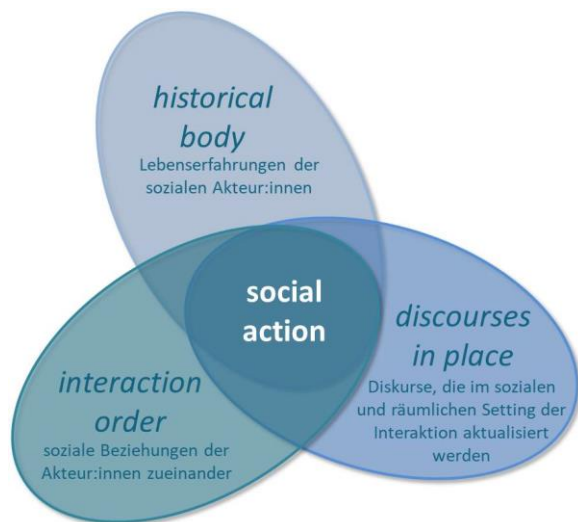


Abb. 5: *Nexus Analysis* nach Scollon und Scollon (2004); vgl. auch Hult (2017)

Der Hauptanalysefokus liegt dabei auf sozialer Interaktion (*social action*), wie sie im vorliegenden Fall im Zuge einer multimodalen Analyse von Unterrichtsinteraktionen untersucht wird (Kap. 3.5). Unterrichtsinteraktion wird mit Scollon und Scollon (2004) als *nexus of practice*, als Knotenpunkt dreier Faktoren begriffen: Erstens zählen dazu *discourses in place* als diejenigen mündlichen oder schriftlichen Diskurse, die sich zum einen in vergleichsweise (aber niemals gänzlich) statischer Form in der materiellen Umgebung der Interaktion, das heißt im Klassenzimmer manifestieren (Kap. 2.3) und zum anderen stärker dynamisch als Themen, Annahmen und Handlungsprinzipien zwischen den Beteiligten zirkulieren (Kap. 2.2) (Scollon & Scollon 2004, S. 14; vgl. auch Pan 2014, S. 54); Hult (2017) führt exemplarisch zum einen die physisch-räumliche Gestaltung eines Klassenzimmers an, in deren spezifischer Ausprägung sich Vorstellungen von Lehren und Lernen widerspiegeln (S. 96; Kap. 2.3.3), und zum anderen gesellschaftlich geprägte Spracheinstellungen und -ideologien, die in konkreten Interaktionssituationen aktualisiert werden können (S. 96-97; Kap. 2.2.2). Als *discourses in place* werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit entsprechend zum einen die *Linguistic Landscapes* der Klassenzimmer einbezogen (Kap. 2.3.2 und 3.8; Ergebniskapitel 6), in denen Mehrsprachigkeit sichtbar werden oder aber unsichtbar bleiben kann, zum anderen Aussagen von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen über praktizierte und wahrgenommene *language policies* der jeweiligen Schule beziehungsweise Klasse und damit über die Beschaffenheit des schulischen Sprachmarktes (Kap. 2.2, 3.6 und 3.7; Ergebniskapitel 4 und 5).

Zweitens stehen soziale Interaktionen in einer Wechselbeziehung mit den Lebenserfahrungen der beteiligten Akteur:innen (Hult 2017, S. 94-95; Blommaert & Huang 2009;

Pan 2014, S. 54). Scollon und Scollon (2004) nennen dies den *historical body* (S. 19). Hierzu zählen im Fall der vorliegenden Studie insbesondere sprachbiografische Merkmale der Beteiligten sowie ihre Erfahrungen mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, praktizierte und wahrgenommene *language policies* also; sowohl sprachbiografische Merkmale als auch Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit werden in Form von Schüler:innenbefragungen erhoben, die Aussagen, die die Schüler:innen hierzu treffen, sind folglich Selbstauskünfte (Kap. 3.7). Zusätzlich werden auch die Schulleitungen und Lehrkräfte zu schulischen *language policies* befragt (Kap. 3.6). Perspektiven unterschiedlicher Beteiligter können auf diese Weise gegenübergestellt werden, um das Geflecht an interagierenden Faktoren tiefergehend zu begreifen (Ergebniskapitel 4 und 5).

Drittens vollzieht sich soziale Interaktion im Kontext der Beziehungen, in denen die Beteiligten zueinander stehen, im Kontext der so genannten *interaction order* (Hult 2017, S. 95; Scollon & Scollon 2004, S. 19; Pan 2014, S. 54). In der vorliegenden Studie nimmt die *interaction order* eine besondere Stellung für die Analysen ein, da sie nicht allein anhand der institutionellen Interaktionssituation Unterricht beschrieben werden kann, die von außen vorgegebene soziale Rollen (Schüler:innen – Lehrkräfte) bereits voraussetzt; die Forschungsfrage selbst rückt vielmehr die Verhandlungen interaktiver Ordnungen in den Blick, wie sie sich in Hinsicht auf sprachbezogene Positionierungen im Unterricht vollziehen (Kap. 2.4 und 3.5; Ergebniskapitel 7). Die in Unterrichtsinteraktionen realisierten und verhandelten Differenzkonstruktionen und die daraus hervorgehenden Selbst- und Fremdpositionierungen der Beteiligten auf dem sprachlichen Markt der Klasse (Kap. 2.1-2.4 und 3.5) zählen zugleich wiederum zu den Erfahrungen, die die Beteiligten mit Sprache(n) sammeln, also zu ihren *historical bodies*.

Unter Berücksichtigung der genannten Facetten lassen sich sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen in Unterrichtsinteraktionen zunächst in vereinfachter Form wie folgt in Scollons und Scollons (2004) Modell der *Nexus Analysis* abbilden (Abb. 6):

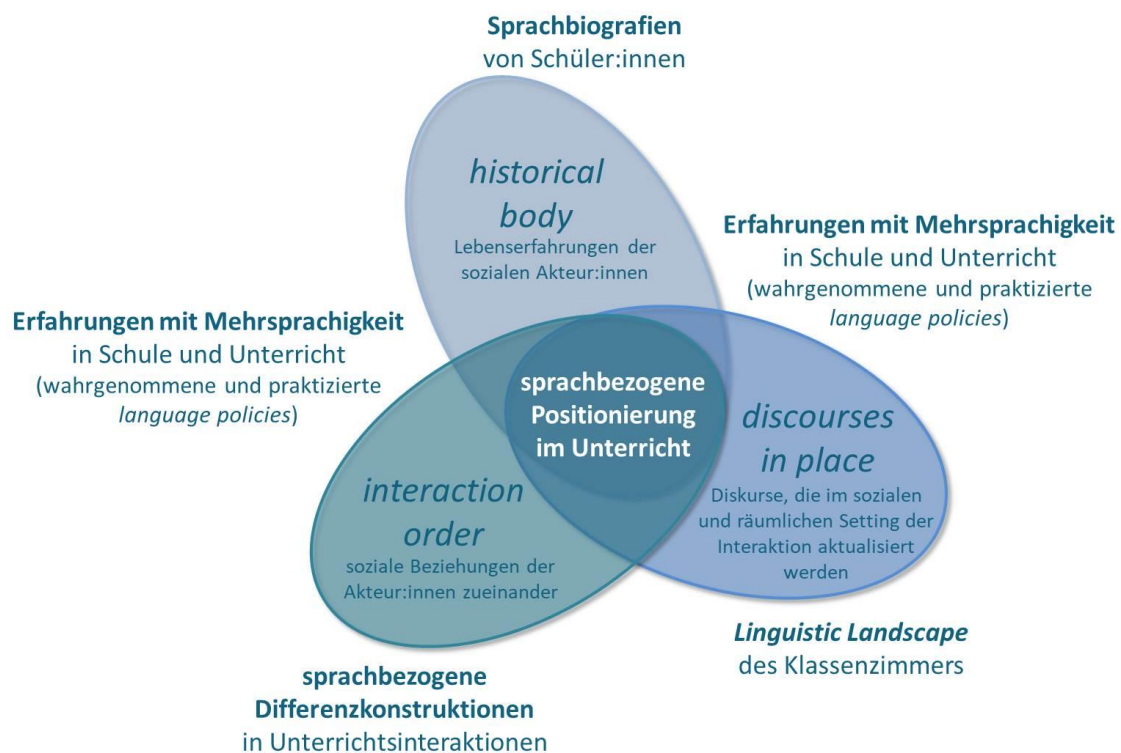


Abb. 6: *Nexus Analysis* nach Scollon und Scollon (2004), konkretisiert für den Nexus „sprachbezogene Positionierungen im Unterricht“ – vereinfachte Darstellung

Der dargestellte *Nexus of practice* fokussiert diejenigen Facetten sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen in Unterrichtsinteraktionen, die gemäß der theoretischen Rahmung dieser Studie (Kap. 2) für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage (Kap. 3.1) relevant sind. Vor dem Hintergrund anders gelagerter Forschungsfragen wäre der Nexus entsprechend anders zu konfigurieren.

Selbst unter gezielter Fokussierung auf die forschungsleitende Frage der Arbeit deutet sich in den vorangegangenen Erläuterungen bereits an, dass der Knoten in Wirklichkeit sehr viel komplexer ist als die vereinfachte Darstellung es abzubilden erlaubt. Komplexität kommt dadurch zustande, dass die drei Faktoren – *discourses in place*, *historical body* und *interaction order* – keine isoliert zu betrachtenden, klar abgrenzbaren Dimensionen bilden, die unabhängig voneinander das Handeln in Unterrichtsinteraktionen bedingen. Zum einen ist die Wirkrichtung beidseitig, das heißt Schüler:innen bringen etwa vorgängige Erfahrungen mit Sprachen als Teil ihrer *historical bodies* in Unterrichtsinteraktionen ein, zugleich machen sie umgekehrt aber auch in Unterrichtsinteraktionen Erfahrungen in Bezug auf Sprachen, die dann wiederum für künftiges soziales Handeln als *historical bodies* betrachtet werden können. Ein jeder Nexus weist somit ein hohes Maß an Dynamik auf, die die logische Konsequenz aus der Tatsache bildet, dass ein Nexus sich immer auf soziales Handeln bezieht. Wenn auch eingedenk der in-

härensten Dynamiken, so ist die wissenschaftliche Analyse doch gezwungen, eine bestimmte Momentaufnahme dieses sozialen Handelns, im konkreten Fall der interaktiven Verhandlung sprachbezogener Positionierungen, und der mit ihm in Wechselwirkung stehenden Faktoren zugrunde zu legen. Auch diese Faktoren sind zum anderen nicht trennscharf auseinanderzuhalten und die vorgenommene Unterscheidung in relevante Elemente der *discourses in place*, des *historical body*s und der *interaction order* ist immer nur eine analytische: Die *Linguistic Landscape* eines Klassenzimmers zum Beispiel ist niemals nur ein im Interaktionsraum visuell verfügbarer Diskurs (*discourse in place*), sondern wurde von den Beteiligten auf bestimmte Weise und nach bestimmten Prinzipien gestaltet, zählt also zu deren Lebenserfahrungen (*historical body*), und sagt in ihrer spezifischen Ausprägung und auch Nutzung etwas über das Verhältnis der sichtbar werdenden oder unsichtbar bleibenden Sprecher:innengruppen aus (*interaction order*). Die exemplarisch anhand des Aspekts der *Linguistic Landscape* beschriebene Verflochtenheit der drei Faktoren betrifft dabei potenziell alle berücksichtigten Aspekte. Scollon und Scollon (2004) beschreiben diese Verflochtenheit und Dynamik der unterschiedlichen Dimensionen eines Nexus wie folgt:

„A nexus of practice is the point at which historical trajectories of people, places, discourses, ideas, and objects come together to enable some action which in itself alters those historical trajectories in some way as those trajectories emanate from this moment of social action“ (Scollon & Scollon 2004, S. 159).

Die berücksichtigten Faktoren können zudem auf ganz unterschiedliche Arten ausgeprägt sein und sich als solche in einem Nexus verschränken. Vielfältig denkbare Differenzkonstruktionen anhand sprachlicher Merkmale, unterschiedliche Elemente der *Linguistic Landscape*, verschiedene intendierte und de facto realisierte sowie wahrgenommene *language policies* und letztlich gänzlich individuelle sprachbiografische Merkmale und Sprachwahrnehmungen von Schüler:innen treffen in Unterrichtsinteraktionen aufeinander und bringen in ihren spezifischen Ausprägungen je spezifische sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen hervor. Eine treffendere Annäherung bietet daher die folgende Abbildung 7, die die tatsächliche Komplexität des Nexus zumindest andeutungsweise bildlich wiederzugeben versucht:

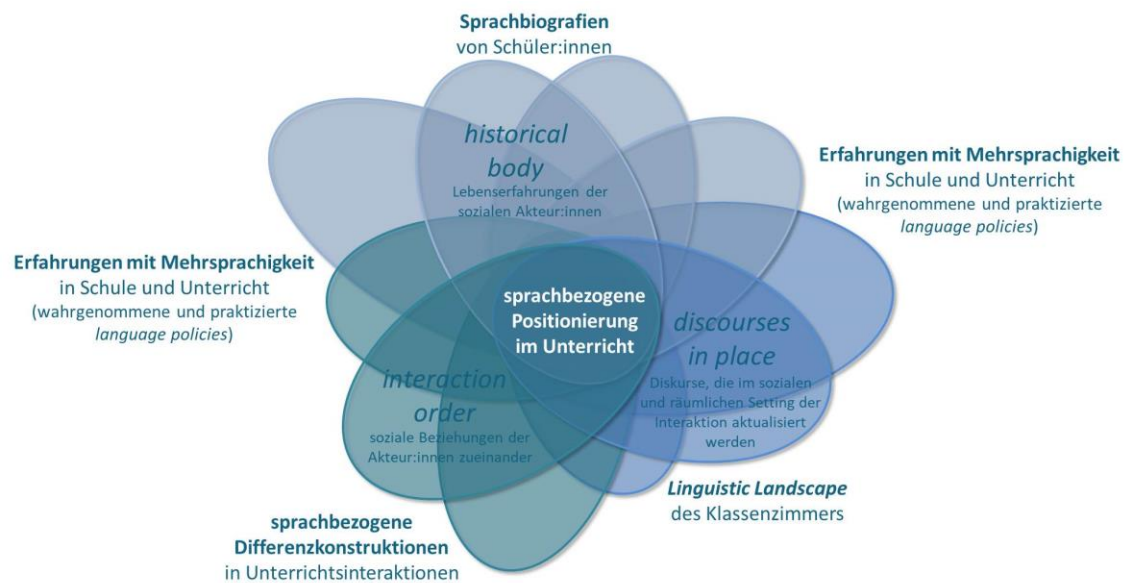


Abb. 7: *Nexus Analysis* nach Scollon und Scollon (2004), konkretisiert für den Nexus „sprachbezogene Positionierung im Unterricht“ – komplexe Darstellung (vgl. hierzu Scollon & Scollon 2004, S. 23-34)

Sprachbezogene Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen können im Sinne der *Nexus Analysis* als ein abstrahiertes Handlungsmuster, als ein *Nexus of practice*, begriffen werden, dessen konkrete Realisierung von der spezifischen Konfiguration der interagierenden Faktoren abhängt und daher durchaus unterschiedlich ausfallen kann und wird (Scollon & Scollon 2004, S. 28). Scollon und Scollon (2004) betrachten einen *Nexus of practice* folglich als „type of action“ (S. 12), der unterschiedliche Realisierungen („specific token[s]“, S. 12) zulässt. Von Interesse für die vorliegende Arbeit sind konkrete Realisierungsweisen sprachbezogener Positionierungen im Unterricht.

Verlässt man die Mikroebene sozialen Handelns, so können sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen wiederum als Konkretisierung eines übergeordneten Nexus „Superdiversität“ konzeptualisiert werden, als ein Handlungsmuster nämlich, dass innerhalb eines superdiversen Handlungssettings realisiert wird. Auch die weiter oben beschriebene Triade von Diversität, die Vertovec (2009) feststellt (Kap. 2.1.2 und Kap. 2.5), lässt sich entsprechend als Nexus beschreiben (Abb. 8).

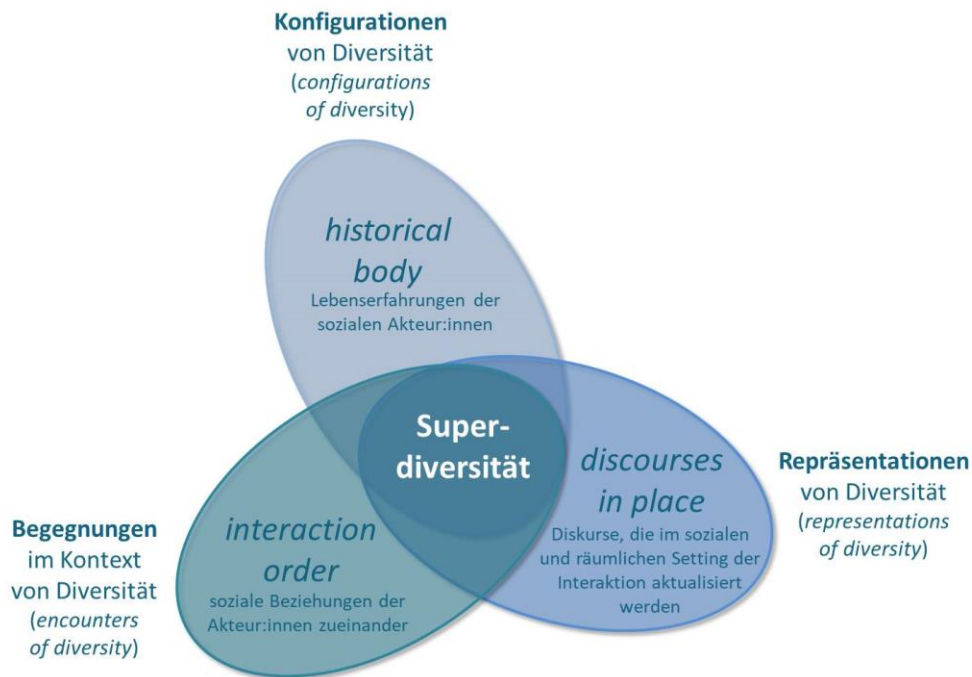


Abb. 8: *Nexus Analysis* nach Scollon und Scollon (2004), konkretisiert für den Nexus „Superdiversität“ unter Rückgriff auf die Triade von Diversität nach Vertovec (2009) – vereinfachte Darstellung

Die Übertragbarkeit der von Vertovec (2009) konstatierten Triade in das Modell der *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004) kann als Indikator für die Eignung der gewählten Methodologie zur Untersuchung komplexer Phänomene im Kontext von Superdiversität angesehen werden. Die vorliegende Studie trägt damit dem Anspruch und der Forderung Rechnung, auch das wissenschaftliche Forschen methodisch an gesellschaftlichen Komplexitäten auszurichten (Kap. 2.1.2; Vertovec 2019, S.128-129). Die *Nexus Analysis* bietet hierfür ein Modell, welches Forschenden trotz der Komplexität des Untersuchungsphänomens einerseits einen klaren und spezifischen Fokus für die Datenerhebung und -analyse ermöglicht, indem es soziales Handeln zentral stellt und die ihm inhärenten Bedingungs- und Wirkfaktoren (*historical body*, *discourses in place*, *interaction order*) definiert, welches andererseits aber zugleich ausreichend Offenheit lässt, um diese Faktoren gegenstandsorientiert zu spezifizieren und mit adäquaten methodischen Zugängen zu erfassen (Hult 2017, S. 100-101). Hult (2017) bezeichnet die *Nexus Analysis* in diesem Sinne als „principled yet flexible research design“ (S. 100). In ihrer ursprünglichen Ausprägung versteht sich die *Nexus Analysis* als ein ethnografischer Zugang, der aktive Teilnahme am Leben und Handeln der Menschen erfordert, die an dem zu untersuchenden Nexus beteiligt sind (Scollon & Scollon 2004, S. 13). Ziel der *Nexus Analysis* ist es dann letztendlich, den so genannten *Nexus of practice* auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse zu verändern („*change the nexus of practice*“)

(Scollon & Scollon 2004, S. 9-10). Scollon und Scollon (2004) gliedern die *Nexus Analysis* in ihrer traditionellen Form in drei Schritte. Sie betonen, dass die drei nachfolgend chronologisch aufgeführten Schritte nicht notwendigerweise chronologisch ablaufen, insofern Forschende einen Nexus bereits analytisch betrachten müssen, um Teil davon zu werden (S. 9-10).

1. *engaging the nexus of practice*: Dieser erste Schritt kann als Feldzugang paraphrasiert werden, wobei der oder die Forschende in der traditionellen *Nexus Analysis* eine partizipierende Rolle einnimmt; Ziel ist es also, als legitimierte:r und akzeptierte:r Teilnehmer:in selbst Teil des zu untersuchenden Nexus zu werden (Scollon & Scollon 2004, S. 9, 11, 153-159). Die vorliegende Studie wählt demgegenüber einen Feldzugang, der ein geringeres Maß an Involviertheit der Forscherin vorsieht.
2. *navigating the nexus of practice*: In einem zweiten Schritt identifiziert und rekonstruiert der:die Forschende das im Fokus des Nexus stehende soziale Handeln und die darin wirkenden, oben beschriebenen Faktoren (*historical body, discourses in place, interaction order*) (Scollon & Scollon 2004, S. 9, S. 159). Scollon und Scollon (2004) bezeichnen diesen Schritt als „main body of work of a nexus analysis“ (S. 9, vgl. auch S. 159). Dabei sei es wichtig, die Studie nicht auf einzelne Momente, auf einzelne Handlungen, Ereignisse oder Teilnehmende zu verengen, ohne deren Zusammenhänge mit anderen Momenten, mit anderem Handeln, anderen Ereignissen und Teilnehmenden zu betrachten, die in ihrem Zusammenwirken erst den gesamten Nexus ausmachen (Scollon & Scollon 2004, S. 9). Vielmehr gehe es darum, die Verflechtungen von Akteur:innen, Räumen, Diskursen, Gegenständen und Konzepten, „which circulate through the micro-semiotic ecosystem“ (S. 159), nachzuzeichnen und so deren Verbindungen, die aus ihnen wechselseitig hervorgehenden Erwartungen, Prozesse und Auswirkungen zu beschreiben (Scollon & Scollon 2004, S. 159-160).
3. *changing the nexus of practice*: Dieser Schritt wird in der vorliegenden Studie ausgespart. Scollon und Scollon (2004) erklären es zum Ziel der traditionellen *Nexus Analysis*, einen *Nexus of practice* nicht nur rekonstruierend zu analysieren, sondern ihn zu verändern (S. 9, S. 177-178). Die *Nexus Analysis* möchte sozialen Wandel vorantreiben, indem sie Forschende in eine teilnehmende Position versetzt, von der aus sie im Dialog

mit den weiteren Akteur:innen des Nexus zunehmend die wechselseitigen Verbindungslinien in deren gemeinsamen sozialen Handeln aufzeigen (Scollon & Scollon 2004, S. 177-178). Scollon und Scollon (2004) weisen darauf hin, dass sich Forschende dabei jedoch nicht in einer privilegierten, einseitig lenkenden Position befänden:

„It is important to remember that in doing a nexus analysis you are not in any privileged position to bring about unilateral social change. What you have to contribute as an ethnographer or nexus analyst is the time and skills in analysis to open up and make visible links and connections among the many trajectories of historical bodies, discourses in place, and interaction order which constitute our social life“ (Scollon & Scollon 2004, S. 178).

Die vorliegende Studie nimmt im Gegensatz zu der traditionellen *Nexus Analysis* eine distanziertere Haltung gegenüber dem Untersuchungsfeld und den darin handelnden Personen ein: Die Forscherin strebt keine involvierte Teilnahme und Teilhabe an den zu analysierenden Unterrichtsinteraktionen an. Somit gestaltet sich bereits der erste Schritt der *Nexus Analysis*, den Scollon und Scollon (2004) *engaging the nexus of practice* nennen, anders als im Original beschrieben. Die dabei etablierte *zone of identification* (Scollon & Scollon 2004, S. 9, 11) ist kein Untersuchungsfeld, zu dem die Forscherin als aktiv teilnehmendes und als solches akzeptiertes Mitglied Zugang gewinnt, sondern ein Untersuchungsfeld, dessen Teilnehmer:innen der Forscherin Einsichten in ihre Klassenzimmer und ihre Unterrichtspraxis sowie Auskünfte über ihre sprachlichen Biografien und ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule gewähren. Sicherlich bedeuten die Anwesenheit der Forscherin während der Erhebung von Videodaten im Unterricht (Kap. 3.5) sowie der Kontakt, den sie zu Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen im Rahmen von Befragungen (Kap. 3.6 und 3.7) hat, einen Eingriff in das Untersuchungsfeld und nehmen darauf einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss, dennoch versteht sich die Forscherin nicht als aktiv Teilnehmende an dem sozialen Geschehen, dessen Untersuchung sie sich widmet. Von den für die Datenerhebung notwendigen Maßnahmen abgesehen, beteiligt sich die Forscherin bewusst nicht aktiv an dem Handeln in den beforschten Schulen und Klassen, sie nimmt eine Position als externe, möglichst unbeteiligte Beobachterin und Fragenstellerin ein, nicht als möglichst involviertes und integriertes Mitglied der *community*. Ihre Intention ist es entsprechend auch nicht, das Handeln, konkret: sprachbezogene Positionierungspraktiken, in den untersuchten Klassen zu verändern („*change the nexus of practice*“), sondern lediglich, es möglichst umfassend analytisch zu ergründen und zu beschreiben („*navigating the nexus of practice*“) (Scollon & Scollon 2004, S. 9-10). Das Etablieren einer *zone of identi-*

fication („*engaging the nexus of practice*“), sprich: der Feldzugang, wird im nachfolgenden Kapitel 3.4 transparent, während die daran anschließenden Kapitel 3.5 bis 3.8 das Feld und die dort angewandten Werkzeuge der Datenerhebung und -auswertung näher beschreiben. Die Kapitel 4 bis 8 widmen sich sodann einer umfassenden Analyse der erhobenen Daten mit dem Ziel einer systematisch rekonstruierenden Beschreibung der sozialen Realitäten der untersuchten Klassen vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage („*navigating the nexus of practice*“).

Wenn im Folgenden zwischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf Unterrichtsebene (Kap. 3.5), auf der Ebene der Lehrkräfte und Schulleitungen (Kap. 3.6), auf der Ebene der Schüler:innen (Kap. 3.7) sowie auf der Ebene der *Linguistic Schoolscape* (Kap. 3.8) unterschieden wird, gilt zu bedenken, dass die gewählten Ebenen und Methoden nicht jeweils einer Dimension des Nexus zugeordnet werden können, sondern dass jede Ebene in der Regel mehrere Dimensionen berührt. Um die unterschiedlichen methodischen Zugänge dennoch überblicksartig abzubilden, ist es notwendig, auf die vereinfachte Darstellung des Nexus zurückzugreifen und diese um die gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden anzureichern (Abb. 9):

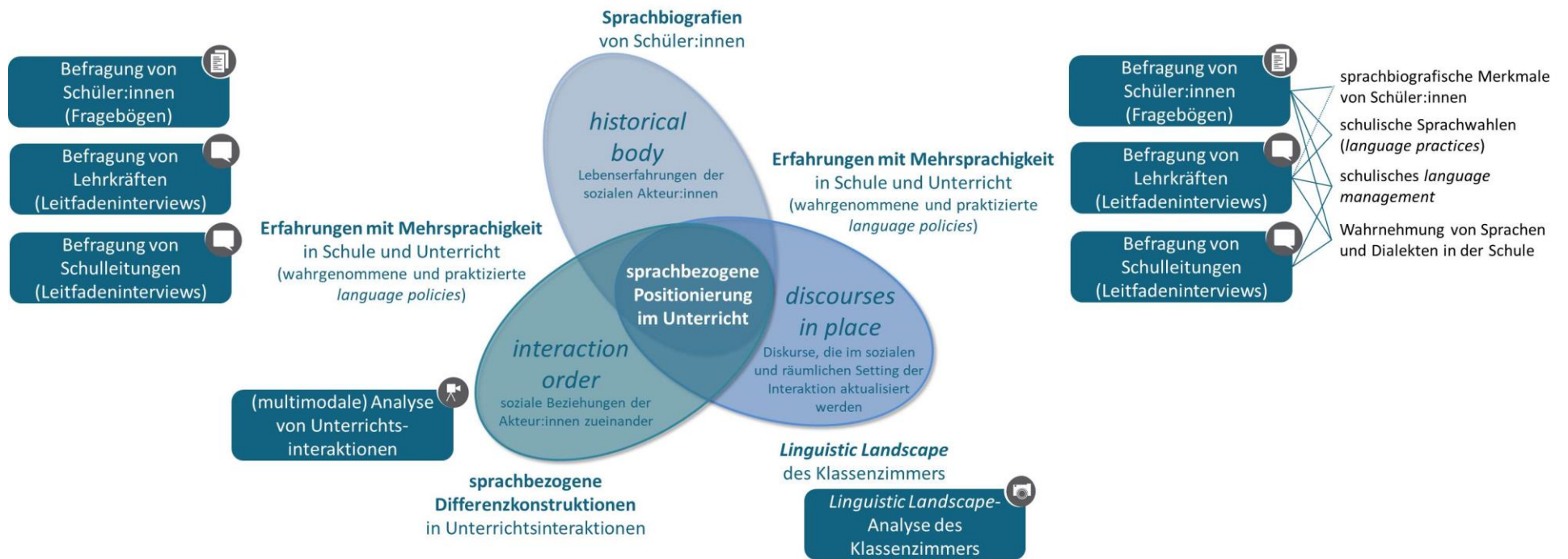


Abb. 9: Methodische Zugänge zum Nexus „sprachbezogene Positionierung im Unterricht“

Die *interaction order* mit Fokus auf sprachbezogenen Differenzkonstruktionen wird demnach primär im Rahmen von (teils multimodalen) Analysen gefilmter Unterrichtsin-teraktionen rekonstruiert (Kap. 3.5). Die sprachlichen Landschaften der untersuchten Klassenzimmer, verstanden als visuelle Diskurse innerhalb der Klassen und damit als Teil der *discourses in place*, werden fotografisch dokumentiert und im Rahmen einer *Linguistic Landscape*-Analyse tiefergehend beleuchtet (Kap. 3.8). Sprachbiografische Merkmale der Schüler:innen der beforschten Klassen zählen zu den *historical bodies* der beteiligten Akteur:innen; sie werden in Form einer mündlich gestützten Fragebo-generhebung in Form von Selbstauskünften der Schüler:innen erhoben und deskriptiv statisch ausgewertet (Kap. 3.7); zusätzlich treffen auch Klassenlehrkräfte im Rahmen von Leitfadeninterviews Aussagen über die sprachlichen Voraussetzungen einzelner Schüler:innen beziehungsweise einzelner Schüler:innengruppen (Kap. 3.6). Während sich die genannten Facetten zumindest tendenziell relativ eindeutig einer primären Di-mension des Nexus zuordnen lassen, berühren schulische Erfahrungen mit Mehrspra-chigkeit und sprachlicher Vielfalt alle drei Dimensionen und sind daher in der Abbil-dung zwischen *historical body*, *discourses in place* sowie *interaction order* verortet. Die Schüler:innen der untersuchten Klassen werden nach Sprachwahlen in verschiedenen schulischen Situationen und Personenkonstellationen befragt (Kap. 3.7). Zudem geben Schüler:innen, Klassenlehrkräfte und auch Schulleitungen Auskünfte über die in der Schule beziehungsweise Klasse praktizierten und wahrgenommenen *language policies*, das heißt über präferierte und/oder legitime Sprachwahlen, sowie über ihre individuel-len Wahrnehmungen von Sprachen und Dialekten in der jeweiligen Schule beziehungs-weise Klasse (Kap. 3.6 und 3.7).

Ein solches Forschungsdesign, das sich auf das Modell der *Nexus Analysis* stützt, bietet nicht nur den Vorteil, den Phänomenbereich in verschiedenen Facetten auf einem Kon-tinuum von Makro- und Mikroebene untersuchen zu können (Hult 2010), sondern auch, Akteursperspektiven in die Rekonstruktion des Phänomens zu integrieren: „It is without doubt about incorporating multiple voices in the research process and producing multi-voiced texts“ (Hornberger 2010, S. 224). Hornberger (2010) problematisiert in diesem Zusammenhang die Autorität von Forschenden über die Interpretation von Daten, also deren „right to claim that he or she has ‚got it right‘ in reporting findings“ (Hornberger 2010, S. 223; vgl. auch Hornberger 2013, S. 104). Mithilfe der *Nexus Analysis*, wie sie hier angestrebt wird, kann es gelingen, die Stimmen von Schulleitungen, Lehrkräften und insbesondere auch von Schüler:innen einzubeziehen.

3.4 Zusammensetzung des Datenkorpus – Überblick

Die der Studie zugrunde liegenden Daten basieren auf Erhebungen in sechs Schulklassen dreier Grundschulen. Einerseits aus Gründen des Datenschutzes, andererseits zur Wahrung der Leserlichkeit sollen die Schulen im Folgenden als „grüne Schule“, „blaue Schule“ und „gelbe Schule“ bezeichnet werden. In tabellarischen Darstellungen werden zusätzlich zu der farblichen Kennzeichnung die zufällig generierten und nachfolgend aufgeschlüsselten Schul- und Klassencodes angeführt, auf die allerdings im Fließtext zugunsten des Leseflusses verzichtet werden soll.

Innerhalb der grünen Schule (VK25) fanden Erhebungen in zwei Klassen statt: einer dritten Klasse, der so genannten hellgrünen Klasse (K2), und einer vierten Klasse, der so genannten dunkelgrünen Klasse (P3). Innerhalb der blauen Schule (TF63) fanden Erhebungen in drei Klassen statt: einer dritten Klasse, der so genannten hellblauen Klasse (R7), und zwei vierten Klassen, der mittelblauen (Z5) und der dunkelblauen Klasse (B2). Innerhalb der gelben Schule (OY07) fanden Erhebungen in einer zweiten Klasse statt, der so genannten gelben Klasse (L9) (Tab. 1).

Schulcode und Schulpseudonym	Klassencode	Klassenstufe	Klassenpseudonym
VK25 „grüne Schule“	K2	3	„hellgrüne Klasse“
	P3	4	„dunkelgrüne Klasse“
TF63 „blaue Schule“	R7	3	„hellblaue Klasse“
	Z5	4	„mittelblaue Klasse“
	B2	4	„dunkelblaue Klasse“
OY07 „gelbe Schule“	L9	2	„gelbe Klasse“

Tab. 1: Übersicht über die teilnehmenden Schulen und Klassen

Bei den teilnehmenden Schulen und Klassen handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe ohne Anspruch auf Repräsentativität. Angefragt wurden mehrere hundert Grundschulen in Rheinland-Pfalz, wovon sich die Schulleiterinnen der drei genannten zur Teilnahme bereit erklärten. Die Schulleiterinnen wiederum trugen die Anfrage in das Kollegium weiter. Die insgesamt sieben Klassenlehrerinnen der oben aufgeführten sechs Klassen sagten ihre Teilnahme zu; eine der Klassen, die dunkelblaue Klasse, verfügt über eine doppelte Klassenleitung. Im nächsten Schritt wurden die Erziehungsberechtigten der Schüler:innen der sechs Klassen schriftlich in Form eines Elternbriefs

über die Studie informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Die Erziehungsberechtigten von 108 der insgesamt 115 Schüler:innen erteilten ihr Einverständnis zur Teilnahme ihrer Kinder. Es handelt sich um eine gestaffelte Einverständniserklärung, die es den Erziehungsberechtigten ermöglichte, im Fall eine Teilnahme zusätzlich zu entscheiden, ob ihr Kind auf den Videoaufnahmen, die während des Unterrichts angefertigt wurden, zu sehen sein darf oder nicht.

In allen sechs Klassen wurden Videoaufnahmen des Unterrichts angefertigt; insgesamt liegen rund 36,5 Stunden (36 Stunden, 36 Minuten und 35 Sekunden) Videomaterial aus 40 Schulstunden vor (Kap. 3.5.1). Die drei Schulleiterinnen sowie die sieben Klassenlehrerinnen wurden zudem in Form eines Leitfadenterviews befragt, das in Audioform aufgezeichnet wurde (insgesamt 10 Interviews mit einer Gesamtlänge von rund sechs Stunden; $M(\text{Schulleitunginterviews})=21 \text{ Min.}$, $M(\text{Lehrkräfteinterviews})=43 \text{ Min.}$) (Kap. 3.6.1). Die Schüler:innen der sechs Klassen wurden wiederum mithilfe einer mündlich angeleiteten schriftlichen Fragebogenerhebung befragt ($N=100$) (Kap. 3.7.1). Außerdem wurden die sechs Klassenzimmer zu Beginn der Studie und teilweise zusätzlich vor den einzelnen Videoerhebungen fotografisch dokumentiert; es liegen Fotos von insgesamt 1.797 Artefakten aus den sechs Klassenzimmern vor (Kap. 3.8.1). Die Kapitel 3.5.1, 3.6.1, 3.7.1 und 3.8.1 gehen detaillierter auf die in den nachfolgenden Übersichten (Tab. 2-5) zusammengefassten Angaben zum Gesamtkorpus ein.

Audiovisuelle Unterrichtsaufnahmen					
Schul- und Klassen-code	Klassenstufe	Aufnahmetage	Schulstunden²⁵	Zeitstunden (h)	Relevante Sequenzen (Feinsegmentierung)
VK25-K2	3	2	10 (5+5)	08:09:24 h	161
VK25-P3	4	2	4 (2+2)	03:45:58 h	47
TF63-R7	3	2	8 (4+4)	07:35:38 h	251
TF63-Z5	4	2	6 (3+3)	04:03:50 h	67
TF63-B2	4	2	5 (3+2)	05:45:46 h	125
OY07-L9	2	2	7 (3+4)	07:15:59 h	143
gesamt		12	40	36:36:35 h	794

Tab. 2: Korpusübersicht I: Daten auf Unterrichtsebene

Leitfadeninterviews					
Schul- und Klassen-code	Klassenstufe	Schulleitung		Klassenlehrkraft	
		Anzahl	Interviewdauer	Anzahl	Interviewdauer
VK25-K2	3	1	00:09:48	1	00:48:40 h
VK25-P3	4			1	00:39:16 h
TF63-R7	3	1	00:33:08 h	1	00:50:19 h
TF63-Z5	4			1	00:40:43 h
TF63-B2	4			2	00:44:33 h 00:30:34 h
OY07-L9	2	1	00:22:32 h	1	00:46:03 h
gesamt		3	01:05:28 h	7	05:00:08 h
		06:05:36 h			
durchschnittliche Dauer		00:21:49 h		00:42:53 h	

Tab. 3: Korpusübersicht II: Daten auf Schulleitungs- und Lehrkräfteebe

²⁵ Schulstunden dürfen nicht mit Fächern gleichgesetzt werden, denn es ist möglich, dass innerhalb einer Schulstunde (\approx 45 Minuten) mehrere Fächer behandelt werden oder dass ein Fach über mehrere Schulstunden hinweg unterrichtet wird. Eine genaue Aufschlüsselung der in den Schulstunden behandelten Fächer beziehungsweise Inhalte findet sich in Kapitel 3.5.1.

Schul- und Klassen-code	Klassenstufe	Schüler:innen			befragt ²⁶
		in der Klasse	mit Teilnahmeerlaubnis	mit Videoerlaubnis	
VK25-K2	3	15	14	12	13
VK25-P3	4	21	21	17	19
TF63-R7	3	23	20	16	19
TF63-Z5	4	20	17	10	17
TF63-B2	4	22	22	19	18
OY07-L9	2	14	14	11	14
Schüler:innen gesamt		115	108	85	100

Tab. 4: Korpusübersicht III: Daten auf Schüler:innenebene

Schul- und Klassen-code	Klassenstufe	Anzahl der in den Klassenzimmern fotografierten Artefakte, die sprachliche Zeichen enthalten
VK25-K2	3	163
VK25-P3	4	366
TF63-R7	3	383
TF63-Z5	4	190
TF63-B2	4	497
OY07-L9	2	198
Artefakte gesamt		1.797

Tab. 5: Korpusübersicht IV: Daten auf Ebene der *Linguistic Schoolscape*

An die überblicksartige Darstellung des Datenkorpus schließen im Folgenden detailliertere Einsichten in das Korpus an, wobei aus Gründen der Transparenz und der Nachvollziehbarkeit insbesondere auch die Erhebung der Daten beleuchtet werden soll. Die Kapitel 3.5 bis 3.8 beziehen sich auf die unterschiedlichen berücksichtigten Analysebe-

²⁶ In Fällen, in denen die Zahl der Schüler:innen mit Teilnahmeerlaubnis von der der tatsächlich befragten Schüler:innen abweicht, waren zum Zeitpunkt der Befragung nicht alle teilnahmeberechtigten Schüler:innen in der Schule, etwa aufgrund von Krankheit. Auf diese Weise kann es in Einzelfällen auch zustande kommen, dass Schüler:innen, die auf den Videoaufnahmen zu sehen sind, nicht befragt wurden. Umgekehrt kann es vorkommen, dass befragte Schüler:innen aufgrund fehlender Filmerlaubnis nicht auf den Videoaufnahmen zu sehen sind.

nen und die hierfür erhobenen Daten: Daten auf Unterrichtsebene (Kap. 3.5), Daten auf Lehrkraft- und Schulleitungsebene (Kap. 3.6), Daten auf Ebene der Schüler:innen (Kap. 3.7) sowie Daten auf Ebene der *Linguistic Schoolscapes* der beforschten Klassenzimmer (Kap. 3.8). Die Kapitel gliedern sich jeweils nach der Erhebung der entsprechenden Daten (Kap. 3.x.1), der Auswertung der Daten (Kap. 3.x.2) und der bei Erhebung und Auswertung auftretenden Limitationen (Kap. 3.x.3), die vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns der vorliegenden Studie reflektiert werden.

3.5 Unterrichtsebene

Mit dem Ziel, sprachbezogene Differenzen, die im Unterricht der untersuchten Klassen interaktiv hergestellt und verhandelt werden, sowie die damit zugewiesenen und in Anspruch genommenen Positionierungen zu rekonstruieren, werden Unterrichtsinteraktionen gefilmt und interaktionsanalytisch ausgewertet. Die beobachtbaren sprachbezogenen Differenzkonstruktionen konstituieren eine spezifische *interaction order*, sie zählen zu den Erfahrungen, die Schüler:innen in Bezug auf (ihre) Mehrsprachigkeit im Unterricht sammeln (*historical body*) und damit auch zu den Diskursen, die den sprachlichen Markt der jeweiligen Schulklasse als Interaktionsgemeinschaft ausmachen und auf ihm verhandelt werden (*discourses in place*).

3.5.1 Unterrichtsebene: Erhebung von Videodaten aus dem Grundschulunterricht

Insgesamt liegen 36 Stunden, 36 Minuten und 35 Sekunden Videomaterial vor, die sich wie in Tabelle 2 (Kap. 3.4) aufgeschlüsselt auf die sechs untersuchten Klassen verteilen. Pro Klasse fanden an zwei Schultagen Videoaufnahmen statt. Die Videoaufnahmen dauerten pro Schultag mindestens zwei Unterrichtsstunden, eine längere Aufnahmedauer lag im Ermessen der Lehrkräfte. Hierdurch unterscheiden sich die Videoaufnahmen in ihrer Länge, was aber angesichts der Tatsache, dass keine Klassen- oder Schulvergleiche angestrebt werden, für die intendierten Analysen (Kap. 3.5.2) irrelevant ist.

Tabelle 6 zeigt, welche Unterrichtsinhalte die jeweiligen Aufnahmetage umfassen. Dabei nahm ein Schulfach beziehungsweise eine inhaltliche Komponente nicht notwendigerweise eine komplette Schulstunde ein; manche Schulstunden untergliederten sich in mehrere Fächer beziehungsweise Unterrichtsinhalte. Umgekehrt ist es möglich, dass ein Schulfach über mehrere Schulstunden hinweg unterrichtet wurde. Darüber hinaus kam es an den Aufnahmetagen vor, dass Schulstunden kürzere oder längere, zum Teil sogar

fast stundenfüllende organisatorische Passagen enthielten, die an dieser Stelle nicht aufgeschlüsselt sind.

Schul- und Klassen-code	Klassenstufe	Datum der Aufnahme	Videodaten	
			Schulstunde	Unterrichtete Fächer / Unterrichtsinhalte
VK25-K2	3	06.03.2017	1 2 3 4 5	Freiarbeit Erzählkreis Deutsch Deutsch Deutsch, Mathematik
		28.03.2017	1 2 3 4 5	Freiarbeit Erzählkreis Flöten, Sachunterricht Deutsch Französisch, Mathematik
VK25-P3	4	03.03.2017	1 2	Deutsch Deutsch, Sachunterricht
		08.03.2017	3 4	Deutsch Sachunterricht
TF63-R7	3	05.06.2018	1 2 3 4	Deutsch Deutsch Sachunterricht Mathematik
		12.06.2018	1 2 3 4	Deutsch Deutsch Deutsch Deutsch
TF63-Z5	4	24.05.2018	1 2 3	Deutsch Deutsch Mathematik
		07.06.2018	1 2 3	Deutsch Mathematik Mathematik
TF63-B2	4	06.06.2018	1 (2) 3 4	Mathematik (Musik) Lesezeit, Deutsch Sachunterricht
		20.06.2018	3 4	Lesezeit Deutsch, Kunst

OY07-L9	2	26.02.2018	1 2 3	Erzählkreis, Deutsch Deutsch Mathematik
		15.03.2018	1 2 3 4	Deutsch Deutsch Mathematik Klassenrat

Tab. 6: Videodaten: Schulstunden und Unterrichtsinhalte

Seitens der Forscherin wurden keinerlei Vorgaben gemacht, welche Fächer an den Aufnahmetagen unterrichtet werden sollten, auch nicht auf diesbezügliche Nachfragen der Lehrkräfte hin. Obgleich sich die unterrichteten Fächer in vielen(, aber nicht allen) Fällen an den regulären Stundenplänen zu orientieren schienen, die oftmals im Klassenzimmer visualisiert waren, kann nicht ausgeschlossen werden, dass Lehrkräfte bestimmte Fächer, vor allem Deutsch oder Mathematik anstelle von musisch-künstlerischen Fächern, und/oder bestimmte Themen und Methoden bewusst mit der Intention auswählten, der Forscherin Aspekte des Unterrichts und insbesondere des Schüler:innenverhaltens zu „zeigen.“ Diese Vermutung liegt besonders in Fällen nahe, in denen Lehrkräfte etwa artikulierten, dass entgegen des üblichen Vorgehens dieses Mal nicht nur ausgewählte, sondern alle Schüler:innen von ihrem Wochenende erzählen sollten, oder in denen die Lehrerin gegenüber der Forscherin äußerte, sie wähle in der kommenden Schulstunde eine bestimmte Sozialform und Methode, damit die Forscherin die Schüler:innen „viel sprechen“ höre. Die Authentizität des gefilmten Unterrichts und des Unterrichtshandelns der Beteiligten wird folglich nicht nur durch die Anwesenheit von Videokameras manipuliert, sondern wird potenziell bereits durch lehrkräfteseitige Vorüberlegungen und Planungen als Reaktion auf die Untersuchungssituation limitiert. Der Vorteil einer interaktionsanalytischen Auswertung besteht in ihrer Rekonstruktivität, die trotz etwaiger Verzerrungen Interaktionen zwischen den Beteiligten mikroskopisch und kleinschrittig nachzeichnet und dabei vorgängige Intentionen der Beteiligten ausklammert, unabhängig davon, ob es sich um Intentionen handelt, die als Reaktion auf die Untersuchungssituation verfolgt werden, oder um anderweitig motivierte Intentionen. Das Handeln der Beteiligten wird stattdessen mit Blick auf seine interaktionalen Konsequenzen hin analysiert, aus denen unter Umständen Intentionen rekonstruierbar werden können(, aber nicht müssen) (vgl. Kap. 3.5.2 zum sequenzanalytischen Vorgehen der Interaktionsanalyse).

Das Videomaterial wurde zunächst vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage der Arbeit und der zugrunde gelegten Definition sprachbezogener Positionierung einer Sichtung und damit verbunden einer Segmentierung (Herrle & Dinkelaker 2016, S. 96-105) unterzogen. Neben der Segmentierung zum Zwecke der „Herstellung eines Überblicks über den Gesamtverlauf des aufgezeichneten Geschehens“ (Herrle & Dinkelaker 2016, S. 96) lag der Sichtungsfokus auf Sprachthematisierungen, verstanden ganz allgemein als die Thematisierung der Sprache(n) oder des Sprechens der Beteiligten. Ausgewählt wurden alle Sequenzen, in denen auf sprachliche Voraussetzungen oder Repertoires, auf sprachliche Kompetenzen und/oder auf mündliche oder schriftliche Sprachproduktionen der Beteiligten Bezug genommen wird. Das Schulfach, in dem die jeweilige Sprachthematisierung stattfand, spielte für die Auswahl keine Rolle. Die ausgewählten Sequenzen bilden das Analysekorpus. Nach grober Sequenzierung ergibt sich ein Analysekorpus von insgesamt 289 Sequenzen, wobei einige der Sequenzen weiter untergliedert werden können, sodass nach feiner Sequenzierung ein Analysekorpus von 794 Sequenzen vorliegt (Tabelle 7). Im Rahmen der Datenanalyse entscheidet sich von Fall zu Fall, ob eine Betrachtung der einzelnen, fein segmentierten Sequenz sinnvoll ist oder ob zur Einordnung der Sequenz und zur Rekonstruktion des Interaktionsverlaufs weitere, zeitlich vor- oder nachgelagerte Feinsequenzen einbezogen werden müssen beziehungsweise ob zur kontextuellen Verortung auf die grobe Sequenzierung zurückgegriffen werden muss.

Schul- und Klassen-code	Klassenstufe	Datum der Aufnahme	Videodaten		
			Gesamtkorpus	Analysekorpus	
			Gesamtlänge der Videoaufnahme	Anzahl ausgewählter Sequenzen (grob)	Anzahl ausgewählter Sequenzen (fein)
VK25-K2	3	06.03.2017	04:04:35 h	15	61
		28.03.2017	04:04:49 h	27	100
VK25-K2 gesamt			08:09:24 h	42	161
VK25-P3	4	03.03.2017	01:58:41 h	12	25
		08.03.2017	01:47:17 h	09	22
VK25-P3 gesamt			03:45:58 h	21	47
TF63-R7	3	05.06.2018	04:11:30 h	25	154
		12.06.2018	03:24:08 h	44	97

TF63-R7 gesamt			07:35:38 h	69	251
TF63-Z5	4	24.05.2018	02:02:35 h	19	42
		07.06.2018	02:01:15 h	08	25
TF63-Z5 gesamt			04:03:50 h	27	67
TF63-B2	4	06.06.2018	03:29:05 h	37	74
		20.06.2018	02:16:41 h	19	51
TF63-B2 gesamt			05:45:46 h	56	125
OY07-L9	2	26.02.2018	03:06:00 h	42	79
		15.03.2018	04:09:59 h	32	64
OY07-L9 gesamt			07:15:59 h	74	143
Gesamt			36:36:35 h	289	794

Tab. 7: Videodaten: Gesamt- und Analysekorpus

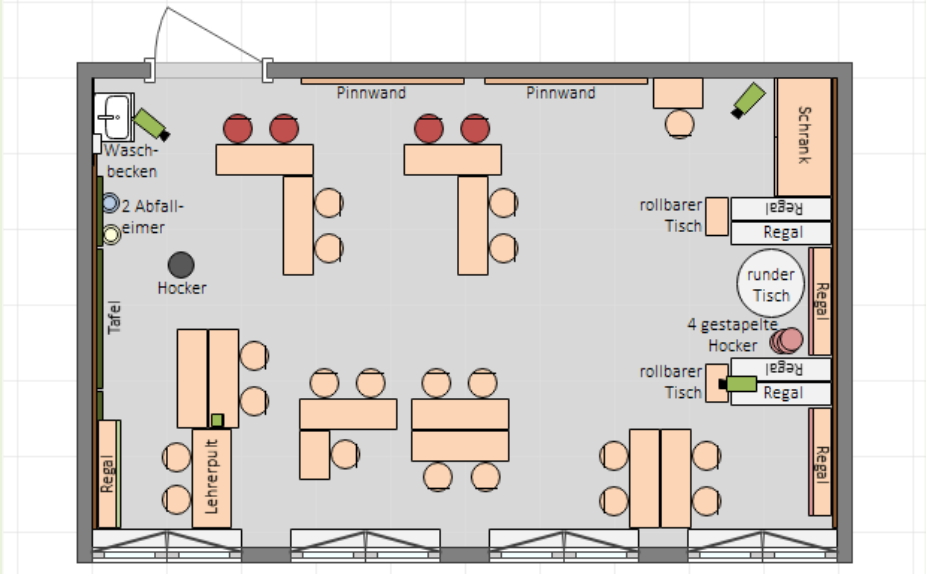

In der Zählung berücksichtigt wurden die Sequenzen, die aufgrund der oben genannten Kriterien als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage eingestuft wurden. Anhang I illustriert das Vorgehen bei einer groben und einer feinen Zählung der Sequenzen konkret anhand von Ausschnitten aus einem Verlaufsprotokoll eines Unterrichtstages.

Die ausgewählten Sequenzen liegen in audiovisueller Form jeweils aus drei Kameraperspektiven vor, wobei primär zwei Perspektiven (Diagonale von hinten, Diagonale von vorne) für die Analysen genutzt werden. Die dritte Perspektive (Frontale von hinten) wird nur dann herangezogen, wenn in den beiden diagonalen Aufnahmen relevante Handlungen oder Artefakte (z. B. Tafelanschriften) nicht erkennbar sind. Das Aufnahmesetting wurde in allen sechs Klassenzimmern mit den drei genannten Kameraperspektiven realisiert, wobei aufgrund der baulichen und raumgestalterischen Gegebenheiten leichte Abweichungen zustande kommen (vgl. die Raumpläne in Tabelle 8 sowie in Anhang J). Tische und sonstige interaktionsarchitektonische Erscheinungsformen (Hausendorf & Schmitt 2016, S. 28) wurden möglichst nicht verändert, sondern so belassen, wie sie am Tag der vorbereitenden Technikprobe vorgefunden wurden. Im Anschluss an die Technikprobe fanden Absprachen mit den Lehrkräften hinsichtlich der von den Kameras erfassten und nicht-erfassten Bereichen des Klassenzimmers statt. Die Absprachen waren erforderlich, um die Unterrichtsteilnahme von Schüler:innen zu ermöglichen, deren Eltern einer Videoaufzeichnung nicht zugestimmt hatten (s. u.). Die räumliche Anordnung von Schüler:innentischen entsprach am Tag der Aufnahmen da-

her in Absprache zwischen Lehrkräften und Forscherin weitgehend der der Technikprobe. Zusätzlich zu den drei Kameras wurden ein bis vier Audiorekorder im Klassenzimmer platziert, um beispielsweise Interaktionen, die außerhalb plenerer Unterrichtsphasen stattfinden, akustisch verstehbar zu machen. Die Lehrkraft wurde jeweils mit einem anklipsbaren Reversmikrofon ausgestattet, das mit einem weiteren mobilen Audiorekorder (Diktiergerät) verkabelt war. Die Audioaufnahmen werden für die Analysen dann zurate gezogen, wenn die Lautstärke der Videoaufnahmen nicht ausreicht, um einzelne Interaktionen akustisch zu verstehen. Dies kann zum Beispiel bei dyadischen Interaktionen zwischen der Lehrkraft und einem:einer Schüler:in am Schüler:innentisch beziehungsweise bei paarweisen oder Gruppeninteraktionen zwischen einzelnen Schüler:innen der Fall sein.

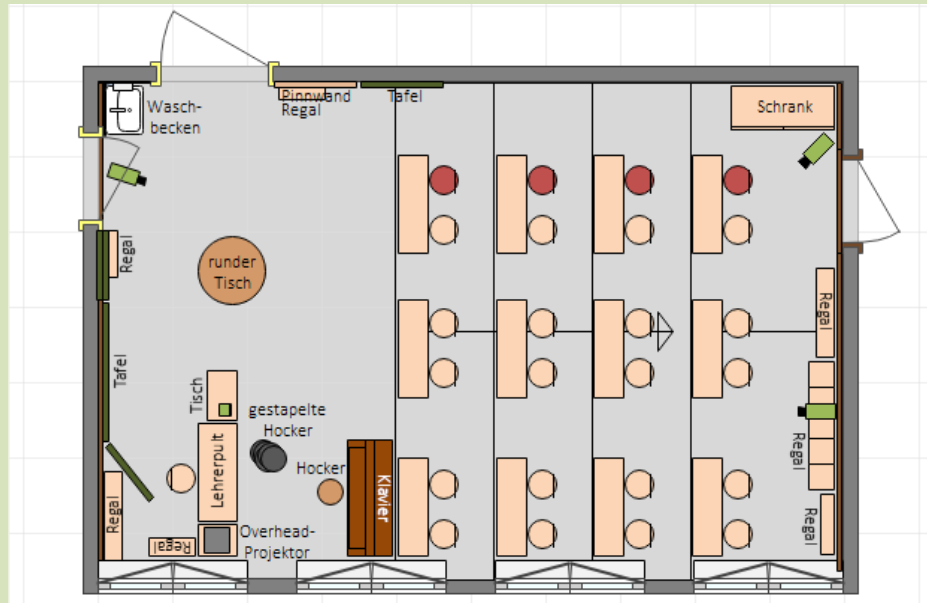
Die Kameras wurden so positioniert, dass Schüler:innen, die gemäß der elterlichen Einverständniserklärung nicht auf den Aufnahmen zu sehen sein dürfen, außerhalb des Kamerablickfelds sitzen. Dies bedeutet wiederum, dass Schüler:innen in vielen Fällen andere als ihre regulären Sitzplätze zugewiesen werden mussten, um zu gewährleisten, dass sie sich außerhalb des Kamerablickfelds befinden. Das Umsetzen von Schüler:innen ohne Filmerlaubnis an Tische außerhalb des Kamerasichtfelds machte in der Regel auch ein Umsetzen von Schüler:innen erforderlich, die normalerweise an diesen Tischen sitzen würden. Die an den Aufnahmetagen eingefangenen Sitzordnungen entsprechen somit nicht in Gänze den regulären Sitzordnungen der Klassen. Es ist davon auszugehen, dass dieser Eingriff auch Veränderungen der interaktiven Ordnungen der Klassen bewirkt. Nicht nur die Präsenz der Kameras, der Audiorekorder und letztlich der Forscherin selbst, sondern auch die veränderte Sitzordnung stören potenziell die regulären Abläufe und Gewohnheiten innerhalb der Interaktionsgemeinschaft. Der Entscheidung, solche Verzerrungen in Kauf zu nehmen, liegen forschungsethische Kriterien zugrunde: Würden Schüler:innen ohne elterliche Filmerlaubnis für die Dauer der Aufnahmen etwa in Parallelklassen versetzt, hätte dies nicht nur potenzielle Folgen für deren Lernen, sondern würde zugleich einen Ausschluss aus der vertrauten Klassengemeinschaft bedeuten. Schüler:innen könnten dies als Diskriminierung und Bestrafung empfinden. Ihnen würde zudem die Teilnahme an der Aufnahmesituation verwehrt und so eine Erfahrung genommen, die der Rest der Klasse teilt. Kurzum: Sowohl die Veränderung der Sitzordnung als auch das zeitweise Versetzen von Schüler:innen in Parallelklassen verändern die sozialen Ordnungen innerhalb der Klasse. Das Risiko, sie durch das Auflösen der vertrauten Sitzordnung zu verändern, wurde als sozial weniger folgen-

reich eingeschätzt, als sie durch den Ausschluss einzelner Schüler:innen zu verändern. Die gestaffelte Einverständniserklärung ermöglicht es, zumindest verbale Beiträge derjenigen Schüler:innen in die Analysen einzubeziehen, die nicht in den Videoaufnahmen zu sehen sein dürfen. Hierin besteht ein großer Gewinn für die kleinschrittige Rekonstruktion interaktiver Abläufe, da somit in Transkripten keine Passagen geschwärzt und in den Video-/Audiodateien keine Passagen stummgeschaltet werden müssen. Die nachfolgende Tabelle 8 skizziert das räumliche Setting in den Klassenzimmern der sechs untersuchten Schulklassen (Legende siehe Ende der Tabelle).

Schul- und Klassen-code	Videodaten Raumplan des Klassenzimmers (zum Zeitpunkt der Technikprobe)
VK25-K2 (hellgrün)	<p style="text-align: center;">2D-Raumplan:</p>  <p style="text-align: center;">3D-Raumplan:</p> 

VK25-P3
(dunkel-
grün)

2D-Raumplan:

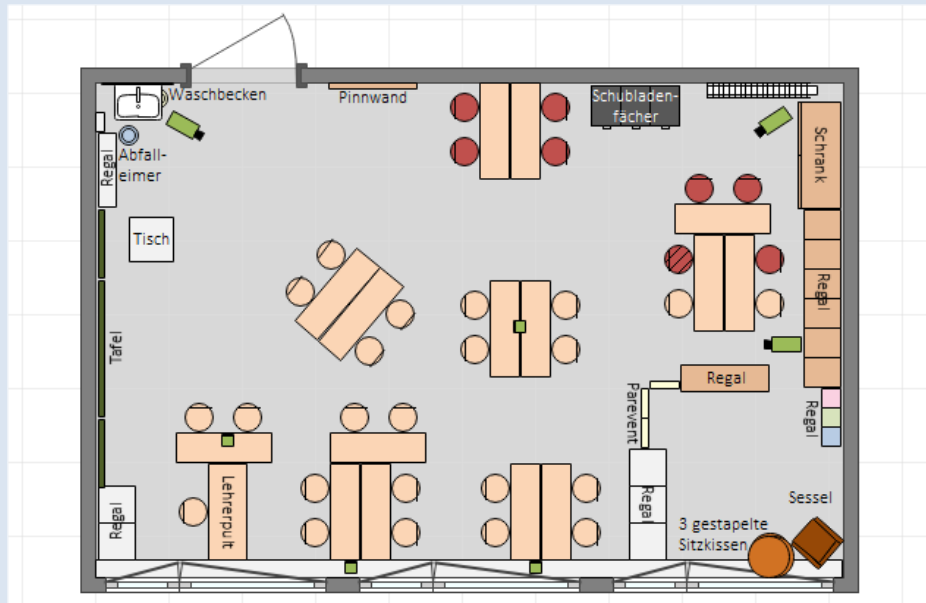


3D-Raumplan:



TF63-R7
(hellblau)

2D-Raumplan:

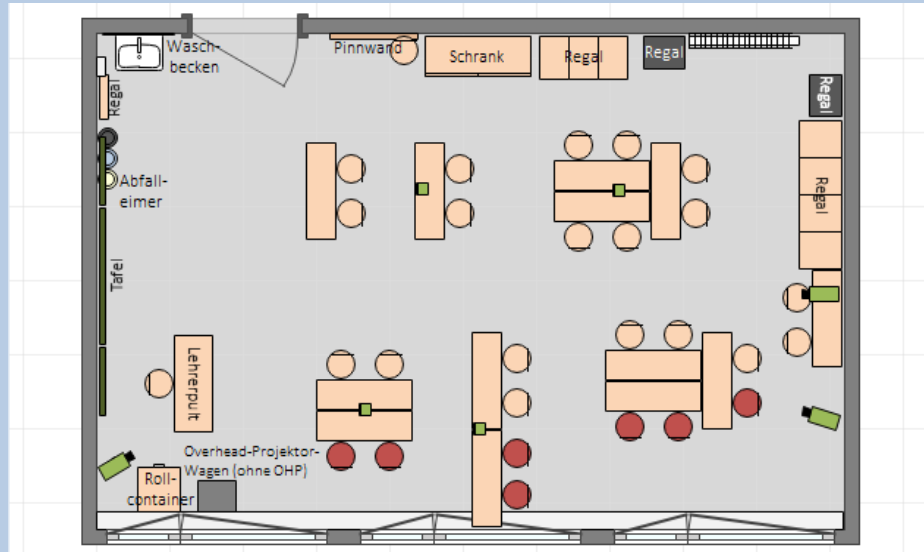


3D-Raumplan:



TF63-Z5
(mittelblau)

2D-Raumplan:



3D-Raumplan:



TF63-B2
(dunkel-
blau)

2D-Raumplan:

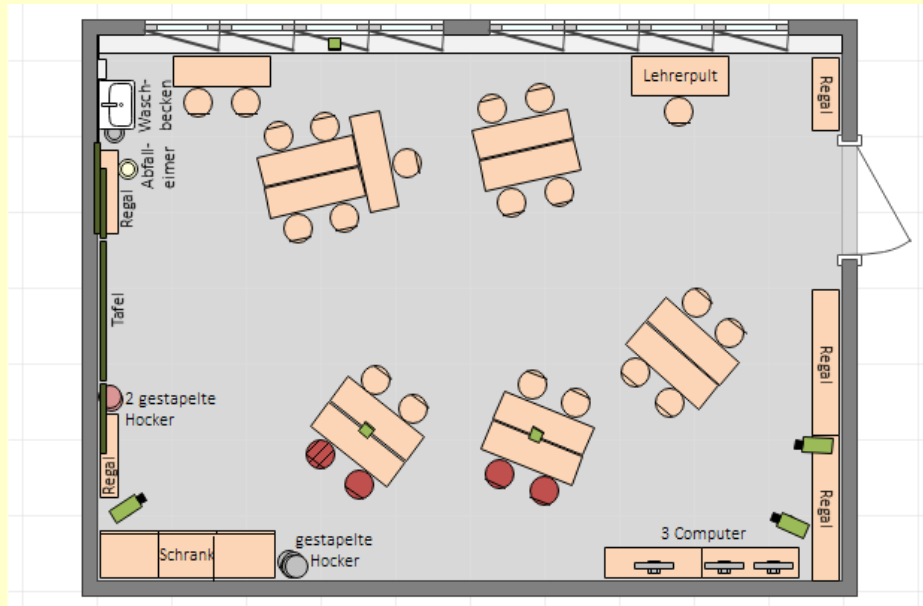


3D-Raumplan:











OY07-L9
(gelb)

2D-Raumplan:



3D-Raumplan:



Legende	
	Tür
	Fenster
	Schultisch
	Stuhl
	Sitzplatz eines:einer Schülers:in ohne Videoerlaubnis (liegt optimalerweise außerhalb des Kamerasichtfelds oder wird nachträglich verpixelt)
	Sitzplatz, der bei Bedarf außerhalb des Kamerasichtfelds liegt
abc	alle übrigen Gegenstände gemäß Beschriftungen
Videoequipment:	
	Videokamera (Bild- und Tonaufzeichnung)
	Audiorekorder (nur Tonaufzeichnung)
nicht eingezeichnet: mobiler Audiorekorder, den die Lehrkraft bei sich trägt, verkabelt über ein anklipsbares Reversmikrofon (bei allen Aufzeichnungen eingesetzt)	

Tab. 8: Videodaten: Raumskizzen der Klassenzimmer

Die Raumpläne wurden nachträglich auf der Basis von Fotografien und Handzeichnungen entworfen, die im Vorfeld und während der Erhebung angefertigt wurden. Sie nähern sich den tatsächlichen Proportionen an, sind aber nicht hundertprozentig maßstabsgetreu. Die obige Tabelle 8 zeigt die Klassenzimmer zum Zeitpunkt der Technikprobe, die jeweils wenige Tage vor der Erhebung stattfand. Die Raumpläne der Aufnahmetage weichen unter Umständen in wenigen Feinheiten von denen der Technikprobe ab. Separate Raumpläne für die Aufnahmetage sowie weitere 3D-Ansichten der Klassenzimmer finden sich in Anhang J.

3.5.2 Unterrichtsebene: Interaktionsanalytische Auswertung von Videodaten aus dem Grundschulunterricht

Die identifizierten Unterrichtssequenzen, in denen Sprache(n) und Sprechen der Beteiligten thematisiert werden, bilden als soziale Interaktionen den Kern des zu analysierenden Nexus und sollen mikroanalytisch auf die darin stattfindenden sprachbezogenen

Selbst- und Fremdpositionierungen hin untersucht werden. Methodisch zugänglich wird dieser Nexus mithilfe multimodaler Interaktionsanalysen in der Tradition der Konversationsanalyse, deren grundlegende theoretische Überzeugung darin besteht,

„dass in noch so unbedeutend erscheinenden Details sprachlicher Interaktionen soziale Ordnung produziert und reproduziert wird“ (Birkner 2020, S. 3; Hervorhebungen des Originals nicht übernommen).

Die Konversationsanalyse ist dabei ein rekonstruktives Verfahren, das sich dafür interessiert, „wie die Organisation von Handlungen aus der Perspektive der Akteure selbst erlebt wird“ (vom Lehn 2018, S. 65). Soziale Wirklichkeit wird demnach als „interaktionale Leistung“ (S. 10) aufgefasst, „die auf einem fortwährenden Analyseprozess der Beteiligten basiert“ (Birkner 2020, S. 10). Die Konversationsanalyse fußt demnach in der Annahme, dass die an einem Interaktionsgeschehen beteiligten Akteur:innen selbst die laufende Interaktion „analysieren und ihre Handlungen auf Basis dieser Analysen hervorbringen und gestalten“ (vom Lehn 2018, S. 65). Im Fokus konversationsanalytischer Studien steht vor dem Hintergrund eines ethnomethodologischen Paradigmas entsprechend die Untersuchung der

„systematische[n] Anwendung lokal-situativer Praktiken, [...] mit denen in menschlichen *Gemeinschaften* (angelehnt an gr. *ethnos*) ‚Sinn‘ erzeugt wird“ (Birkner 2020, S. 8; Hervorhebungen wie im Original).

Dem zugrunde liegt die Überzeugung, dass selbst

„noch so unbedeutende Alltagsinteraktionen zeigen, dass sich zwei oder mehr Menschen koordinieren und in ihren trivial erscheinenden Handlungen miteinander synchronisieren, so dass interaktionale Ordnung entsteht und sichtbar wird“ (Birkner 2020, S. 16).

Heller und Kotthoff (2020) betonen den Beitrag, den gerade mikroanalytisch ausgerichtete Ethnografien und Interaktionsanalysen „zu Fragen der Herstellung sozialer Ordnung in Unterricht und Schule und – weiter gefasst – zur Erzeugung von Bildungsgleichheit zu leisten vermögen“ (S. 7). Auch Budde (2012) formuliert es – wie bereits herausgearbeitet (Kap. 1, 2.1.1, 3.2) – als Forschungsdesiderat, den Blick auf die Beteiligung schulischer Akteur:innen, Routinen und Unterrichtsprozesse an Konstruktionen von Differenz und Gleichheit zu richten (S. 529-530, 532). Hierfür bietet die Konversationsanalyse beziehungsweise – in deren Weiterentwicklung – die multimodale Interaktionsanalyse einen geeigneten methodischen Ansatz. Multimodalität bezieht sich dabei auf die vielfältigen Ausdrucksressourcen, die Beteiligte für die Bearbeitung interaktiver Anforderungen nutzen:

„Vokalität (einschließlich Sprache und Prosodie), Gestik, Blick, Mimik, die Einnahme von Körperposituren, die Bewegung im Raum und der Umgang mit Objekten“ (Deppermann 2018, S. 58; vgl. auch Schmitt 2007, S. 399).

Wenngleich jede Videoaufzeichnung von Interaktionsereignissen sowie deren Transkription, egal wie detailreich sie sein mag, immer eine Reduktion des komplexen Sozialgeschehens darstellt, so erlaubt eine multimodale Konzeption von Interaktion mit den entsprechenden aufnahme- und analysetechnischen Konsequenzen es doch zumindest, die ausschließliche Konzentration auf Verbalität aufzugeben, die für die Konversationsanalyse in ihrer Gründungsphase typisch war (Schmitt 2015, S. 43). Allein das in der vorliegenden Arbeit vertretene sozial-räumliche Verständnis von Positionierung (Kap. 2.4.1) verlangt nach einer multimodalen Betrachtung von Unterrichtsinteraktion, die neben verbalen auch körperlich-räumliche Ausdrucksressourcen der Beteiligten berücksichtigt. Schmitt (2015) differenziert zwischen drei koexistierenden interaktionsanalytischen Zugängen, die sich nach dem Grad der Bedeutung unterscheiden, die sie Verbalität theoretisch und methodisch jeweils beimessen (S. 44): Die klassische Konversationsanalyse (*conversation analysis*, *talk-in-interaction*-Forschung) untersucht Interaktionsphänomene „auf der Grundlage einer monomodalen und letztlich immer noch autonom gesetzten Ausdrucksressource, der Verbalität“ (Schmitt 2015, S. 44, 45). Typische Gegenstände der Konversationsanalyse sind verbale Ordnungsstrukturen und Mechanismen wie *Turn taking* oder Korrekturen (Schmitt 2015, S. 45). Die multimodale Konversationsanalyse versteht sich demgegenüber als „modalitätsspezifisch erweiterte Konversationsanalyse“ (Schmitt 2015, S. 44, 45); sie betrachtet Phänomene verbaler Interaktion „in ihrem visuell wahrnehmbaren Zusammenhang“ (S. 45), etwa das Zusammenspiel der *Turn taking*-Organisation mit Blickverhalten, Gestik und Mimik der Beteiligten (Schmitt 2015, S. 44). Die multimodale Interaktionsanalyse hingegen gibt die Priorisierung des Verbalen gänzlich auf, indem sie alle – verbalen wie nonverbalen – Ausdrucksressourcen der Beteiligten als gleichwertige Untersuchungsgegenstände begreift (Schmitt 2015, S. 45; Mondada 2018, S. 86-87); in den Blick rücken dadurch zum Beispiel die körperlich-räumliche Koordination der Beteiligten oder die Nutzung von Raum als Ressource (Schmitt 2015, S. 45; Kap. 2.3.3 und 2.4.1). Der methodische Zugang der vorliegenden Studie ist auf dem Kontinuum zwischen einer multimodalen Konversationsanalyse und einer multimodalen Interaktionsanalyse zu verorten: Sollen Selbst- und Fremdpositionierungen der Beteiligten aufgrund ihnen zugeschriebener sprachlicher Merkmale untersucht werden, so ist eine primäre Berücksichtigung des Verbalen unabdingbar, um derartige verbal realisierte Bezugnahmen überhaupt ausfindig zu machen.

Sind entsprechende Passagen identifiziert, kann dann eine interaktionsanalytische Auswertung erfolgen, die zum einen die sequenziellen Strukturen des Verbalen, zum anderen simultan genutzte nonverbale Ausdrucksressourcen berücksichtigt und dabei besonders auch nach der Nutzung körperlich-räumlicher Ressourcen für sprachbezogene Positionierungen fragt (vgl. zur Sequenzialität und Simultanität von interaktivem Handeln z. B. Deppermann 2018, S. 61-62 sowie Schmitt 2007, S. 406-407). Wenn auch konzeptuell alle verbalen und nonverbalen Modalitäten als gleichberechtigt anerkannt werden, so werden sie also im vorliegenden Fall methodisch dennoch nicht als gänzlich gleichwertig in die Analysen integriert, da Ausgangspunkt immer das Verbale bleibt. Es geht folglich darum, „wie die sprachlichen Äußerungen mit anderen multimodalen Ressourcen koordiniert werden“ (S. 53) und erst in dieser spezifischen Verwobenheit unterschiedlicher Ausdrucksressourcen ihre Bedeutung entfalten (Deppermann 2018, S. 58). Von einer multimodalen Interaktionsanalyse in einem strengen, alle Modalitäten methodisch gleichermaßen berücksichtigenden Sinne kann also nicht die Rede sein. Allerdings verharret die Arbeit auch nicht bei einer multimodalen Konversationsanalyse im Sinne einer modalitätsspezifisch erweiterten Konversationsanalyse; sie geht einen Schritt weiter, indem sie etwa Raum als interaktive Ressource konzeptualisiert, ein Ansatz, der sich erst innerhalb der Interaktionsanalyse entwickelt hat (Schmitt 2015, S. 46). Wird im Folgenden verkürzt von einem multimodal interaktionsanalytischen Vorgehen gesprochen, so geschieht dies daher vor dem Hintergrund der hier vorgenommenen spezifischen Verortung des methodischen Ansatzes der Arbeit, der sich als konversationsanalytisch motivierte multimodale Interaktionsanalyse beschreiben ließe. Umfassende forschungsmethodische Einführungen in die Konversations- und Interaktionsanalyse geben etwa Birkner, Auer, Bauer und Kotthoff (2020) sowie Imo und Lanwer (2019).

Aus forschungsökonomischen Gründen können nicht alle 794 Feinsequenzen, die anhand des bewusst allgemein gehaltenen Kriteriums „Sprachthematisierung“ aus dem Gesamtdatensatz ausgewählt wurden (Kap. 3.5.1), interaktionsanalytisch ausgewertet werden. Anschließend an die Sichtung, Protokollierung und Segmentierung der Videoaufnahmen aller zwölf Unterrichtstage findet daher im ersten Schritt eine Feindokumentation der relevanten Sequenzen eines ausgewählten Unterrichtstages statt, nämlich des am 05.06.2018 in der hellblauen Klasse aufgezeichneten Unterrichts (zum mehrschrittigen Vorgehen bei der Analyse der Videodaten vgl. Kap. 7.1). Die dort identifizierten relevanten Sequenzen werden zu so genannten Fallkollektionen gebündelt. Auch die

Bildung dieser Fallkollektionen folgt inhaltlichen Kriterien, wenn etwa Sequenzen gruppiert werden, in denen auf sprachliche Ressourcen von Schüler:innen referiert wird, oder solche, in denen auf aktuelle Sprachproduktionen von Schüler:innen Bezug genommen wird. Fallkollektionen sind somit „Sammlungen ähnlicher Fälle“ (Birkner 2020, S. 23; vgl. auch vom Lehn 2018, S. 63). Die Kapitel 7.2 bis 7.5 beinhalten eine ausführliche Darstellung des umfangreichen Spektrums an aus dem Datenmaterial generierten Fallkollektionen. In einem weiteren Analyseschritt werden anschließend zwei ausgewählte Interaktionssequenzen transkribiert und multimodal interaktionsanalytisch untersucht (Kap. 7.6). Die Interaktionsanalysen haben den Charakter von Fallstudien und erheben keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit über den analysierten Fall hinaus. Vielmehr geben sie mikroskopische Einblicke in Unterrichtsrealitäten und sind stets Momentaufnahmen.

Die Verbaltranskription der ausgewählten Sequenzen folgt den Richtlinien des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) auf der Ebene des Basistranskripts (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzluft, Meyer, Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock & Uhmann 2009; vgl. die Transkriptionskonventionen in Anhang K.1). Um auch nonverbales Handeln in das Transkript aufnehmen und so die multimodalen Analysen nicht nur video-, sondern auch textbasiert stützen zu können, soll auf die von Mondada (2019) entwickelten Konventionen zur multimodalen Transkription zurückgegriffen werden (Anhang K.2). Es gilt jedoch zu bedenken, dass insbesondere angesichts der Fülle an Akteur:innen, die an Unterrichtsinteraktionen beteiligt sind, sowie angesichts der simultanen Nutzung vielfältiger Ausdrucksressourcen, nicht alle nonverbalen Handlungen in das Transkript einfließen können, sondern lediglich diejenigen, die für das Interaktionsereignis eine besondere Relevanz besitzen. Auch Deppermann (2018) verweist auf die Selektivität visueller Transkription: Sie beschränkt sich „auf die Verhaltensereignisse und Umgebungsaspekte [...], auf die sich die InteraktionsteilnehmerInnen in ihrem Handeln selbst erkennbar beziehen“ (S. 57). Außerdem, so Deppermann (2018), seien je nach Untersuchungsfragestellung „andere Ereignisse in unterschiedlicher Feinkörnigkeit der Beschreibung“ relevant (S. 57). Aus diesem Grund stellt ein multimodales Transkript im Gegensatz zum Verbaltranskript „weniger die Grundlage einer Datenanalyse als vielmehr ihr Produkt“ (S. 57) dar (Deppermann 2018, S. 57; vgl. Mondada 2018, S. 87-89, 103-104). Die Analyse greift daher stets sowohl auf das Verbaltranskript als auch auf

die Videoaufnahmen selbst zurück, um so ein multimodales Transkript zu entwickeln, das die Analyse und Interpretation der Daten nachvollziehbar macht. Wie auch bei Rabenstein und Reh (2013) „bleibt der Film der zentrale Bezugspunkt der Rekonstruktion“ (S. 248). Sowohl die GAT 2-Konventionen (Basistranskript) (Selting et al. 2009) als auch die Konventionen zur multimodalen Transkription (Mondada 2019) finden sich in Anhang K, die angefertigten Transkripte zu den zwei interaktionsanalytisch untersuchenden Datenbeispielen in Anhang L.

Während es für die Konversationsanalyse und so auch für die Interaktionsanalyse als unüblich gilt, „externe[] Informationen“ (S. 23) hinzuziehen (Birkner 2020, S. 23), begründet und verlangt das Modell der *Nexus Analysis* eine ergänzende Betrachtung weiterer Facetten des Nexus. Gemäß den konversationsanalytisch fundierten Prinzipien der Interaktionsanalyse werden multimodale Mikroanalysen zunächst rein auf der Basis der erhobenen Videodaten und deren Transkripten durchgeführt. Erst in einem anschließenden Schritt werden Befragungsdaten sowie *Linguistic Landscape*-Daten herangezogen, um die entwickelten Lesarten potenziell anzureichern und zu vertiefen. Die interaktionsanalytische Auswertung von Interaktionsereignissen auf einer Mikroebene mit Fokus auf den dort lokal geschaffenen und verhandelten sozialen Ordnungen (*interaction order*) steht folglich zunächst für sich und wird unabhängig von anderen vorhandenen Daten durchgeführt (Kap. 7). Erst danach können die interaktionsanalytisch gewonnenen Erkenntnisse mit Informationen zu individuellen sprachbiografischen Merkmalen und Erfahrungen der Beteiligten (*historical bodies*) sowie visuell wahrnehmbaren und artikulierten schulischen *language policies (discourses in place)* in Beziehung gesetzt werden (Kap. 8). Rabenstein und Reh (2013) weisen darauf hin, dass bei qualitativen Forschungsarbeiten „die Darstellung von Interpretationsergebnissen einer anderen Logik folg[e] als die der Interpretation der Daten“ (S. 248). Wenn also in der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit zunächst die untersuchten Schulen, Klassen und deren Schüler:innen auf der Basis von Befragungs- und *Linguistic Landscape*-Daten charakterisiert werden (Kap. 4-6) und erst an späterer Stelle Interaktionsanalysen vorgestellt werden (Kap. 7), bedeutet dies nicht, dass letztere vor dem Hintergrund ersterer entstanden sind.

3.5.3 Unterrichtsebene: Limitationen bei der Erhebung und Auswertung von Videodaten aus dem Grundschulunterricht

Die Anfertigung von Videoaufnahmen im Unterricht verlangt erhebungspraktische Entscheidungen, die die daran anschließenden Auswertungen unweigerlich limitieren. So

unterliegen die Videodaten einer bestimmten Perspektivierung, die sich aus dem Standort der jeweiligen Kameras ergibt. Die drei Kameraperspektiven bieten drei unterschiedliche Blickwinkel auf das Geschehen im Klassenraum. Breidenstein (2004) weist darauf hin, dass mit unterschiedlichen Plätzen innerhalb des Klassenzimmers – Sitzplätze und in diesem Fall Plätze, an denen Kameras positioniert sind – unterschiedliche Bedingungen für die Beobachtung einhergehen (S. 93). Der jeweils durch den Kamerawinkel erfasste Bereich kann selbst wiederum als Raum gelesen werden, als beforschter beziehungsweise beforschbarer Raum, der durch das Sichtfeld des Objektivs begrenzt wird. Auf diese Weise entstehen durch die Kameras drei unterschiedliche Forschungsräume, wengleich sie den Anspruch erheben, das Geschehen im Klassenzimmer oder zumindest Teile davon aus unterschiedlichen Perspektiven zugänglich zu machen. Die Analysen in dieser Arbeit erfolgen daher eingedenk dessen, dass es sich bei den in den untersuchten Videosequenzen abgebildeten Räumen um (wissenschaftliche) Konstrukte handelt, die zu Forschungszwecken konstituiert wurden. Trotz des Versuchs, zumindest unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, können die drei Kameras das visuell und auditiv stattfindende Handeln im Klassenzimmer nie in Gänze einfangen. Schon gar nicht können sie die visuellen und auditiven Erfahrungen der anwesenden Schüler:innen oder Lehrkräfte abbilden, die sich für jede:n Beteiligte:n aufgrund ihrer:seiner räumlichen Position im Klassenzimmer individuell gestalten. Breidenstein (2004) stellt fest, die einzelnen Sitzplätze im Klassenzimmer verfügten über je „unterschiedliche[] visuelle[] Qualitäten“ (S. 93). Dasselbe kann für die akustische Qualität der Sitzplätze angenommen werden: Während bestimmte Äußerungen für alle Beteiligten, womöglich in unterschiedlicher Lautstärke, hörbar und auch als solche konzipiert sind, gibt es andere Äußerungen, die bestimmten Beteiligten vorbehalten bleiben, intentional wie beispielsweise im Fall flüsternd gesprochener Worte zwischen Sitznachbar:innen oder nicht zwingend intentional wie im Fall einer leise gesprochenen Äußerung im Plenum. Gemäß Breidenstein (2004) ist der akustische Raum „ganz anders strukturiert [...] als der visuelle“ (S. 96); er definiert sich über die Reichweite des Hörsinns (S. 96). Mit jeder Äußerung im Unterricht verbänden sich daher „spezifische Adressatenschaften, die durch die akustische Reichweite dieser Äußerung begrenzt werden“ (Breidenstein 2004, S. 96). Lehrkräfte genießen in diesem Zusammenhang das Recht, „als einzige jederzeit qua Lautstärke Öffentlichkeit beanspruchen [zu können]“ (Breidenstein 2004, S. 97); sie entscheiden damit über den Radius beziehungsweise die Dimensionen des akustischen Raums. Die im Rahmen der Datenerhebung eingesetzten Aufzeichnungsgeräte wieder-

rum entscheiden über die visuelle und akustische Dimensionierung des beforschbaren Raums. Trotz des Einsatzes von drei Kameras und zusätzlicher Audiorekorder können niemals alle Bereiche eines Klassenzimmers (gleichermaßen gut) erfasst werden; die Verstehbarkeit von Redebeiträgen und die Sichtbarkeit des Handelns ist abhängig von der Nähe der Beteiligten zu Audiorekordern beziehungsweise von ihrer Position innerhalb des Kamerasichtfelds, auch in Relation zu anderen Beteiligten, die einander potenziell verdecken oder übertönen können. Die für die Analysen zur Verfügung stehenden Aufzeichnungen sind somit stets fragmentarisch.

Die gestaffelte Einverständniserklärung, die den Eltern der beteiligten Schüler:innen die Entscheidung ermöglicht, ob ihre Kinder a) an der Studie teilnehmen und auf den Videoaufnahmen zu sehen sein dürfen, b) an der Studie teilnehmen und nicht auf den Videoaufnahmen zu sehen sein dürfen oder c) nicht an der Studie teilnehmen dürfen, macht zudem eine Veränderung der Sitzordnung während der Erhebungen notwendig. Für jedes Klassenzimmer wurden im Vorfeld Bereiche etabliert, die bewusst nicht von den Kameras erfasst werden. Schüler:innen, die nicht auf den Videoaufnahmen zu sehen sein dürfen, müssen außerhalb des Kamerasichtfelds platziert werden; Schüler:innen, die auf den Aufnahmen zu sehen sein dürfen, sollten optimalerweise innerhalb des Kamerasichtfelds platziert werden. Aus diesem Grund mussten einzelne Schüler:innen andere als ihre üblichen Sitzplätze einnehmen. Diese räumliche Veränderung hat potenzielle Auswirkungen auf die Interaktionen innerhalb des Klassenzimmers, da sie die Interaktionsmöglichkeiten aller Beteiligten erweitert, beschränkt und modifiziert.

Hinzu kommt, dass die Präsenz der Aufnahmegeräte und auch die Anwesenheit der Forscherin die soziale Ordnung im Klassenzimmer verändern und potenziell das Verhalten der Beteiligten im Klassenzimmer beeinflussen (vgl. hierzu auch Schmitt 2007, S. 404). Oben wurde bereits problematisiert, dass Lehrkräfte den Unterricht möglicherweise an angenommenen Erwartungen der Forscherin ausrichten könnten, was sich in einzelnen wenigen Lehrerinnenäußerungen in Vor- oder Nachgesprächen auch andeutet (Kap. 3.5.1). In jedem Fall ist davon auszugehen, dass alle Beteiligten, Lehrkräfte wie Schüler:innen, auf die Anwesenheit der Kameras, der Audiorekorder und der Forscherin reagieren. Schmitt (2007) spricht von der „klassischen Authentizitäts-Problematik“ (S. 404). Da die Aufzeichnungsgeräte statisch im Klassenzimmer verortet sind und auch die Forscherin sich während des Unterrichts möglichst passiv und scheinbar unbeteiligt verhält, ist auf einen Gewöhnungseffekt zu hoffen. Die Kameras als physische Gegenstände verändern jedoch auch die räumliche Ordnung des Klassenzimmers: Sie können

zum Beispiel übliche Laufwege versperren, die in der Technikprobe ohne Anwesenheit der üblicherweise im Klassenzimmer handelnden Akteur:innen nicht als solche identifiziert werden konnten.

In Bezug auf die Auswertung der erhobenen Daten machen darüber hinaus die Omnipräsenz von Sprache im Unterricht sowie die gemäß Lucius-Hoene und Deppermann (2004) permanent mitlaufende Verhandlung von Positionierungen in sozialer Interaktion (S. 171) Eingrenzungen notwendig, um den Untersuchungsgegenstand für Studienzwecke handhabbar zu machen. So stehen unterschiedliche kommunikative Sprechstile beziehungsweise sprachliche Register, die ebenfalls als Zugehörigkeitsindizien gelesen werden können (Artamonova 2016, S. 106), nicht im Fokus dieser Arbeit, werden aber dann in die Analysen einbezogen, wenn ein Einbezug für die Interpretation der Daten als notwendig und gewinnbringend erachtet wird und wenn das begrenzte Datenmaterial dies zulässt. Es zählt zu den Limitationen der Studie, dass für die untersuchten Klassen keine Videoaufnahmen über einen längeren Zeitraum angefertigt wurden. Entsprechend ist es unmöglich, ein umfassendes Bild von den unterschiedlichen sprachlichen Registern zu gewinnen, derer sich einzelne Sprecher:innen in ihrem unterrichtlichen Sprachhandeln bedienen, und vor allem zu rekonstruieren, in welchen Situationen und mit welcher Funktion welches Register gewählt wird. Innerhalb der zu analysierenden Interaktionssequenzen hingegen können gegebenenfalls unterschiedliche sprachliche Auswahlen der Beteiligten herausgearbeitet und auf ihre lokalen kommunikativen Implikationen und Konsequenzen hin untersucht werden, soweit dies im Zusammenhang mit der zu beantwortenden Forschungsfrage steht. Über die Wahl stärker bildungs- oder alltagssprachlicher Register, stärker standardsprachlicher oder dialektaler Varietäten können etwa auch Differenzen konstruiert und Positionierungen auf dem Sprachmarkt angezeigt werden. Das Augenmerk der Arbeit liegt jedoch weniger auf der Inanspruchnahme sprachlicher Positionen durch sprachliche Auswahlen der Beteiligten als vielmehr auf der metasprachlichen Thematisierung dieser Auswahlen und weiterer sprachbezogener Aspekte. Gebraucht beispielsweise ein:e Schüler:in eine pfälzische Varietät, fällt die entsprechende Interaktionssequenz nicht automatisch in das Analysekorpus. Thematisiert jedoch ein:e andere:r Beteiligte:r die Sprachwahl des Schülers oder der Schülerin, so ist die Interaktionssequenz vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage relevant.

Insgesamt gilt zu bedenken, dass zwei Aufnahmetage kein repräsentatives Bild des Unterrichts in den untersuchten Klassen liefern, sondern lediglich punktuelle Einblicke

gewähren. Für die ethnografische Rekonstruktion gegebenenfalls schul-, klassen- oder akteursspezifischer Handlungsmuster und -routinen wäre eine Langzeitstudie erforderlich. Anstatt jedoch eine einzige Klasse über längere Zeit zu begleiten, entscheidet sich die vorliegende Studie für die Betrachtung sechs unterschiedlicher Klassen, für die Unterrichtsrealitäten in Form mikroskopischer Fallanalysen dargestellt werden. Der Nexus wird auf diese Weise nicht auf einen einzigen Untersuchungsort verengt, sondern in verschiedenen potenziellen Ausprägungen beleuchtet. Der theoretische Überbau der *Nexus Analysis* macht deutlich, wie stark soziale Interaktionen von den sie rahmenden Bedingungen geprägt werden und wiederum auf diese einwirken (Kap. 3.3). Berücksichtigt man nun verschiedene solcher Rahmungen – etwa indem man sechs unterschiedliche Klassen dreier unterschiedlicher Schulen untersucht –, minimiert dies das Risiko, den Nexus aufgrund einseitiger Einsichten auf eine bestimmte Form festzulegen. Die multiperspektivische Betrachtung unter Berücksichtigung verschiedenartiger Interaktionsgemeinschaften verspricht vielfältige Einblicke in die potenziellen Ausprägungen sprachbezogener Positionierungen im Unterricht und wird so dem Nexus eher in seiner Komplexität gerecht als eine alleinige Fokussierung auf eine einzige Klasse. Trotz der begrenzten Menge an pro Klasse erhobenen Videodaten erweist sich die Datentlage als reichhaltig. Dies zieht unweigerlich forschungspraktische Entscheidungen nach sich, insbesondere die Entscheidung, einen ausgewählten Unterrichtstag in Gänze und zwei ausgewählte Sequenzen verschiedener Unterrichtstage in verschiedenen Schulklassen feinschrittig zu analysieren. Die getroffenen Auswahlen limitieren einerseits die Reichweite der Studie, andererseits profitiert die Studie in ihrer Aussagekraft von den Reduktionsentscheidungen, da sie eine tiefgehende und feingliedrige Untersuchung eines abgrenzbaren Datenmaterials und so eine facettenreiche Beschreibung des *Nexus of practice* ermöglichen.

3.6 Lehrkraft- und Schulleitungsebene

Die Klassenlehrerinnen der sechs untersuchten Klassen sowie die drei Schulleiterinnen werden im Rahmen von Leitfadeninterviews zu ihren Erfahrungen und ihrem Umgang mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext befragt. Die Klassenlehrerinnen werden außerdem gebeten, Auskünfte zu den sprachlichen Biografien ihrer Schüler:innen zu geben. Anhand der Interviewdaten lassen sich die untersuchten Schulen beziehungsweise Klassen aus der Perspektive der Klassenlehrerinnen und Schulleiterinnen charakterisieren, zum einen in Bezug auf darin zusammenkommende Erfah-

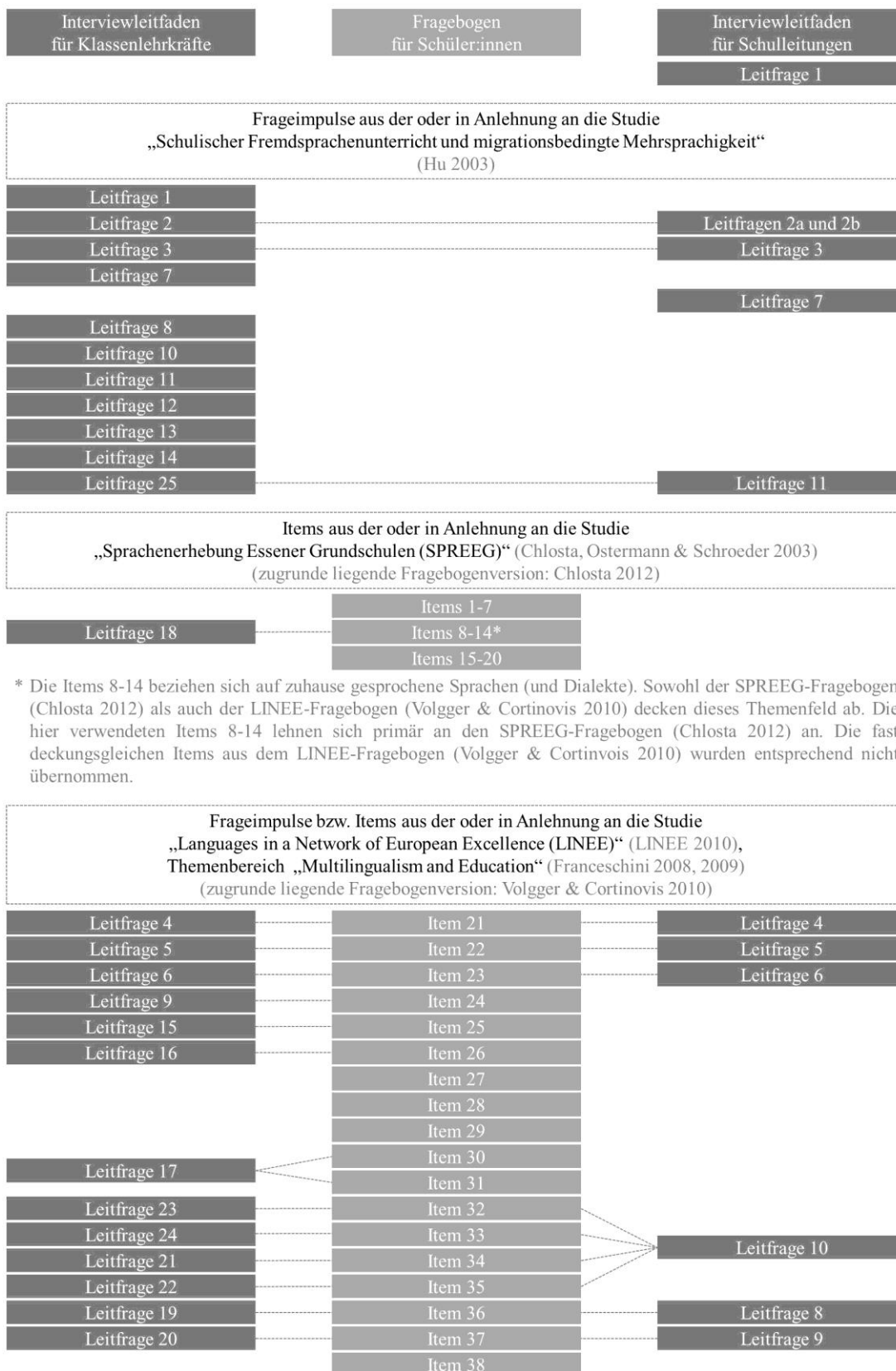
nungsschätze der Beteiligten (*historical body*), zum anderen in Bezug auf Prinzipien des *language managements* und artikulierte *language practices* sowie die Wahrnehmbarkeit von Sprachen und Dialekten (*discourses in place*). Die Aussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen geben damit auch Anhaltspunkte für die Rekonstruktion der in den Schulen beziehungsweise Klassen praktizierten oder konstatierten *language policies*, die wiederum die *interaction order* in konkreten Interaktionssituationen prägen können. Die Interviewdaten dienen der Charakterisierung der Schulen und Klassen sowie deren sprachlicher Märkte und erlauben in diesem Kontext auch eine Gegenüberstellung von Schulleitungs-, Lehrkraft- und Schüler:innenperspektiven auf einzelne Facetten schulischen Sprachhandelns. Die Interviewdaten werden entsprechend zu einer deskriptiven und zum Teil deskriptiv-vergleichenden Rekonstruktion von Akteursperspektiven herangezogen. Eine gezielt inhalts- oder gesprächsanalytische Auswertung der Interviewdaten findet nicht statt.

3.6.1 Lehrkraft- und Schulleitungsebene: Konzeption und Durchführung von Leitfadeninterviews mit Klassenlehrkräften und Schulleitungen

Sowohl die sieben Klassenlehrerinnen der sechs untersuchten Klassen als auch die Schulleiterinnen der drei Schulen wurden in Form von Leitfadeninterviews zu sprachlich-kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit in ihren Klassen beziehungsweise Schulen befragt. Die Einzelinterviews fanden nach individueller Terminvereinbarung in den Räumlichkeiten der Schulen statt, in Klassenzimmern, im Büro der Schulleitung oder in Besprechungszimmern, wobei lediglich die Forscherin und die jeweilige Interviewpartnerin anwesend waren. Den interviewten Lehrkräften wurde schriftlich zugesichert, dass weder die Schulleitung noch das Kollegium noch die Eltern der Schüler:innen berechtigt sind, das aufgezeichnete Interview unanonymisiert einzusehen. Die in Form von Audioaufnahmen aufgezeichneten Interviews mit den sieben Klassenlehrerinnen belaufen sich auf eine durchschnittliche Länge von 42 Minuten und 53 Sekunden, die Interviews mit den drei Schulleiterinnen auf eine Durchschnittslänge von 21 Minuten und 49 Sekunden. Eine detaillierte Übersicht über die Dauer der einzelnen Interviews stellt Kapitel 3.4 bereit (Tab. 3).

Der Leitfaden für die Klassenlehrkräfteinterviews umfasst 25 Frageimpulse (Anhang A.1), der für die Schulleitungsinterviews elf Frageimpulse (Anhang A.2). Die Frageimpulse sind zum Teil an einen Interviewleitfaden nach Hu (2003) angelehnt, zum Teil greifen sie Items aus der schriftlichen Schüler:innenbefragung (Kap. 3.7) auf. Der Schü-

ler:innenfragebogen kombiniert wiederum Items aus dem Projekt „Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)“, die primär sprachbiografische Daten erfassen (Chlosta 2012), und Items zur Wahrnehmung von Sprachen in der Schule aus einem Fragebogen, der im Themenbereich „Multilingualism and Education“ des Projekts „Languages in a Network of European Excellence (LINEE)“ konzipiert und genutzt wurde (Volgger & Cortinovic 2010; LINEE 2010). Mit Ausnahme eines Items zu zuhause genutzten Sprachen, das sich auf ähnliche Weise im LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) findet, werden die sprachbiografischen Items aus der SPREEG-Studie (Chlosta 2012) nur den Schüler:innen vorgelegt. Während die Schüler:innen um detaillierte Auskünfte zu sprachbiografischen Merkmalen und ihrem außerschulischen Sprachgebrauch gebeten werden, werden die Klassenlehrkräfte lediglich allgemein danach gefragt, ob sie die sprachlichen Biografien ihrer Schüler:innen näher kennen. Abbildung 10 gibt einen ersten Überblick, auf welchen Vorgängerstudien die gewählten Leitfragen und Fragebogenitems basieren, und welche der Frageimpulse beziehungsweise Items sowohl auf Schüler:innenebene als auch auf Lehrkraft- und Schulleitungsebene eingesetzt werden.



Erläuterungen:

- Die Nummerierung bezieht sich auf die Leitfragen- bzw. Itemnummern der Interviewleitfäden bzw. Fragebögen der vorliegenden Studie. Sie entspricht nicht der in den Vorgängerstudien verwendeten Nummerierung.
- Leitfragen bzw. Items, die auf derselben Höhe stehen, entsprechen einander bzw. sind analog zueinander formuliert. Dies wird zusätzlich durch eine gestrichelte Verbindungslinie angezeigt.

Abb. 10: Überblick über Interviewleitfragen und Fragebogenitems unter Berücksichtigung der Vorgängerstudien, an die sich die Leitfragen und Items anlehnen

Anschließend an diesen ersten Überblick soll im Folgenden näher auf die Gestaltung des Interviewleitfadens und seine Anlehnung an Vorgängerstudien eingegangen werden. Der Interviewleitfaden für Klassenlehrkräfte und Schulleitungen greift Frageimpulse auf, die Hu (2003) in ihrer Studie zu schulischem Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit entwickelte und nutzte. Ausgangsgedanke von Hus (2003) Studie ist die Feststellung, dass Sprachunterricht zum Zeitpunkt der Untersuchung „nach wie vor oft auf Sprach- und Kulturkonzepten sowie methodischen Prinzipien zu basieren [scheine], die an monolingualen Lerngruppen orientiert [seien]“ (S. 18). Sie wirft vor diesem Hintergrund die zentrale Frage auf, was eine solche „Marginalisierung eines Teils der Sprachlichkeit der Schüler für deren Identitätsverständnis und deren Einstellung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit“ (S. 19) bedeute. Die Zusammenhänge von Sprache und Macht, von legitimem und illegitimem Sprechen, von präferierten und sichtbaren Sprachen und von solchen, die im Schulalltag peripher, wenn nicht sogar „unsichtbar“ bleiben, spielen also auch bei Hu (2003) eine entscheidende Rolle. Mit dem Ziel, herauszufinden, was „sich in der Fremdsprachendidaktik und -methodik ändern [muss]“ (Hu 2003, S. 21), um den mehrsprachigen Voraussetzungen Lernender gerecht zu werden, erforscht Hu (2003), „welche Konzepte von Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität [...] von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern vertreten“ (S. 21) werden und inwieweit Diskrepanzen zwischen den Selbst- und Fremdbeschreibungen beider Gruppen bestehen (S. 21). Hu (2003) fordert, das Lehren und Lernen von Sprachen „verstärkt in der Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (S. 103) zu erforschen. Sie wählt daher einen ethnografischen Ansatz, der das Lehren und Lernen von Sprachen „nicht nur als individuelles, sondern zugleich auch als soziales und kulturelles Handeln in Institutionen“ (S. 102) begreift, das eingebettet ist „in eine spezifische geschichtliche Situation und Entwicklung“ (S. 102; vgl. auch S. 20). In diesem Ansatz nimmt die Innensicht der beobachteten oder befragten Personen einen hohen Stellenwert ein (Hu 2003, S. 20, 102). Den von Hu (2003) in einer Hauptschule und einem Gymnasium durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen wird dabei eine untergeordnete Rolle zugewiesen, während ihr Fokus auf der Analyse von Gesprächen mit Schüler:innen, mit Lehrkräften des Fremdsprachenunterrichts, des „Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“ (S. 105) und der sprachlichen „Förderklassen“ (S. 105) sowie mit Schulleitungen liegt (S. 107, 109-118). Viele der von Hu (2003) formulierten Frageimpulse für die Interviews mit Schulleitungen und Fremdsprachenlehrkräften eignen sich – zum Teil un-

ter nur leichten Anpassungen – für die vorliegende Studie, da sie sich nicht zwingend dezidiert auf den Fremdsprachenunterricht beziehen, sondern auch auf Schule und Unterricht allgemein bezogen werden können. Sie zielen auf Aspekte wie das Schulprofil, das Einzugsgebiet der Schule, eine Charakterisierung der Schüler:innenschaft, Veränderungen bezüglich der Situation der Schule in den letzten Jahren sowie persönliches Engagement für bestimmte Zielsetzungen (Hu 2003, S. 115-116). Hinzu kommen Fragen, „die den Aspekt *Mehrsprachigkeit* und *Interkulturelles Lernen* explizit vertiefen“ (Hu 2003, S. 116; Hervorhebungen wie im Original). Drei von Hus (2003) Fragen an Fremdsprachenlehrkräfte werden ausgelassen, da sie konkret auf den Fremdsprachenunterricht verweisen und damit für die vorliegende Untersuchung keine Relevanz besitzen; sie beziehen sich auf interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, didaktisch-methodische Änderungsbedarfe in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht sowie Wünsche an die universitäre Forschung in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung (S. 117). Aus Hus (2003) Interviewleitfaden für Lehrkräfte des „Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“ (S. 105) werden lediglich zwei Impulse übernommen, nämlich erstens die Anregung, über den Unterricht zu sprechen, in dem hospitiert beziehungsweise im vorliegenden Fall: der gefilmt wurde, und zweitens die Frage nach den Zielen und Schwerpunkten des eigenen Unterrichts. Acht von Hus (2003) Fragen an Lehrkräfte des „Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“ (S. 105) werden nicht verwendet, da sie konkret auf den Herkunftssprachenunterricht verweisen; sie beziehen sich auf die Rahmenbedingungen des Herkunftssprachenunterrichts, vermittelte Inhalte und verwendete Materialien, die Rolle der Herkunftsländer für die Unterrichtsgestaltung, den Austausch zwischen Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlehrkräften sowie die Relevanz des Herkunftssprachenunterrichts für das Lernen weiterer Sprachen (S. 118).

Darüber hinaus finden in den Interviewleitfaden dieser Arbeit Frageimpulse Eingang, die aus dem im Projekt LINEE (2010) entwickelten Schüler:innenfragebogen abgeleitet wurden (Volgger & Cortinovic 2010). LINEE („Languages in a Network of European Excellence“) bildet ein wissenschaftliches Netzwerk von neun europäischen Universitäten, das sich von 2006 bis 2010 der Untersuchung sprachlicher Vielfalt in Europa widmete und in einem Rahmenprogramm der Europäischen Kommission gefördert wurde (LINEE 2010, S. 7). Die Entwicklung des hier einbezogenen Fragebogens aus dem LINEE-Themenbereich „Multilingualism and Education“ (Franceschini 2008, 2009) basiert wesentlich auf der Feststellung, dass in der europäischen Sprachenpolitik

„einerseits [...] Mehrsprachigkeit im Kontext des zusammenwachsenden Europas in Hinblick auf das institutionelle Lernen der ‚Elitesprachen‘, der prestigeträchtigen, offiziellen Sprachen der EU, beforscht und gefördert [wird], und andererseits [...] Mehrsprachigkeit im Rahmen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit diskutiert [wird]“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 195).

Diese „Zweigleisigkeit“ (S. 195), wie Volgger und Cortinovic (2010) es nennen, schlägt sich auch im Schulalltag nieder. Die beiden Autorinnen berufen sich dabei unter anderem auf Hu (2003):

„Mehrsprachigkeit wird dann als positiver Faktor gesehen, wenn es sich um Sprachen handelt, die mit wirtschaftspolitisch effizienten Ländern gleichgesetzt werden, wenn sie Jugendliche kennzeichnet, die aus bildungsnahen und sozial gesicherten Familien stammen, und in ganz besonderer Weise, wenn es sich um vertraute Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Treffen diese Faktoren nicht zu, steht es um die Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen schlecht: Sie werden dann vielmehr als lernhemmender Faktor oder als Bedrohung wahrgenommen und erfahren eine kulturelle Abwertung“ (S. 290; zitiert auch bei Volgger & Cortinovic 2010, S. 195-196).

Das innerhalb des LINEE-Netzwerks realisierte Projekt zu Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten (Volgger & Cortinovic 2010; Franceschini 2008, 2009) und Hus (2003) Projekt zu Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht stimmen somit dahingehend überein, dass sie den Handlungskomplex Mehrsprachigkeit und Schule unter einem machtanalytischen Blickwinkel betrachten, wie er auch in der vorliegenden Studie eingenommen wird. Bei beiden und so auch im Rahmen dieser Arbeit liegt ein besonderer Fokus auf der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler:innen. Der im Netzwerk LINEE entwickelte Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010), auf den hier in Auszügen zurückgegriffen werden soll, dient innerhalb des LINEE-Themenbereichs „Multilingualism and Education“ (Franceschini 2008, 2009) der Erforschung der Frage, „in welcher Form sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im institutionellen Kontext der [...] Schule[] abbildet“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 199). Hierzu zählt unter anderem auch die Frage danach, anhand welcher Kriterien eine „mehrsprachige Schule“ definiert werden kann (Franceschini 2009, S. 5, S. 16). Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, erhebt der LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) neben den individuellen und kollektiven Sprachen- und Varietätenrepertoires von Schüler:innen unter anderem auch, inwiefern die Schüler:innen den Schulkontext als mehrsprachig wahrnehmen (Volgger & Cortinovic 2010, S. 200). Fragen zu der Wahrnehmung der *Linguistic Landscape* der untersuchten Schulen beziehungsweise Klassen und damit zusammenhängenden *language policies* wurden in der vorliegenden Studie nicht nur Schüler:innen gestellt (Kap. 3.7), sondern auch Klassenlehrkräften und Schulleitungen. Zu diesem Zweck wurden Items aus dem an LINEE orientierten Schü-

ler:innenfragebogen angepasst und als Leitfragen in den Interviewleitfaden für Klassenlehrkräfte und Schulleitungen integriert. Vertiefende Erläuterungen zum Schüler:innenfragebogen finden sich in Kap. 3.7.1. Die Idee, die Perspektiven unterschiedlicher Akteur:innen kontrastierend einzubeziehen, entstand in Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign des Themenbereichs „Multilingualism and Education“ des LINEE-Netzwerks, das ebenfalls die Erhebung und Auswertung von Daten auf Schüler:innen-, Lehrkraft- und Schulleitungsebene vorsieht (Franceschini 2009, S. 5-9, 16-30). Allerdings wurden keine Interviewleitfragen auf Lehrkraft- oder Schulleitungsebene aus LINEE (2010; Franceschini 2009, S. 18, 22-23, 25-27, 28-29) übernommen, sondern stattdessen Items aus der am LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) orientierten Schüler:innenbefragung in Interviewleitfragen für die Klassenlehrkräfte und Schulleitungen umgemünzt. Dies erlaubt eine unmittelbarere Gegenüberstellung von Schüler:innenantworten und Aussagen der Klassenlehrkräfte und Schulleitungen. Die Triangulation von Daten unterschiedlicher Akteur:innen zum selben Thema hat in Franceschinis (2009) Augen einen entscheidenden Vorteil: „Such a methodological procedure prevents us from quickly drawing a homogeneous picture“ (S. 29). Das Vorgehen steht somit in Einklang mit Hornbergers (2010) Forderung, die Autorität von Forschenden über die Dateninterpretation kritisch zu prüfen, indem Stimmen der Akteur:innen des Untersuchungsfelds in die Rekonstruktion desselben einbezogen und so mehrperspektivische Lesarten entwickelt werden (S. 223-224). Der in der vorliegenden Studie verwendete Interviewleitfaden zur Befragung der Klassenlehrkräfte gliedert sich in sechs inhaltliche Abschnitte und ist wie folgt aufgebaut (Abb. 11):

EINSTIEG

1. gegenseitige Vorstellung; persönlicher und beruflicher Werdegang; Angaben zur jetzigen Unterrichtstätigkeit
(Hu 2003, S. 116 und 117)

SCHULE

2. Würden Sie die Schule zunächst einmal im Allgemeinen beschreiben? Wie ist das Schulprofil, das Einzugsgebiet, welche Schwerpunkte setzt die Schule?
(Hu 2003, S. 116)
3. Hat sich die Situation der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit / sprachliche Vielfalt im Laufe der letzten Jahre verändert?
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
4. Finden Sie, die [grüne / blaue / gelbe] Schule ist eine mehrsprachige Schule? Warum finden Sie das?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 220, Item 8; analog zu Item 21 des Schüler:innenfragebogens)
5. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gehört?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13a; analog zu Item 22 des Schüler:innenfragebogens)
6. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gesehen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13b; analog zu Item 23 des Schüler:innenfragebogens)

KLASSE

7. Können Sie mir Näheres zu Ihrer Klasse sagen, die ich kennenlernen durfte? (Sind alle Schüler:innen von Anfang an in der Klasse?)
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
8. Kennen Sie die sprachlichen Biografien der Schülerinnen und Schüler genauer?
(Hu 2003, S. 116)
9. Wenn Sie Ihre Klasse als Ganzes betrachten: Welche Sprachen und Dialekte können die Kinder sprechen?
(analog zu Item 24 des Schüler:innenfragebogens;
Anmerkung: Leitfrage 9 knüpft an die Leitfragen 4-6 sowie 8 an, die sich auf die sprachliche Landschaft und das sprachliche Repertoire der Schule bzw. Klasse beziehen. Der Fragebogen von Volgger & Cortinovic (2010) beinhaltet jedoch kein Item, von dem sich Leitfrage 9 unmittelbar ableiten ließe.)

UNTERRICHT

10. Gespräch über die videografierten Unterrichtsstunden bzw. ausgewählte Situationen daraus (Thema, Methoden, Schüler:innenverhalten, Zusammensetzung der Gruppe)
(angelehnt an Hu 2003, S. 118)
11. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund / der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Dialekt ist ja relativ hoch. Hat diese Tatsache Einfluss auf die Lernatmosphäre im Unterricht?
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
12. Wirkt sich die (kulturell und) sprachlich heterogene Zusammensetzung der Klasse auf Ihren Unterrichtsstil aus?
(angelehnt an Hu 2003, S. 117)
13. Kann Ihrer Meinung nach der Unterricht von den sprachlichen (und kulturellen) Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler profitieren?
(angelehnt an Hu 2003, S. 117)
14. Welches sind die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrem Unterricht erreichen wollen? Setzen Sie bestimmte Schwerpunkte?
(Hu 2003, S. 118)

SPRACHGEBRAUCH

15. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie mit den Kindern im Unterricht?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221; Item 14b; analog zu Item 25 des Schüler:innenfragebogens)
16. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie mit den Kindern in den Pausen oder allgemein außerhalb des Unterrichts?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221; Item 14a; analog zu Item 26 des Schüler:innenfragebogens)
17. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie untereinander im Kollegium?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 16; analog zu Items 30-31 des Schüler:innenfragebogens)
18. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie zuhause?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 220, Item 7 sowie an Chlosta 2012, Items 13-20; analog zu Items 8-14 des Schüler:innenfragebogens)

MEHRSPRACHIGKEIT

19. Wie finden Sie es, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 36 des Schüler:innenfragebogens)
20. Wie finden Sie es, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 37 des Schüler:innenfragebogens)
21. Erlauben Sie es, dass Kinder im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch sprechen, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 18; analog zu Item 34 des Schüler:innenfragebogens)
22. Erlauben Sie es, dass Kinder im Unterricht Dialekt sprechen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 18; analog zu Item 35 des Schüler:innenfragebogens)
23. Wie finden Sie es, wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprechen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 17; analog zu Item 32 des Schüler:innenfragebogens)
24. Wie finden Sie es, wenn Kinder in den Pausen Dialekt sprechen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, S. 17; analog zu Item 33 des Schüler:innenfragebogens)
25. Was glauben Sie, was bedeutet die jeweilige Familiensprache beziehungsweise der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, Ihren Schülerinnen und Schülern?
(angelehnt an Hu 2003, S. 118)

Abb. 11: Leitfaden für die Interviews mit den Klassenlehrkräften

Da erstens der Fokus der Studie auf der Analyse von Unterrichtsinteraktionen liegt, das heißt auf dem Handeln von Lehrkräften und Schüler:innen im Klassenzimmer, und da zweitens der zeitliche Umfang der Befragung für die Schulleitungen gering gehalten werden sollte, fällt der Interviewleitfaden für die Gespräche mit den Schulleitungen (Abb. 12) kürzer aus als der für die Gespräche mit den Klassenlehrkräften.

EINSTIEG

1. Offener Gesprächseinstieg

SCHULE

- 2.a Würden Sie die Schule zunächst einmal im Allgemeinen beschreiben? Wie würden Sie das Schulprofil charakterisieren?
(Hu 2003, S. 116)
- 2.b Können Sie etwas zu den Schülerinnen und Schülern der Schule sagen? Wie ist das Einzugsgebiet der Schule?
(Hu 2003, S. 116)
3. Hat sich die Situation der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit / sprachliche Vielfalt im Laufe der letzten Jahre verändert?
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
4. Finden Sie, die [grüne / blaue / gelbe] Schule ist eine mehrsprachige Schule? Warum finden Sie das?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 220, Item 8; analog zu Item 21 des Schüler:innenfragebogens)
5. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gehört?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13a; analog zu Item 22 des Schüler:innenfragebogens)
6. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gesehen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13b; analog zu Item 23 des Schüler:innenfragebogens)
7. Gibt es Anliegen, für die Sie sich persönlich in Ihrer Arbeit als Schulleiter:in besonders einsetzen?
(Hu 2003, S. 116)

MEHRSPRACHIGKEIT

8. Wie finden Sie es, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 36 des Schüler:innenfragebogens;)
9. Wie finden Sie es, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 37 des Schüler:innenfragebogens)
10. Gehören die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach in die Schule bzw. in den Unterricht?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Items 17-18; analog zu Items 32-35 des Schüler:innenfragebogens)
11. Was glauben Sie, was bedeutet die jeweilige Familiensprache beziehungsweise der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, Ihren Schülerinnen und Schülern?
(angelehnt an Hu 2003, S. 118)

Abb. 12: Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungen

Wie auch bei Hus (2003) Schulleitungsinterviews wurde im Gegensatz zu den Lehrkräftinterviews auf eine gegenseitige Vorstellung und eine ausführliche Schilderung des beruflichen Werdegangs zu Beginn verzichtet, unter anderem auch deshalb, weil der Erstkontakt bei allen drei Schulen über die Schulleiterinnen erfolgte, eine gegenseitige Vorstellung im Rahmen der Interviews also nicht mehr zwingend notwendig erschien. Zum Einstieg in das Interview mit der Schulleiterin der grünen Schule umriss die Forscherin nochmals knapp das Thema der Studie und schloss von dort aus die erste Frage an. Im Fall der gelben Schule informierte sich die Schulleiterin zu Gesprächsbeginn von sich aus nochmals über den genauen Inhalt der Studie und über die bisherigen Erhebungsschritte, sie nahm Einsicht in den Fragebogen, den die Schüler:innen am selben

Tag bearbeitet hatten. Hiervon ausgehend ging die Forscherin zu den Interviewfragen über. Abweichend davon wurde lediglich die Schulleiterin der blauen Schule gebeten, sich und ihren Weg an die blaue Schule zu Beginn des Interviews kurz vorzustellen. Bei der blauen Schule handelt es sich um diejenige Schule, in der zuletzt Erhebungen stattfanden. Im Laufe des Interviews formulierte die Schulleiterin Rückbezüge auf die Schilderung ihres beruflichen Werdegangs zu Beginn des Gesprächs. Rückblickend wäre es daher sicherlich interessant und hilfreich gewesen, allen drei Schulleiterinnen eine kurze Selbstvorstellung zu ermöglichen, nicht zuletzt auch deshalb, weil damit nicht nur Interesse gegenüber der Schule, sondern auch gegenüber der Schulleitung als Person angezeigt wird. Wenngleich die Schulleitung nicht unmittelbar an den zu analysierenden Unterrichtsinteraktionen beteiligt ist, so kann dennoch ihr persönlicher Werdegang prägend für die Schulpolitik sein, die wiederum als *discourse in place* und *historical body* in Unterrichtsinteraktionen einfließen kann. Insgesamt gestaltet sich der Einstieg in die Interviews im Fall der Schulleitungen letztendlich offener und individueller als im Fall der Klassenlehrkräfte.

Die Leitfragen 2-6 aus dem Abschnitt „Schule“ stimmen mit denen des Leitfadens für die Interviews mit Klassenlehrkräften im selben Abschnitt überein. Einzig Leitfrage 2 wurde im Fall der Schulleitungen in zwei Subfragen 2.a und 2.b aufgeteilt, wobei die eine stärker das Schulprofil, die andere die Schüler:innenschaft fokussiert. Diese beiden Aspekte wurden im Fall der Klassenlehrkräfte zusammen abgefragt (Leitfrage 2). Da sich die Frage auf die Schule als Gesamtes bezieht, bietet es sich an, den Schulleitungen hier mehr Raum für ausführlichere und gegebenenfalls differenziertere Antworten zu geben. Auch Hu (2003) stellt die hier als Leitfragen 2.a und 2.b aufgeführten Impulse auf Schulleitungsebene als zwei separate Fragen, auf Lehrkräfteebene fasst sie sie zu einer Frage zusammen (S. 116).

Leitfrage 7 wurde wörtlich aus Hus (2003) Leitfaden für Schulleitungsinterviews übernommen (S. 116) und wird aus inhaltlichen Gründen nur den Schulleiterinnen gestellt. Während sich Hus (2003) Interviewleitfaden auf Schulleitungsebene auf die Frageimpulse beschränkt, die in Abbildung 12 als Fragen 2.a, 2.b, 3 und 7 aufgeführt sind, wurde der Leitfaden im vorliegenden Fall um Fragen ergänzt, die auch den Klassenlehrkräften und in analogen Formulierungen den Schüler:innen gestellt werden. Es handelt sich dabei um die Fragen 4 bis 6 im Abschnitt „Schule“ sowie um die Fragen 8 (≙ Frage 19 des Leitfadens für Lehrkräfteinterviews), 9 (≙ Frage 20 des Leitfadens für Lehrkräftein-

terviews), 10 (≙ Fragen 21-24 des Leitfadens für Lehrkräfteinterviews²⁷) und 11 (≙ Frage 25 des Leitfadens für Lehrkräfteinterviews) im Abschnitt „Mehrsprachigkeit.“ Die Fragen, die auf Lehrkräfteebene in den Abschnitten „Klasse“, „Unterricht“ und „Sprachgebrauch“ gestellt werden (Abb. 11), finden keinen Eingang in den Interviewleitfaden für Schulleitungen.

Die Reihenfolge der Fragen wurde sowohl auf Lehrkraft- als auch auf Schulleitungsebene bei Bedarf spontan und zum Teil auch abschnittsübergreifend variiert, um den Gesprächsablauf natürlich und möglichst flüssig zu gestalten. So bot sich etwa in manchen Fällen aufgrund einer Antwort der Befragten ein bestimmter Frageimpuls als Anschlussfrage an. Hu (2003) nennt ihre Frageimpulse ein „Fragengerüst“ (S. 109), das Erweiterungen und Abänderungen in den tatsächlichen Gesprächen zulässt (S. 109). Auch im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die oben aufgelisteten Fragen nicht notwendigerweise wortgetreu wiedergegeben, wenngleich auch eine starke Orientierung an den formulierten Frageimpulsen stattfand. Erweiterungen gab es lediglich bei den sehr offen formulierten Fragen „Hat sich die Situation der Schule im Laufe der letzten Jahre verändert?“ (Erweiterung: „in Bezug auf Mehrsprachigkeit/sprachliche Vielfalt“) und „Können Sie mir Näheres zu Ihrer Klasse sagen, die ich kennenlernen durfte?“ (Erweiterungen z. B.: „Sind alle Schüler:innen von Anfang an in der Klasse?“). Während Hu (2003) ihre Fragen an dieser Stelle bewusst sehr offen hält (S. 115-116), auch um herauszufinden, „ob und in welcher Weise mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität verbundene Themen angesprochen w[e]rden“ (S. 116), lenkt die vorliegende Studie den Fokus bereits stärker auf die sprachliche Diversität der Schule und die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen. Sie verengt damit im Vergleich zu Hu (2003) das Antwortspektrum, was den unterschiedlichen Forschungsinteressen und methodischen Zugängen geschuldet ist. Die Frageimpulse wurden – wie oben kenntlich gemacht – teilweise wortwörtlich von Hu (2003) übernommen („Hu 2003“), teilweise sind sie an Hus (2003) Frageimpulse angelehnt, weichen in ihrer Formulierung also leicht von Hu (2003) ab („angelehnt an Hu 2003“), teilweise sind sie an den Schüler:innenfragebogen angelehnt, der wiederum auf den LINEE-Themenbereich „Multilingualism and Education“ zurückgeht, übertragen also Fragebogenitems, die sich an Schüler:innen richten, in Leitfragen, die sich an Lehrkräfte beziehungsweise Schulleitungen richten („angelehnt

²⁷ Die Fragen 21-24 auf Lehrkräfteebene stellen auf *language policies* in Unterricht und Pausen ab; im Fall der Schulleitungsinterviews wurden sie zu einer Frage (10) zusammengefasst und abstrahiert, da nicht zwingend davon ausgegangen werden kann, dass die Schulleitungen de facto reglementierend in das Sprachhandeln im Unterricht und den Pausen eingreifen, wohl aber eine Position dazu vertreten.

an Volgger & Cortinovic 2010“). In letzterem Fall wurden möglichst analoge Formulierungen gewählt: Werden etwa die Schüler:innen danach befragt, ob ihre Lehrer:innen es erlaubten, dass sie im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch sprächen (Item 34 des Schüler:innenfragebogens, angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 18), so wird auch den Klassenlehrkräften die Frage gestellt, ob sie es erlaubten, dass Kinder im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch sprächen (Abb. 11, Leitfrage 21). Eine wesentliche Erweiterung des LINEE-Schüler:innenfragebogens (Volgger & Cortinovic 2010) besteht darin, dass in der vorliegenden Studie neben äußerer auch innere Mehrsprachigkeit Berücksichtigung findet, den Schüler:innen und damit auch den Lehrkräften entsprechend auch Fragen nach dem Beherrschen und Verwenden von regionalen sprachlichen Varietäten („Dialekten“) gestellt werden.

3.6.2 Lehrkraft- und Schulleitungsebene: Auswertung der Leitfadeninterviews mit Klassenlehrkräften und Schulleitungen

Verbaltranskripte der sieben Klassenlehrkräfteinterviews und der drei Schulleitungsin-terviews finden sich in Anhang B. Da der Fokus der Studie auf der interaktionsanalytischen Auswertung von Unterricht liegt, soll auf eine detaillierte gesprächs- oder inhaltsanalytische Untersuchung der Interviews verzichtet werden. Die Interviews werden stattdessen im Sinne der *Nexus Analysis* herangezogen, um Einblicke in individuelle und kollektive Vorgeschichten der Beteiligten (*historical body*) und vor allem in die in der Unterrichtsinteraktion wirksamen (Macht-)Diskurse rund um Sprache(n) und Sprechen (*discourses in place*) zu gewinnen. Sind die Interaktionsanalysen lokal verankert, so erlauben die Interviewdaten einen Blick über die unmittelbare Interaktionssituation hinaus. Sie ermöglichen es, die untersuchten Schulen und Klassen und die dort gültigen Prinzipien des sprachlichen Markts aus der Perspektive der Schulleitungen und Lehrkräfte selbst zu charakterisieren (Kap. 4 und 5). Ziel der Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung ist es, zusätzlich zu den bewusst objektiv rekonstruierenden Interaktionsanalysen Perspektiven der Beteiligten selbst in die Studie einzubeziehen und so ein dichteres und differenzierteres Bild des sprachlichen Marktes und der sprachlichen Landschaft der jeweiligen Klasse (Kap. 2.2, Kap. 2.3.2) zu gewinnen. Dies ist auch notwendig, um alternative Lesarten für Unterrichtshandeln entwickeln zu können, die über das hinausgehen, was sich anhand der bloßen Rekonstruktion von Interaktionen aus einer forschenden Außenperspektive feststellen lässt. Sie ermöglichen es dadurch, Mikroanalysen auf der Ebene der Unterrichtsinteraktionen mit Befunden auf einer schul- und klas-

senspezifischen Makroebene zu verknüpfen und individuell artikulierte Handlungsprinzipien mit beobachtetem Handeln abzugleichen. Gewinnbringend ist zudem der Vergleich von Antworten der Schulleiterinnen, der Klassenlehrerinnen und der Schüler:innen auf dieselben Fragen, beispielsweise danach, ob es sich bei der untersuchten Schule um eine mehrsprachige Schule handele (Kap. 4) oder ob andere Sprachen als Deutsch erlaubt seien (Kap. 5). Auf diese Weise können die potenziell einander ähnelnden oder aber divergierenden Perspektiven unterschiedlicher Studienteilnehmer:innen berücksichtigt und kontrastiert werden.

Die Auswertung der Interviewdaten fließt somit zum einen in Form einer Charakterisierung der untersuchten Schulen in Kapitel 4 ein, das sich der detaillierten Beschreibung des Untersuchungsfelds aus der Perspektive der Beteiligten widmet. Zum anderen vergleicht Kapitel 5 Äußerungen der Klassenlehrkräfte gezielt mit Antworten der Schüler:innen auf analog formulierte Items. Die Studie gibt damit der Mehrstimmigkeit (Hornberger 2010), durch den sich der zu untersuchende *Nexus of practice* mit seinen unterschiedlichen Akteur:innen auszeichnet, Raum in der Datenanalyse. Auf der Basis wörtlicher Zitate der Schulleitungen und Klassenlehrkräfte werden schulische Diskurse um Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt und damit sprachliche Märkte der untersuchten Schulen und Klassen rekonstruiert.

3.6.3 Lehrkraft- und Schulleitungsebene: Limitationen bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Leitfadeninterviews mit Klassenlehrkräften und Schulleitungen

Die Ambition, den Akteur:innen des Untersuchungsfelds eine Stimme zu geben, sie selbst zu Wort kommen zu lassen, bietet zugleich Raum für Kritik: Bei den in Interviews elizitierten Aussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen handelt es sich um Selbstauskünfte, die damit zum einen auf subjektiven Annahmen, Wahrnehmungen und Einschätzungen basieren, und zum anderen nicht notwendigerweise mit tatsächlichem Handeln übereinstimmen müssen, sondern auch bewusst von tatsächlichen *language policies* abweichen können, etwa aus Gründen sozialer Erwünschtheit. Genau diese subjektive Färbung der Aussagen ist jedoch im Sinne der Studie: Die Art und Weise, wie Lehrkräfte und Schulleitungen sich, ihre Schule und ihre Klasse nach außen darstellen, ist Teil der Diskurse, die Schule und Unterricht prägen. Die beschriebenen Analogien der Befragungen auf Schulleitungs-, Klassenlehrkraft- und Schüler:innenebene erlauben dabei den Abgleich von nach außen durch Schulleitungen und Lehrkräfte kommunizierten und von innen heraus durch die Schüler:innenschaft wahrgenommenen Handlungs-

prinzipien. Zu bedenken gilt weiterhin, dass auch tatsächlich beobachtbare *language practices* von konstatierten und wahrgenommenen *language management*-Entscheidungen abweichen können. Während Wahrnehmungen der Schüler:innen den Aussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen gegenübergestellt werden können, ist der Umfang des im Unterricht erhobenen Videomaterials zu gering, um *de facto language policies* (Shohamy 2006) zu rekonstruieren und sie mit den Aussagen der Schulleitungen und Lehrkräfte sowie den Wahrnehmungen der Schüler:innen zu vergleichen. Wie bereits oben erwähnt (Kap. 3.5.3), erlauben die Videoaufzeichnungen von zwei Aufnahmetagen pro Klasse lediglich Fallanalysen, nicht aber repräsentative Schlüsse. Hierfür wären Langzeitstudien erforderlich.

Eine weitere Limitation der Studie besteht darin, dass die Aussagen von Schulleitungen und Lehrkräften lediglich ergänzend herangezogen werden können, um vertiefende Einblicke in den Nexus sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen zu gewinnen, dass jedoch im Rahmen der Studie keine ausgiebige und systematische gesprächs-, inhalts- oder diskursanalytische Auswertung der Interviewdaten leistbar ist. Mögliches Potenzial für anknüpfende Studien liegt in einer Konzentration auf die Analyse der erhobenen Interviewdaten, die an dieser Stelle nicht erschöpfend untersucht werden können.

3.7 Schüler:innenebene

Die Schüler:innen der sechs untersuchten Klassen werden im Rahmen einer mündlich gestützten Fragebogenerhebung zu sprachbiografischen Merkmalen, ihrem schulischen und familiären Sprachgebrauch sowie zu ihren Erfahrungen mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext befragt. Anhand der Befragungsdaten lassen sich die untersuchten Schulen beziehungsweise Klassen aus der Perspektive der Schüler:innen charakterisieren, zum einen in Bezug auf darin zusammenkommende Erfahrungsschätze der Beteiligten (*historical body*), zum anderen in Bezug auf wahrgenommene Prinzipien des *language managements* und artikulierte *language practices* sowie die Wahrnehmbarkeit von Sprachen und Dialekten (*discourses in place*). Die Angaben der Schüler:innen geben damit auch Anhaltspunkte für die Rekonstruktion der in den Schulen beziehungsweise Klassen praktizierten oder konstatierten *language policies*, die wiederum die *interaction order* in konkreten Interaktionssituationen prägen können. Die Befragungsdaten dienen der Erfassung sprachlicher Repertoires der Schüler:innen sowie der Beschreibung der Schulen und Klassen hinsichtlich ihres Umgangs mit Mehr-

sprachigkeit und sprachlicher Vielfalt (Kap. 5). Sie werden herangezogen, um die in den zu analysierenden Unterrichtsinteraktionen beobachtbaren Schüler:innen in Bezug auf sprachbiografischer Merkmale zu charakterisieren und um die in Unterrichtsinteraktionen potenziell mitwirkenden Diskurse um Mehrsprachigkeit zugänglich zu machen. Darüber hinaus erlauben die Befragungsdaten eine Gegenüberstellung von Schüler:innen-, Lehrkraft- und Schulleitungsperspektiven auf einzelne Facetten schulischen Sprachhandelns. Die Befragungsdaten werden somit in erster Linie deskriptiv ausgewertet, wobei die Fragebogenerhebung auf Schüler:innenebene in Bezug auf deren Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht eine deskriptiv statistische Auswertung ermöglicht, die mit den mündlichen Antworten von Schulleitungen und Lehrkräften zu ähnlich gelagerten Fragen verglichen werden können.

3.7.1 Schüler:innenebene: Konzeption und Durchführung einer Fragebogenerhebung bei Schüler:innen

Die Schüler:innen der sechs untersuchten Klassen wurden in Form einer mündlich angeleiteten schriftlichen Fragebogenerhebung zu ihren Sprachbiografien und ihren Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule befragt. Teilnahmeberechtigt waren diejenigen der 115 Schüler:innen, deren Erziehungsberechtigte der Teilnahme ihrer Kinder an der Studie zustimmten (Tab. 4 in Kap. 3.4). Insgesamt nahmen 100 der 108 teilnahmeberechtigten Schüler:innen an der Befragung teil. Acht teilnahmeberechtigte Schüler:innen waren am Tag der Befragung nicht in der Schule; aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich, deren Befragungen zu einem anderen Zeitpunkt nachzuholen. Obwohl sich die Befragungsdurchführung weitgehend an Chlostas und Ostermanns (2006) Empfehlungen zur Gestaltung und Begleitung einer fragebogengestützten Erhebung bei Grundschulkindern orientiert, wurde die Befragung im Gegensatz dazu nicht im Klassenverbund durchgeführt, sondern in Kleingruppen von drei bis sieben Schüler:innen. Die Befragung fand in separaten Räumen statt, wobei die Klassenlehrkräfte dafür Sorge trugen, der Forscherin einen Raum hierfür zur Verfügung zu stellen, zum Beispiel einen Nebenraum des Klassenzimmers, ein anderes Klassenzimmer, ein Besprechungszimmer oder eine Schüler:innenbücherei. Dort nahmen alle Schüler:innen der Kleingruppe sowie die Forscherin an einem Gruppentisch Platz, der allen Anwesenden Blickkontakt ermöglichte. Die Befragungssituation sollte durch diese räumliche Anordnung möglichst nicht an Prüfungssituationen wie Tests oder Klassenarbeiten erinnern und durch die Verortung der Forscherin am Gruppentisch auch das Autoritätsge-

fälle (Vogl 2015, S. 99) reduzieren. Vogl (2015) rät, gerade wenn Befragungen von Kindern in der Schule durchgeführt würden, müsse deutlich gemacht werden, dass es sich nicht um eine Prüfungssituation handele (S. 99). Auf gleicher Höhe zu sitzen, stimmiere etwa, so Vogl (2015), „einen eher symmetrischen Austausch“ (S. 101) und unterstütze „das ehrliche Interesse an der kindlichen Sichtweise“ (S. 101). Auf dem Tisch lagen Papierschilder, auf die in bunten Lettern die Vornamen der Schüler:innen aufgedruckt waren. In einer Warm-up-Phase (Vogl 2015, S. 107) suchten die Schüler:innen das Schild mit dem jeweils eigenen Namen und legten es vor sich. Dass sich diese Methode als Eisbrecher eignete, zeigt sich allein darin, dass die Schüler:innen oftmals direkt nach Betreten des Raums ohne Aufforderung damit begannen, ihr Namensschild zu suchen, sich also frei mit dem Setting der Befragung vertraut machten und im wahrsten Sinne des Wortes Berührungsgängste mit ausliegenden Materialien, in diesem Fall den Namensschildern, abbauen konnten. Die abgebildeten Namen, jeweils der eigene und die von Mitschüler:innen, waren den Teilnehmenden bekannt und boten somit erstens einen vertrauten Anhaltspunkt in einer unbekanntenen Situation und zweitens eine relativ einfach zu bewältigende Zuordnungsaufgabe. Zugleich konnte mithilfe der Namensschilder Interesse gegenüber den Teilnehmer:innen signalisiert und ihnen ein Wissensvorsprung gegenüber der Forscherin verschafft werden, da die Schüler:innen selbst die Aufgabe der Namenszuordnung besser bewältigen konnten als das die Forscherin nach ihrer kurzen Zeit in der Klasse hätte tun können. Abbildung 13 zeigt exemplarisch das räumliche Setting zweier Erhebungssituationen in der blauen Schule.



Abb. 13: Räumliches Setting der Schüler:innenbefragung in einem Besprechungszimmer (links) und in der Schüler:innenbücherei (rechts) einer Schule; im linken Foto auch zu sehen: die Namensschilder der Schüler:innen (hier aus Datenschutzgründen verpixelt).

Bereits im Vorfeld der Befragung war jedem:jeder Schüler:in anhand der Klassenliste ein zufällig generierter persönlicher Code zugeordnet worden, der allerdings weder den Schüler:innen selbst noch den Lehrkräften, Schulleitungen oder Eltern mitgeteilt wurde.

Den Schüler:innen wurde also am Tag der Befragung jeweils ein Fragebogen ausgehändigt, der bereits mit ihrem persönlichen Code versehen war. Ihnen wurde erklärt, dass es sich um einen Geheimcode handele, der sicherstelle, dass niemand außer der Forscherin herausfinden könne, wer welche Antworten gegeben habe, nicht einmal die Lehrerin. Eine Nachvollziehbarkeit durch die Forscherin ist erforderlich, um Daten aus der Fragebogenerhebung und aus den Unterrichtsaufnahmen zusammenführen zu können. Die Akzentuierung der Vertraulichkeit ist in der vorgestellten Befragungssituation von hoher Bedeutung, da die Klassenlehrkräfte als Gatekeeper fungierten, also überhaupt erst Zugang zu den Schulklassen ermöglichten, durch ihre bloße Existenz und Funktion die Situationsdefinition der Befragten allerdings potenziell beeinflussen, obgleich sie in der Befragungssituation nicht physisch anwesend sind (Vogl 2015, S. 91, 93, 94). Vogl (2015) beschreibt die Problematik der Gatekeeperfunktion von Lehrkräften:

„Die Interviews werden dann unweigerlich mit dem Schulkontext assoziiert. Zum einen kann dadurch leichter und hartnäckiger der Eindruck einer Prüfungssituation entstehen. Zum anderen sind auch inhaltliche Verzerrungen denkbar, nicht zuletzt weil die Anonymitätszusicherung schwerer glaubwürdig vermittelt werden kann“ (Vogl 2015, S. 91).

Die explizite Thematisierung des „Geheimcodes“ und seiner Unzugänglichkeit für Dritte, inklusive der Lehrerin, ist daher für die vorliegende Studie unabdingbar.

Fälle, in denen Schüler:innen trotz des Einverständnisses der Erziehungsberechtigten nicht an der Befragung teilnehmen wollten, kamen in der vorliegenden Untersuchung nicht vor. Über rechtliche Vorschriften hinaus erschien es aus forschungsethischen Gründen wichtig, dass auch die Kinder selbst der Befragung zustimmten und nicht nur widerwillig daran teilnahmen (Vogl 2015, S. 89). Ein erster Schritt der Einwilligung bestand bereits darin, dass sie sich bereit erklärten, gemeinsam mit der Forscherin in einem Nebenraum zu arbeiten. Im zweiten Schritt galt es, eine informierte Einwilligung zu ermöglichen. Vogl (2015) hebt hervor, dass selbst sehr junge Teilnehmer:innen

„– mit entsprechend verständlicher Information – den Sinn und Zweck wissenschaftlicher Untersuchungen verstehen und entscheiden [können], ob sie sich beteiligen möchten oder nicht“ (S. 91).

Die Forscherin begrüßte die Schüler:innen und informierte sie unmittelbar vor Beginn der Befragung mündlich darüber, dass sie von der Universität Landau komme und Unterricht erforsche, Informationen, die den Schüler:innen schon im Zuge der Videoaufnahmen mitgeteilt worden waren. Auch die Forscherin selbst war den Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt bereits von den Aufnahmetagen bekannt, sodass sie sich nicht mit einer völlig Fremden konfrontiert sahen. Die Videoaufnahmen seien dazu da, so die

Forscherin, dass sie sich den Unterricht später noch einmal ganz genau anschauen könne. Besonders interessiere sie sich dafür, welche Rolle die verschiedenen Sprachen und Dialekte, die Kinder sprechen, im Unterricht spielen. Nachdem sie schon habe zugucken dürfen, wie die Klasse Unterricht mache, gehe es ihr nun darum, mehr über jedes einzelne Kind zu erfahren, besonders über die Sprachen und Dialekte, die die Kinder sprechen. Deshalb wolle sie ihnen einige Fragen stellen. Den Schüler:innen wurde auf die Art verdeutlicht, dass sie im Rahmen der Befragung die Funktion von Expert:innen für die eigene Lebenswelt einnehmen und als solche der Forscherin „Auskunft über das interessierende Thema geben können“ (Vogl 2015, S. 99, 107; Trautmann 2010, S. 46). Betont wurde nun auch explizit, dass es sich nicht um einen Test handele (Vogl 2015, S. 99) und es bei den Fragen keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gebe, sondern dass jedes Kind so antworten dürfe, wie es möchte und wie es für es selbst am besten passe. Es sei nicht schlimm, sondern sogar wahrscheinlich, dass ein Kind eine Frage anders beantworte als der:die Sitznachbar:in. Die Schüler:innen wurden auch darüber aufgeklärt, dass sie Fragen, die sie nicht beantworten möchten, auslassen dürften. Trautmann (2010) weist darauf hin, dass in Befragungssituationen rasch „eine Scham-schwelle übertreten werden“ (S. 124) könne, „ohne dass die Interviewerin dies merkt“ (S. 124). Gerade Fragen nach zuhause gesprochenen Sprachen etwa berühren einen privaten Bereich der Lebenswelt von Schüler:innen; Fragen nach dem Sprachgebrauch mit Lehrkräften betreffen ein durch die Institution Schule hierarchisch geprägtes Beziehungsgefüge. Es erscheint daher wichtig, den befragten Schüler:innen das Gefühl zu vermitteln, dass sie gegenüber der Forscherin in diesen und allen weiteren Aspekten der Befragung zu keiner Auskunft verpflichtet sind.

Während der Information und der datenschutzrechtlichen Aufklärung hatten die Schüler:innen jederzeit die Möglichkeit, Zwischenfragen zu stellen.²⁸ Die Resonanz der Schüler:innen auf die Informationen war positiv, viele wollten direkt mit der Beantwortung der Fragen beginnen und einige äußerten sogar Bedauern, dass sie ihren Namen nicht auf den Fragebogen schreiben durften. Die positiven Reaktionen der Schüler:innen können als Indiz für ein Gelingen der Begrüßungs- und Aufwärmphase gewertet wer-

²⁸ Eine Schülerin fragte beispielsweise, was eine Universität sei, woraufhin ein Schüler berichtete, seine Schwester gehe auch zur Universität. Daraufhin erklärte die Forscherin, dass man nach der Grundschule eine weitere Schule besuche. Je nachdem, was man später einmal werden wolle, würde man danach eine Ausbildung machen oder studieren. Studieren würde man an einer Universität. Eine Schülerin fragte, ob die Klassenlehrerin auch studiert habe. Die Forscherin bejahte, wenn man Lehrerin werden wolle, müsse man auch zur Universität gehen und studieren. Sie erklärte auch, dass sie selbst schon fertig sei mit dem Studieren und jetzt als Forscherin an der Universität arbeite.

den, die gemäß Trautmann (2010) integraler Bestandteil einer mündlichen Befragungssituation ist und einen hohen Stellenwert für den weiteren Verlauf der Situation besitzt:

„Eine freundliche Begrüßung, Ermutigung, wertschätzende Einweisung in die Aufgaben und den Gesprächsanlass sind ebenso notwendig, wie sorgsame Achtung auf mögliche Verhärtungen, Blockierungszeichen oder zwischenzeitliche Bedürfnisse der Interviewten“ (S. 69).

Indem die Vorab-Informationen zur Befragung durch die Forscherin gegenüber den Schüler:innen mündlich vorgetragen und nicht wie im Elternbrief schriftlich präsentiert wurden, sollte sichergestellt werden, dass sie auch Schüler:innen mit schwachen Lesekompetenzen zugänglich waren, und dass alle Schüler:innen Rückfragen stellen und unmittelbar ausdrücken konnten, wenn sie nicht einverstanden waren. Während der Fragebogenerhebung wurden Audioaufnahmen angefertigt, um die datenschutzrechtliche Aufklärung der Schüler:innen sowie mögliche Hilfestellungen durch die Forscherin während der Befragung zu dokumentieren und im Nachgang bei Bedarf überprüfbar zu machen. Auch über die stattfindende Audioaufzeichnung wurden die Schüler:innen aufgeklärt und auf die Audiorekorder auf dem Tisch hingewiesen. Neben der forschungsethischen Notwendigkeit dient dies auch forschungspraktischen Zwecken: Vogl (2015) erklärt, wenn den teilnehmenden Kindern die technischen Geräte vorgeführt würden, lege sich „in aller Regel das Interesse an den Geräten sehr schnell wieder und es [seien] keine schwerwiegenden Verzerrungen zu erwarten“ (S. 95). Eine systematische Analyse der Audiomitschnitte findet im Rahmen dieser Studie nicht statt, die Auswertung der Befragung stützt sich auf die schriftlich vorliegenden Fragebögen.

Für die Befragung wurde die Zeit des regulären Unterrichts genutzt; die Lehrkraft gestaltete diesen in Absprache so, dass es keine beträchtliche Störung verursachte, wenn nacheinander Kleingruppen das Klassenzimmer für die Befragung verließen und zu einem späteren Zeitpunkt zurückkamen, um wieder dem Regelunterricht zu folgen. Die Befragung im Klassenplenum durchzuführen, hätte einen Ausfall von Regelunterricht im Zeitraum der Befragung bedeutet. Zudem bildet die Erhebung in Kleingruppen den Versuch, zu berücksichtigen, dass Schüler:innen womöglich Hemmungen haben, vor der gesamten Klasse zu sprechen. Die Schüler:innen bearbeiteten die Fragebögen nämlich nicht in Stillarbeit, sondern begleitet durch und im Austausch mit der Forscherin sowie der Kleingruppe, was die Gefahr, die Erhebung könnte mit einer Prüfung assoziiert werden, weiter reduziert. Im Detail werden die Modalitäten der Erhebung an späterer Stelle dieses Kapitels vorgestellt.

Der verwendete Fragebogen gliedert sich in zwei Teile: Teil A zielt anhand von 20 Items auf die Erhebung sprachbiografischer Daten und trägt die Überschrift „Du und deine Sprachen und Dialekte.“ Teil B enthält 18 Items zu Erfahrungen mit und der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Schule; er trägt die Überschrift „Sprachen und Dialekte in der Schule.“ Der komplette Fragebogen ist in Anhang C einsehbar.

Die sprachbiografischen Items aus Teil A stammen teilweise aus dem Fragebogen des Projekts „Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)“ (Chlosta, Ostermann & Schroeder 2003; Chlosta 2012), teilweise sind sie an diesen angelehnt.²⁹ Bei SPREEG handelt es sich um ein vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung gefördertes Projekt, das vom Arbeitsbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und dem Lehrgebiet Türkisch der Universität Essen in Kooperation mit mehreren Partnern, etwa dem Schulamt Essen, realisiert wurde (Chlosta & Ostermann 2006, S. 56; Chlosta et al. 2003, S. 43). Im Rahmen von SPREEG wurde im Frühjahr 2002 eine Fragebogenerhebung an allen Essener Grundschulen durchgeführt (Chlosta & Ostermann 2006, S. 56).³⁰ Erstmals wurde damit

„die gesamte Population von Grundschülerinnen und Grundschülern nach ihren Familiensprachen und Schulsprachen sowie dem Grad der Vitalität und der Verwendung der Sprachen befragt“ (Chlosta et al. 2003, S. 43).

Ziel war es, „die von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich gesprochenen Sprachen zu ermitteln“ (S. 56) und „grundlegende Zahlen über die Sprachenvielfalt der Schülerinnen und Schüler [zu] liefern“ (Chlosta & Ostermann 2006, S. 56). Da sich das Projekt dabei bewusst nicht an Staatszugehörigkeiten und der Kategorie „Migrationshintergrund“ orientiert, sondern Schüler:innen selbst zu ihren Sprachen und deren Verwendung befragt (Chlosta & Ostermann 2006, S. 56), steht es in Einklang mit den theoretischen Überlegungen dieser Arbeit, die eine methodische Loslösung von gesetzten Kategorien verlangen. Einem solchen Verzicht auf äußere Zuschreibungen kann sich die Forschungspraxis zumindest annähern, indem sie die Beteiligten selbst zu Wort kom-

²⁹ Herzlichen Dank an Christoph Chlosta, der mir freundlicherweise den Fragebogen (Chlosta 2012) und wertvolle Hinweise zu seiner Verwendung zur Verfügung stellte.

³⁰ Im Ansatz folgt SPREEG den *home language surveys* (HLS), einem Verfahren, das an der Universität Tilburg von der Forschungsgruppe „Babylon“ entwickelt wurde und mithilfe dessen Schüler:innen in den Niederlanden und weiteren europäischen Städten befragt wurden (Extra & Yağmur 2002), etwa auch in Hamburg (Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003) (Chlosta & Ostermann 2006, S. 56). Innerhalb des Projekts SPREEG wurde der Fragebogen modifiziert, „um ihn an die Gegebenheiten der deutschen Grundschule anzupassen“ (Chlosta et al. 2003, S. 43). Konkrete Unterschiede zwischen dem SPREEG-Fragebogen und den niederländischen *home language surveys* sowie deren Hamburger Adaption werden von Chlosta und Ostermann (2006) in ihrem Beitrag ZUR GESTALTUNG UND BEGLEITUNG EINER FRAGEBOGENGESTÜTZTEN ERHEBUNG BEI GRUNDSCHULKINDERN dargelegt und besprochen.

men lässt. Allerdings darf dabei nicht vernachlässigt werden, dass jede Befragung, egal wie sehr sie auf die Vermeidung bestimmter Kategorien achtet, dennoch immer Impulse setzt und Relevanzen festlegt. Der entscheidende Vorteil des SPREEG-Fragebogens besteht nun darin, dass er zwar – wie jede Befragung – den Fokus klar auf bestimmte Aspekte lenkt, nämlich auf Sprache und Sprachverwendung, diese Aspekte jedoch direkt adressiert und nicht etwa aus anderen Kategorien, beispielsweise der Staatszugehörigkeit, ableitet (Chlosta & Ostermann 2006, S. 56). Die erhobenen sprachbiografischen Merkmale sind damit Konstrukte der Schüler:innen selbst, nicht etwa der Forscher:innen oder anderer Beteiligter. Konkret heißt das: Einem Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit werden nicht zwingend Türkischkenntnisse zugeschrieben; wenn umgekehrt ein Schüler von sich sagt, Türkisch zu sprechen, entspricht das seiner eigenen Wahrnehmung, die sich nicht notwendigerweise mit der Wahrnehmung von Lehrkräften, Eltern oder Forschenden decken muss und die auch nichts mit seiner Herkunft oder der seiner Familie zu tun haben muss. Sprachbiografische Daten der Schüler:innen sind für die vorliegende Arbeit deshalb relevant, weil die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen Teil des sprachlichen Marktes der Klasse sind, auf dem ihr Stellenwert verhandelt wird (Kap. 2.2.1).

Der SPREEG-Fragebogen gliedert sich in sieben Komplexe³¹, von denen in der vorliegenden Studie lediglich Fragenkomplex 3 (Staatsbürgerschaft) vollständig ausgelassen wurde. Im Folgenden wird dargestellt, wie die übrigen Fragenkomplexe jeweils aufgegriffen und ggf. modifiziert wurden.

In Fragenkomplex 1 werden „zur soziolinguistischen Vergleichbarkeit und zur Beschreibung der Gruppen“ (Chlosta & Ostermann 2006, S. 61) Alter und Geschlecht erfasst (Abb. 14).

1	Wie alt bist du?	Ich bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jahre alt.
			5	6	7	8	9	10	11	12	
			Ich bin älter als 12 Jahre, nämlich _____ .								

2	Bist du ein Mädchen oder ein Junge?	Ich bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			ein Mädchen.	ein Junge.

Abb. 14: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 1-2 (Fragenkomplex 1)

³¹ Diese Angabe bezieht sich auf die von Christoph Chlosta zur Verfügung gestellte Fragebogenversion (Chlosta 2012). In einer anderen Version des Fragebogens (Chlosta & Ostermann 2006) ist von acht Fragenkomplexen die Rede (S. 61).

Im Unterschied zum SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) wurden für die erste Frage Antwortoptionen von fünf bis 12 Jahren sowie die Ausweichoption „Ich bin älter als 12 Jahre, nämlich ____“ gewählt. SPREEG listet in der zur Verfügung gestellten Fragebogenversion hingegen Antwortoptionen von neun bis 17 Jahren sowie die Antwortoption „18 oder älter ____“ auf (Chlosta 2012); diese Antwortoptionen erscheinen im Fall von Studienteilnehmer:innen im Grundschulalter unpassend. In einer anderen Publikation (Chlosta & Ostermann 2006, S. 71) nutzt der SPREEG-Fragebogen ebenfalls Antwortmöglichkeiten von fünf bis 12 Jahren, allerdings ohne Ausweichoption.

Fragenkomplex 2 widmet sich den geografischen Bezugspunkten der Familie, wobei das Geburtsland der Schüler:innen, das der Eltern sowie das Land, in dem die Großeltern wohnen, erfragt werden (Chlosta & Ostermann 2006, S. 62) (Abb. 15).

3 In welchem Land bist du geboren?
 Ich bin in _____ geboren. Ich weiß nicht.

4 In welchem Land ist dein Vater geboren?
 Mein Vater ist in _____ geboren. Ich weiß nicht.

5 In welchem Land ist deine Mutter geboren?
 Meine Mutter ist in _____ geboren. Ich weiß nicht.

6 In welchem Land wohnen deine Großeltern?
 Meine Großeltern wohnen in _____, Ich weiß nicht.
 _____.

Abb. 15: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 3-6 (Fragenkomplex 2)

Im Unterschied zum SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) lässt der Fragebogen der vorliegenden Studie Platz für zwei unterschiedliche Antworten hinsichtlich des Landes, in dem die Großeltern wohnen, schließlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Großeltern väterlicherseits und mütterlicherseits zwangsläufig im selben Land leben. Die Schüler:innen haben die Möglichkeit, die Fragen mit „Ich weiß nicht.“ zu beantworten. Gemäß Chlosta und Ostermann (2006) kann diese Antwort im Sinne von „hier will ich nicht antworten“ oder „hier kann ich nicht antworten“ interpretiert werden (S. 61-62). Die vorliegende Studie schließt sich Chlostas und Ostermanns (2006) Einschätzung an, dass „diese Ausstiegsmöglichkeit [...] aus Gründen der Fairness den Schülern angeboten werden [muss]“ (S. 62).

Gänzlich ausgelassen wurde Fragenkomplex 3, die Frage nach der Staatsbürgerschaft, die Chlosta und Ostermann (2006) explizit, wenn auch unter Vorbehalt, stellen: „Aus der Frage nach der Staatsbürgerschaft allein können keine Rückschlüsse auf die Sprachverwendung gezogen werden“ (Chlosta & Ostermann 2006, S. 62); interessant sei aber der Vergleich von sprachbezogenen Daten und Angaben zur Staatsbürgerschaft (Chlosta & Ostermann 2006, S. 62). Ein solcher Vergleich wird in der vorliegenden Studie nicht angestrebt, weshalb auf eine Kategorisierung entlang von Staatsbürgerschaften verzichtet werden kann, zumal das abstrakte Konstrukt „Staatsbürgerschaft“ für Grundschüler:innen schwer verständlich sein kann und im Vorfeld der Untersuchung zusätzlicher Vorbereitung durch die Lehrkraft bedarf (Chlosta & Ostermann 2006, S. 62).³²

Der vierte Fragenkomplex betrifft die Schulbiografie und den (Schul-)Alltag der Schüler:innen allgemein (Chlosta & Ostermann 2006, S. 62). Hieraus wurden lediglich zwei Fragen übernommen, die explizit den Aspekt Sprache in den Blick nehmen (Abb. 16 und 18).

7 Welche Sprachen lernst du in der Schule?

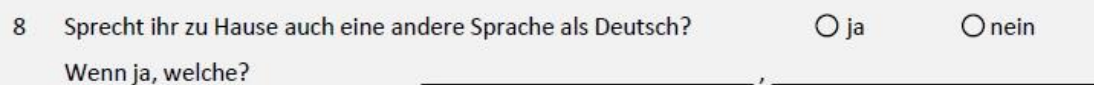
Abb. 16: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 7 (Fragenkomplex 4)

Frage 7 hat laut Chlosta und Ostermann (2006) das Potenzial, etwa zu sehen, ob Schüler:innen „für das Sprachenlernen im Rahmen der Grundschule schon sensibilisiert sind und ihnen Momente der Sprachbegegnung als Erlernen von Sprache erscheinen“ (S. 63). Eine weitere aus Fragenkomplex 4 übernommene Frage, die in einer Selbsteinschätzung der eigenen Deutschkompetenzen im Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen besteht, wurde nicht isoliert gestellt, sondern im Verbund mit einer vergleichbar aufgebauten Frage, die sich auf die Kompetenzen in den Familiensprachen der Schüler:innen bezieht (siehe Fragenkomplex 5, Item 9). Die Entscheidung für diese Anpassung begründet sich in dem Bestreben, erstens nicht das Gefühl einer Prüfungssituation aufkommen zu lassen, in der die Deutschkompetenzen der Schüler:innen bewertet würden, und zweitens nicht den vermeintlichen Eindruck zu erwecken, Deutschkompetenzen komme ein anderer – höherer – Stellenwert zu als Kompetenzen in anderen Sprachen, die die Schüler:innen potenziell sprechen. Werden Deutschkompetenzen und Kompetenzen in anderen Sprachen nicht getrennt, sondern innerhalb einer Aufgabe ein-

³² Im Fall der SPREEG-Erhebung wurden der Lehrkraft vorab Materialien zur Verfügung gestellt, mithilfe derer sie Konzepte wie „Staatsbürgerschaft“ mit der Klasse erarbeiten konnte; die Schüler:innen wurden gebeten, die entsprechende Angabe zuhause zu erfragen, um dann den Fragebogen bearbeiten zu können (Chlosta & Ostermann 2006, S. 62).

geschätzt, wird stärker deren Gleichwertigkeit deutlich. Auf die Fragen, ob Schüler:innen Nachhilfestunden nach der Schule bekämen, wie gut sie in der Schule seien und ob sie gerne in die Schule gingen, wurde verzichtet, da die schulischen Leistungen sowie emotional-motivationale Variablen der Schüler:innen in der Untersuchung keine Berücksichtigung finden. Der dadurch mögliche Verzicht auf die genannten Fragen bedeutet auch eine Entlastung für die Schüler:innen, die so in der Befragungssituation keinen potenziell unangenehmen Fragen ausgesetzt werden, die ein Gefühl der Scham oder der Peinlichkeit auslösen und dadurch die Befragungsatmosphäre nachteilig beeinflussen könnten. Anzumerken gilt jedoch, dass Chlosta und Ostermann (2006) entgegen dieser Bedenken feststellen, dass die von ihnen befragten Schüler:innen die Frage nach ihren Sprachkompetenzen im Deutschen weder als unangemessen noch als befremdlich empfunden hätten (S. 63).

Fragenkomplex 5 dient der Untersuchung des Sprachverhaltens der Schüler:innen, insbesondere in Bezug auf Herkunfts- und Familiensprachen (Chlosta & Ostermann 2006, S. 63; Chlosta 2012). Er beginnt mit der Frage, ob die Schüler:innen zuhause (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen (Abb. 17).



8 Sprecht ihr zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch? ja nein
Wenn ja, welche? _____

Abb. 17: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 8 (Fragenkomplex 5)

Während diese Frage in der SPREEG-Studie als Filterfrage diente, nach der die Schüler:innen – je nachdem, ob Sie mit „ja“ oder „nein“ antworten – unterschiedliche Fragebögen bearbeiteten, findet eine solche Unterscheidung in der vorliegenden Studie nicht statt. In der SPREEG-Befragung folgten nur diejenigen Schüler:innen, die die Frage bejahten, weiter dem SPREEG-Fragebogen; Schüler:innen, die die Frage mit Nein beantworteten, erhielten stattdessen „verschiedene Fragebögen, die von Kollegen der Germanistik entwickelt wurden“ (Chlosta & Ostermann 2006, S. 60). Da im vorliegenden Fall alle Schüler:innen unabhängig von ihrer Antwort auf Frage 8 weiterhin den gleichen Fragebogen bearbeiteten, wurde die im SPREEG-Fragebogen gestellte Frage, welche Sprachen die Schüler:innen zuhause außer Deutsch sprechen, nicht als gesonderte Frage gestellt, sondern als optionale Frage („wenn ja, welche?“) angeschlossen. An der wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommenen Formulierung „Sprecht ihr zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch?“ kann kritisiert werden, dass sie aufgrund des Wortes *auch* suggeriert, zuhause werde notwendigerweise Deutsch gespro-

chen. Chlosta und Ostermann (2006) geben allerdings zu bedenken, würde man offener fragen „Welche Sprachen spricht ihr zu Hause?“, „so wäre bei vielen Migranten zu erwarten, dass sie auf jeden Fall mit *Deutsch* antworten, um einer vermeintlichen Erwartungshaltung zu genügen“ (S. 63). Deutsch in die Frageformulierung aufzunehmen, könne den Druck nehmen, Deutsch als Familiensprache anzugeben (Chlosta & Ostermann 2006, S. 63).

Die darauffolgende Frage 9 besteht in einer Selbsteinschätzung der Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen, wobei die Schüler:innen hier nun frei entscheiden können, ob sie Deutsch als eine zuhause gesprochene Sprache eintragen oder nicht (Abb. 18).

9 Wie gut kannst du die Sprachen, die ihr zu Hause spricht?

Sprache: _____				
Wie gut kannst du sie sprechen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie verstehen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie schreiben?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie lesen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht

Sprache: _____				
Wie gut kannst du sie sprechen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie verstehen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie schreiben?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie lesen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht

Sprache: _____				
Wie gut kannst du sie sprechen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie verstehen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie schreiben?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht
Wie gut kannst du sie lesen?	<input type="radio"/> sehr gut	<input type="radio"/> eher gut	<input type="radio"/> eher schlecht	<input type="radio"/> gar nicht

Abb. 18: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 9 (Fragenkomplex 5)

Der oben erhoffte Effekt, den Erwartungsdruck hinsichtlich des Deutschen als Familiensprache zu nehmen, könnte sich an dieser Stelle allerdings ins Gegenteil verkehren, da die vorausgehende Frage danach, ob auch andere Sprachen als Deutsch gesprochen würden (Item 8), suggerieren könnte, Deutsch sei hier auf jeden Fall als eine der zuhause gesprochenen Sprachen anzugeben. Vogl (2015) geht jedoch davon aus, dass Reihen-

folgeeffekte bei Kindern weniger ausgeprägt sein dürften (S. 108); sie beruft sich auf Fuchs (2004), der konstatiert, dass Kinder Fragebogenfragen

„von einem kognitiv weniger entwickelten Stand aus beantworten: Sie bearbeiten jede einzelne Fragebogenfrage stärker segmentiert und isoliert, zugleich lassen sie sich bei der Beantwortung der jeweiligen Frage stärker von den darin enthaltenen Informationen leiten“ (S. 60; Vogl 2015, S. 108).

Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass die Frage danach, wie gut die Schüler:innen die zuhause gesprochenen Sprachen beherrschten, die nötige Offenheit lässt, das Deutsche zu nennen oder aber nicht zu nennen.

Schüler:innen, bei denen zuhause ausschließlich oder auch Deutsch gesprochen wird, schätzen an dieser Stelle also auch ihre Deutschkompetenzen ein, eine Aufgabe, die im SPREEG-Fragebogen bereits in Aufgabenkomplex 4 zu bewältigen ist (siehe oben). Ein Nachteil der Entscheidung, die Einschätzung der Deutschkompetenzen nicht gesondert, sondern erst in Fragenkomplex 5 im Verbund mit der Einschätzung weiterer Sprachkompetenzen vorzunehmen, liegt darin, dass Schüler:innen, die zuhause kein Deutsch sprechen, somit im gesamten Fragebogen auch keinerlei Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen vornehmen. Entsprechende Daten fehlen folglich. Der überwiegende Vorteil liegt jedoch darin, dass auf die Art auf eine Trennung der Schüler:innen in zwei Gruppen mit unterschiedlichen Fragebögen verzichtet werden kann; alle Schüler:innen schätzen ihre Sprachkompetenzen in den Sprachen ein, die sie zuhause sprechen, unabhängig davon, ob es sich dabei um Deutsch handelt oder um andere Sprachen. Dadurch entfällt eine Differenzkonstruktion entlang des Merkmals *Deutsch als Familiensprache* vs. *Deutsch nicht als Familiensprache*. Schüler:innen, die zuhause kein Deutsch sprechen, geraten nicht in die vermeintliche Prüfungssituation, über ihre Deutschkompetenzen, die sie womöglich vor allem im schulischen Kontext erwerben, Auskunft geben zu müssen. Schüler:innen, die zuhause ausschließlich Deutsch sprechen, können weiterhin dem gleichen Fragebogen folgen wie ihre lebensweltlich mehrsprachigen Mitschüler:innen. Auf diese Weise wird weder Mehrsprachigkeit noch Einsprachigkeit priorisiert und den Schüler:innen wird keine dichotomische Trennung in diese beiden Kategorien nahelegt.

Im Gegensatz zum SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) werden keine Smileys (☺ ☹ ☺) als Antwortoptionen verwendet. Smileys können nicht nur unterschiedlich interpretiert werden und daher missverständlich sein, sie suggerieren auch eine emotionale Aufladung. Schüler:innen, die zum Beispiel eine der zuhause gesprochenen Sprachen nicht schreiben können, müssten also an der entsprechenden Stelle des SPREEG-Fragebogens

(Chlosta 2012) den Smiley mit nach unten gezogenen Mundwinkeln (☹) auswählen. Hierdurch wird jedoch eine Wertung der nicht vorhandenen Schreibkompetenz als etwas Schlechtes nahegelegt. Statt der dreistufigen Smiley-Skala wurde deshalb eine vierstufige verbal definierte Skala mit den äußeren Polen „sehr gut“ und „gar nicht“ gewählt. Die vierstufige Skala, die anstelle einer dreistufigen gewählt wurde, gewährleistet, dass eine Einschätzung zumindest in Richtung eines der Pole vorgenommen wird.³³ Die Selbsteinschätzungen in den Fertigkeiten Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen sollen den Schüler:innen, so Chlosta und Ostermann (2006), „die Möglichkeit geben, ihre eigenen Leistungsfähigkeiten in ihren Sprachen einschätzen und darstellen zu können“ (S. 63). Es sei in keinsten Weise zu vermuten, „dass die dort angegebenen Werte tatsächliche [...] Sprachfähigkeiten wiedergeben“ (S. 64), sondern dass sie eher eine empathische Haltung zur Sprache widerspiegeln (Chlosta & Ostermann 2006, S. 64). Die selbst konstruierten Sprachkompetenzen (Schnitzer 2017, S. 49) der Schüler:innen rücken in den Fokus.

Die im SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) in Fragenkomplex 5 explizit gestellte Frage „Sprecht ihr zu Hause auch Deutsch?“ entfällt aufgrund der oben beschriebenen Modifizierungen. Sie wird von Frage 9 bereits mit abgedeckt. Ergänzt wurde hingegen eine Frage zum Gebrauch regionaler Varietäten zuhause (Abb. 19).

10 Sprecht ihr zu Hause auch einen Dialekt?
(zum Beispiel Pfälzisch, Saarländisch, Badisch, ...)

ja nein

Wenn ja, welchen? _____

Abb. 19: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 10 (Fragenkomplex 5)

Die Formulierung der Frage nach regional bedingter innersprachlicher Variation wurde in Analogie zu der Frage nach lebensweltlicher äußerer Mehrsprachigkeit gewählt (vgl. Item 8). Als Beispiele wurden hier Dialekte des deutschen Varietätenspektrums angeführt, den Schüler:innen wurde jedoch erklärt, dass es auch in anderen Sprachen Dialekte gebe, die sie nennen dürften, wenn sie diese zuhause sprechen. Rückblickend stellt es eine Schwäche des Fragebogens dar, dass an dieser Stelle keine Dialekte anderer Sprachen als Beispiele verschriftet sind. Hingegen erwies sich die Befragungssituation in Gruppen als gewinnbringend, um gemeinsam mit den Schüler:innen zu erarbeiten, was ein Dialekt ist. Spätestens nach einer kurzen Erklärung durch die Forscherin konnten die

³³ In einer anderen Version des SPREEG-Fragebogens (Chlosta & Ostermann 2006, S. 71) wird eine vierstufige Skala verwendet, die die drei Smileys um eine verbale Antwortoption ergänzt: ☺ ☹ ☹ *gar nicht*.

Schüler:innen in der Regel eigenständig Beispiele für dialektale Äußerungen nennen, sodass für alle Schüler:innen der Gruppe transparent wurde, was ein Dialekt ist. Dass daraufhin Schüler:innen, die zuhause Dialekte anderer Sprachen sprechen, diese von sich aus nannten, schwächt die Bedenken hinsichtlich der fehlenden Beispiele für Dialekte anderer Sprachen zumindest ab, kann den Kritikpunkt aber nicht gänzlich ausräumen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Schüler:innen zuhause anderssprachige Dialekte sprechen, diese aber wegen der alleinigen Beispielnennung deutscher Dialekte nicht angaben.

Die nachfolgenden Fragen aus Themenkomplex 5 beziehen sich auf den Sprachgebrauch mit familiären und außerfamiliären Bezugspersonen außerhalb des Schulkontextes (Abb. 20). Sie stellen soziolinguistische Sprachmuster heraus (Chlosta & Ostermann 2006, S. 64).

11 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deiner Mutter?

12 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deinem Vater?

13 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deinen älteren Geschwistern?

Ich habe keine älteren Geschwister.

14 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deinen jüngeren Geschwistern?

Ich habe keine jüngeren Geschwister.

15 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du meistens mit deinen Freundinnen und Freunden nach der Schule?

Abb. 20: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 11-15 (Fragenkomplex 5)

Die Fragen elf bis 15 wurden um den Aspekt des Dialektgebrauchs ergänzt. Auf diese Weise soll das sprachliche Repertoire der Schüler:innen umfänglicher und differenzierter erfasst werden. Die strenge Orientierung an der Formulierung des SPREEG-Fragebogens (Chlosta 2012) bedingt jedoch, dass lediglich die mit einem:einer ausgewählten Gesprächspartner:in am frequentesten gesprochene Sprache beziehungsweise der am frequentesten gesprochene Dialekt erfasst wird (vgl. die Item-Formulierung mit

„meistens“). Eine Limitation zeigt sich folglich dahingehend, dass Code-Switching nicht berücksichtigt wird. Außerdem zielt die Frage lediglich auf die produktive Sprachverwendung des Schülers oder der Schülerin ab, nicht aber auf die des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin; Situationen, in denen eine Schülerin in einer Sprache spricht und der Gesprächspartner in einer anderen antwortet oder umgekehrt, sind denkbar und nicht unwahrscheinlich. Als alternative Formulierung, die die genannten Aspekte stärker einbezieht, böte sich daher an: „Wenn du mit Person X sprichst: Welche Sprachen und Dialekte benutzt ihr dann?“

Verzichtet wurde an dieser Stelle auf die in der SPREEG-Studie (Chlosta 2012) eingesetzte Frage, welche Sprache die Schüler:innen meistens mit ihren Schulfreund:innen in den Pausen sprächen. Dieses Item findet sich in ähnlicher Weise bei Volgger und Cortinovic (2010), auf deren Fragebogen sich der zweite Teil des hier verwendeten Erhebungsinstruments stützt (siehe Item 31). Der zweite Teil des Fragebogens widmet sich gezielt Sprachen und Dialekten in der Schule, weshalb die Frage nach dem Sprachgebrauch mit Mitschüler:innen in den Pausen erst dort gestellt wird.

Ausgelassen wurde ferner die Frage danach, welche Sprache der:die befragte Schüler:in am liebsten spreche (Chlosta 2012). Obgleich hiermit lediglich eine persönliche Priorisierung erfragt wird, war aus forschungsethischer Sicht angesichts der Befragungssituation in Kleingruppen zu befürchten, dass die Frage als Impuls aufgefasst werden könnte, um die Hierarchisierung von Sprachen zu diskutieren und Sprachen nicht nur auf individueller, sondern auch auf kollektiver Ebene unterschiedliche Wertigkeiten zuzuschreiben. Entsprechende Impulse eigneten sich eventuell, wollte man tatsächlich die von den Schüler:innen vorgenommenen Differenzkonstruktionen in einer Befragungssituation elizitieren, nicht aber, wenn es primär um deren Rekonstruktion in un gelenkten Unterrichtsinteraktionen geht.

Fragenkomplex 6 erfasst Daten zur schulischen Sprachförderung, aber auch zu außerschulischem Sprachunterricht (Chlosta 2012; Chlosta & Ostermann 2006, S. 64) (Abb. 21).

16	Gehst du in der Schule in den Herkunftssprachenunterricht? (zum Beispiel Russisch, Türkisch, Arabisch, Italienisch, ...)	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
	Wenn ja, in welcher Sprache? _____		
17	Hast du in der Schule zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
18	Hast du noch woanders Sprachunterricht?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
	Wenn ja, in welcher Sprache? _____		

Abb. 21: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 16-18 (Fragenkomplex 6)

Der in der SPREEG-Befragung verwendete Begriff „muttersprachlicher Unterricht“ (Chlosta 2012; Chlosta & Ostermann 2006, S. 64) wurde in Item 16 durch „Herkunftssprachenunterricht“ ersetzt, da es sich hierbei um die in Rheinland-Pfalz gängige Bezeichnung handelt. Zudem wurden beispielhaft Sprachen aufgeführt. In der Befragungssituation wurde „Herkunftssprachenunterricht“ paraphrasiert als Unterricht in einer Sprache, die die Schüler:innen zuhause sprechen oder die ihre Eltern sprechen. Ausgelassen wurde die Frage danach, ob die Schüler:innen gerne in den Herkunftssprachenunterricht gingen, da – wie an anderer Stelle bereits erwähnt – emotional-motivationale Variablen nicht erfasst wurden. In der grünen Schule wird kein Herkunftssprachenunterricht angeboten; den Schüler:innen der grünen Schule wurde daher erklärt, dass sie Nein ankreuzen sollten, da es ein solches Angebot an ihrer Schule nicht gebe. Die Schüler:innen der gelben Schule besuchten Klassenstufe zwei und erhielten aufgrund ihres Alters eine gekürzte Version des Fragebogens (siehe weiter unten), die die Frage nach dem Herkunftssprachenunterricht nicht beinhaltete. Item 17 zielt darauf ab, ob die Schüler:innen neben dem regulären Deutschunterricht in der Schule additive sprachliche Förderung in Deutsch erhalten. Während der SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) dies als „zusätzlichen Deutschunterricht“ bezeichnet, wurde hier die Formulierung „zusätzlicher Förderunterricht in Deutsch“ gewählt, um den Schüler:innen auch bei überfliegendem Lesen verständlich zu machen, dass nicht der reguläre Deutschunterricht, sondern die Deutsch-Förderung gemeint ist. In der Befragungssituation wurde „zusätzlicher Förderunterricht in Deutsch“ jeweils mit dem Begriff umschrieben, der in der Schule verwendet wird – im Fall der blauen Schule zum Beispiel „DaZ.“ Item 18, die Frage

„nach weiterem Sprachunterricht in Deutsch oder anderen Sprachen verweist darauf, dass heute Sprachlernmöglichkeiten vor allem auch in verschiedenen

Verbänden und Organisationen, Glaubensgemeinschaften und Vereinen angeboten werden“ (Chlosta & Ostermann 2006, S. 64).

Dies gelte, so Chlosta und Ostermann (2006), vor allem für Sprachen, die nicht im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts angeboten würden (S. 64). Die Befragung hat gezeigt, dass ein solcher Sprachunterricht nicht nur in außerschulischen Institutionen stattfindet, sondern auch im familiären Rahmen. Mehrere Schüler:innen gaben an, von einem Elternteil in einer Sprache unterrichtet zu werden, meist in einer der Familiensprachen. Durch Nachfragen seitens der Forscherin wurde sichergestellt, dass sich die Antworten der Schüler:innen tatsächlich auf eine Form des Sprachunterrichts durch ein Elternteil bezogen und nicht auf den ungesteuerten Spracherwerb in einer lebensweltlich mehrsprachigen familiären Situation. Die bereits von Chlosta und Ostermann (2006) festgestellte Fülle an außerschulischen Institutionen des Sprachunterrichts, gerade aber auch die Beobachtung, dass Sprachunterricht mitunter innerhalb der Familie stattfindet, würde nahelegen, nicht nur zu erfragen, in welcher Sprache die Schüler:innen außerschulischen Sprachunterricht erhielten, sondern auch, wo sie diesen erhielten. Dies versäumt der Fragebogen.

Aus dem SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) nicht übernommen wurde die Frage, ob sich die Schüler:innen mehr sprachliche Förderung wünschten, wenn ja, in welcher Sprache und was ihnen dabei wichtig wäre. Es war nicht Anliegen der Studie, Bedarfe und Wünsche der Schüler:innen zu eruieren und daraus gegebenenfalls didaktische Folgerungen abzuleiten. Auch in einer anderen Version des SPREEG-Fragebogens (Chlosta & Ostermann 2006, S. 71-72) fehlt die genannte Frage.

Fragenkomplex 7 beschäftigt sich mit der wahrgenommenen Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (Chlosta 2012) (Abb. 22).

Du kannst noch eine andere Sprache als Deutsch.

19	Hilft dir das in der Schule?	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	Ich weiß nicht.
20	Wird es dir später im Beruf helfen?	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	Ich weiß nicht.

Abb. 22: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 19-20 (Fragenkomplex 7)

Frage 19 soll den Schüler:innen „die Möglichkeit geben, ihr eigenes Empfinden der Mehrsprachigkeit in einer deutschen Schule zum Ausdruck zu bringen“ (Chlosta & Ostermann 2006, S. 64). Item 20 kontrastiert diesbezüglich die Einschätzung der Schüler:innen mit Blick auf ihr späteres Berufsleben. Da alle Schüler:innen schulischen Fremdsprachenunterricht erhalten, kann davon ausgegangen werden, dass die Aussage

„Du kannst noch eine andere Sprache als Deutsch“ auf alle Schüler:innen zutrifft, unabhängig davon, welche Familiensprache(n) zuhause gesprochen wird beziehungsweise werden.

Fragenkomplex 7 verzichtet auf die abschließende Frage, ob und wie die Schüler:innen ihre sprachlichen Fähigkeiten gerne besser einbringen würden (Chlosta 2012). Dieses Item findet sich in ähnlicher Weise bei Volgger und Cortinovis (2010), auf deren Fragebogen sich der zweite Teil des hier verwendeten Erhebungsinstruments stützt (siehe Item 38). Die Frage liefert Anhaltspunkte, inwieweit die Schüler:innen ihrerseits ihre sprachlichen Ressourcen gerne in den sprachlichen Markt der Klasse einbringen würden beziehungsweise bereits die Möglichkeit haben, sie einzubringen.

Da die SPREEG-Items (Chlosta 2012; Chlosta & Ostermann 2006) speziell für die Erhebung in Grundschulen konzipiert und erprobt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich auch für die im Rahmen der vorliegenden Studie geplante Erhebung bei Schüler:innen im Grundschulalter eignen. Dasselbe gilt für die konkrete Gestaltung und Begleitung der Befragungssituation, die sich ebenfalls an Chlostas und Ostermanns (2006) Empfehlungen für eine fragebogengestützte Erhebung bei Grundschüler:innen orientiert und gezielt auf deren Altersgruppe zugeschnitten ist. Die beiden Autoren weisen ausdrücklich darauf hin, dass der von ihnen entwickelte Fragebogen (Chlosta 2012), auf dem Teil A des in der durchgeführten Befragung verwendeten Fragebogens basiert, nicht dafür ausgelegt sei, von Schüler:innen selbstständig und ohne Hilfestellungen bearbeitet zu werden (Chlosta & Ostermann 2006, S. 57, 58). Wie im Fall der Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG) wurde also das Ausfüllen der Fragebögen gesteuert. Die Befragung fand in Form einer mündlich angeleiteten schriftlichen Fragebogenerhebung statt. Für Teil A des Fragebogens bedeutet dies, dass jede:r Schüler:in den vorgelegten Fragebogen schriftlich bearbeiten sollte, wobei die einzelnen Fragen zunächst von den Schüler:innen oder von der Erhebungsleiterin vorgelesen wurden. Auch in der SPREEG-Befragung steuerten studentische Mitarbeiter:innen das Ausfüllen der Fragebögen, indem sie die jeweilige Frage zunächst selbst vorlasen oder von Schüler:innen vorlesen ließen (Chlosta & Ostermann 2006, S. 57). Nachdem die jeweilige Frage vorgelesen wurde, hatten die Schüler:innen zunächst die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, falls die Frage nicht verstanden wurde. Die Notwendigkeit, Rückfragen zu beantworten, wurde im Vorfeld vor allem für den inhaltlich komplexeren Teil B erwartet, wobei sich in der Durchführung zeigte, dass auch der sprachbiografische Teil A bisweilen Rückfragen der Schüler:innen erforderlich machte. So stellte etwa eine Schü-

lerin auf die Frage, welche Sprache oder welchen Dialekt sie meistens mit ihrem Vater spreche (Item 12), fest, sie habe zwei Papas, und wollte wissen, welcher Papa denn gemeint sei. Sie sollte in diesem Fall für jeden ihrer beiden Väter eine Antwort nennen und notieren. Das Beispiel verdeutlicht die oben angesprochene Problematik einer jeden Fragebogenerhebung, dass nämlich zum einen im Vorfeld Entscheidungen über verwendete Kategorien und je nach Offenheit oder Geschlossenheit der Fragen auch über mögliche Ausprägungen der Kategorien getroffen werden, die zum anderen nicht für alle Befragten treffend sein müssen. Der Vorteil der mündlich geleiteten Fragebogenerhebung besteht darin, Kategorisierungen im Gespräch mit den Befragten modifizieren zu können, etwa in dem Sinne, dass die Schülerin zwei Personen als Väter definieren durfte. Mag auch einer von beiden, so erläuterte die Schülerin, ihr leiblicher Vater, der andere ihr Stiefvater sein, so sind doch beide Teil der von der Schülerin konstruierten Sprachbiografie und sollten daher auch als solche berücksichtigt werden.

Generell sollte die begleitete Befragungssituation es der Erhebungsleiterin ermöglichen, den Schüler:innen das im Fragebogen Gemeinte zu vermitteln (Chlosta & Ostermann 2006, S. 59). Wie auch Chlosta und Ostermann (2006) anmerken, konnte es vorkommen, dass die Schüler:innen einzelne Lexeme nicht kannten (S. 58). Das Lexem „Geschwister“ (Items 13 und 14) konnte beispielsweise Unsicherheiten hervorrufen, sodass entweder eine Paraphrasierung mit „Schwestern und Brüder“ notwendig war, oder geklärt werden musste, ob man auch dann antworten dürfe, wenn man nur einen Bruder oder nur eine Schwester hatte und nicht mehrere (Chlosta & Ostermann 2006, S. 58-59). Es kam auch vor, dass Schüler:innen „Geschwister“ – wohl aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit – zunächst nur auf Schwestern bezogen, sodass ebenfalls ergänzende Erklärungen erforderlich waren. Chlosta und Ostermann (2006) betonen, dass solche Unsicherheiten keineswegs nur bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache vorkommen (S. 59).

Ihre Antworten durften die Schüler:innen auf freiwilliger Basis laut nennen; hierzu bestand jedoch keine Verpflichtung. Anschließend sollte jede:r Schüler:in ihre:seine Antwort in den Fragebogen eintragen. Danach wurde die nächste Frage von einem:einer Schüler:in beziehungsweise der Erhebungsleiterin vorgelesen. Im Unterschied zu der Essener Erhebung fanden im vorliegenden Fall keine ergänzenden Abfragen statt, um sich Antworten zunächst anzunähern. Beispielsweise fragten die studentischen Mitarbeiter:innen der SPREEG-Studie bei der Frage nach dem Geburtsland des Vaters (hier: Item 4) zusätzlich ab, wessen Vater in Deutschland geboren sei, wessen Vater außerhalb

von Deutschland, und baten die Schüler:innen, sich jeweils zu melden (Chlosta & Ostermann 2006, S. 57). Im Anschluss wurden die Länder, in denen die Väter geboren wurden, im Plenum gesammelt; erst dann erfolgte der Eintrag in den Fragebogen (Chlosta & Ostermann 2006, S. 58). Im Falle der Essener Erhebung war dies notwendig, da die Schüler:innen die Länder anhand der offiziellen Länderkennzeichen eintragen sollten (Deutschland = D, Spanien = E) und diese zunächst mit den Schüler:innen erarbeitet werden mussten (Chlosta & Ostermann 2006, S. 57-58). Außerdem sollten auf diese Weise „möglichst präzise Angaben erfragt sowie falsche Zuordnungen oder Missverständnisse ausgeschlossen werden“ (Chlosta & Ostermann 2006, S. 58). In der vorliegenden Studie hingegen fand bewusst keine Gruppierung nach Schüler:innen mit in Deutschland geborenen Vätern und solchen mit außerhalb von Deutschland geborenen Vätern statt. Die Arbeit mit Fragebögen kommt per se nicht umhin, auf Kategorien wie Alter oder Herkunft zurückzugreifen und so bereits Differenzlinien zu ziehen. Eingedenk dieser Problematik sollte bei der hier durchgeführten Erhebung zumindest auf zusätzliche Differenzkonstruktionen durch die Einführung weiterer Kategorien (z. B. *Vater in vs. außerhalb von Deutschland geboren*) verzichtet werden. Ferner notierten die Schüler:innen in der vorliegenden Studie Länder nicht in Form von Länderkürzeln; eine entsprechende Kodierung fand erst nachträglich im Zuge der Dateneingabe statt. Das laute Nennen der eigenen Antwort und die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, sollten möglichst präzise Angaben gewährleisten und Missverständnisse ausschließen; allerdings gelang dies nicht in jedem Fall, da kein:e Schüler:in verpflichtet war, seine oder ihre Antwort laut zu nennen. In einzelnen Fällen kamen etwa Eintragungen wie „Europa“ als Geburtsland zustande. Durch eine verpflichtende laute Nennung und Länderkodierung wie im Fall der Essener Erhebung (Chlosta & Ostermann 2006) hätten solche nicht verwertbaren Antworten vermieden werden können. Jedoch hätte die Länderkodierung die Schüler:innen zusätzlich kognitiv gefordert und die Verpflichtung, die eigene Antwort zu nennen, hätte auf die Schüler:innen womöglich erhöhten Druck ausgeübt. Ihr Recht, anonym zu antworten, wurde im vorliegenden Fall stärker gewichtet. Ferner konnte in der Erhebungspraxis zwar weitgehend, aber nicht gänzlich vermieden werden, dass einzelne Schüler:innen vorarbeiteten und bereits Fragen schriftlich beantworteten, die noch nicht besprochen worden waren. Es ist nicht auszuschließen, dass auch hierbei Fragen missverstanden wurden und/oder auf eine Weise beantwortet wurden, die zu fehlenden Werten führt.

An einigen Stellen des Fragebogens werden Sprachen abgefragt, etwa zu Hause oder in der Schule gesprochene Sprachen. In der Essener Erhebung wurden die Sprachen von den Schüler:innen selbst mit Ziffern kodiert (Chlosta & Ostermann 2006, S. 58). Chlosta und Ostermann (2006) begründen, dass „hierdurch [...] der Anteil an aus Länderbezeichnungen abgeleiteten Sprachbezeichnungen reduziert (Afghanistan – ‚Afghanisch‘) und ‚fehlerhafte‘ Hilfestellungen – ihr kommt doch aus der Türkei, also sprecht ihr Türkisch – verhindert werden“ (S. 58) sollten. Das Vermeiden solcher „fehlerhafter“ Hilfestellungen, die Schüler:innen aufgrund eines Herkunftslands eine bestimmte Sprachkenntnis zuschreiben, wurde im vorliegenden Fall im Sinne des Vermeidens von Suggestivfragen als generelles Prinzip der Fragebogenerhebung berücksichtigt. In der vorliegenden Studie war es nicht Ziel, nur „korrekte“ Sprachbezeichnungen zu erheben, sondern gerade diejenigen Sprachen, die die Schüler:innen laut eigenen Angaben sprechen oder wahrnehmen. Wenn ein:e Schüler:in also angab, er:sie spreche zuhause „Afghanisch“, dann durfte er:sie dies auch so eintragen. Auf diese Art konnte vermieden werden, Schüler:innen eventuell das Gefühl zu vermitteln, das zuhause Gesprochene, für das die Schüler:innen eine bestimmte Bezeichnung verwenden, sei nicht wertvoll und/oder keine „richtige“ Sprache. Ein eingängiges Beispiel hierfür bildet die Antwort eines Schülers auf die Frage, welche Sprache(n) bei ihm zuhause gesprochen würden: Neben Französisch notierte er „Muttersprache.“³⁴ Zur Klärung fragte die Erhebungsleiterin an dieser Stelle noch einmal nach, was denn seine Muttersprache sei. Der Schüler antwortete: „Muttersprache.“ Er durfte dies notieren. Ihm das Eintragen von „Muttersprache“ zu verweigern, nur weil er die Sprache nicht konkret benennen konnte oder ihm womöglich gar nicht bewusst war, dass „Muttersprache“ nicht der Name einer bestimmten Sprache ist, hätte den Schüler verunsichern und ihm das Gefühl geben können, das, was er Muttersprache nennt, sei es nicht wert, notiert zu werden, oder müsse gar verschwiegen werden. Zudem zeigt sich in der Essener Erhebung, dass trotz der Verwendung von Länderkürzeln und Ziffern für Sprachbezeichnungen „Bezeichnungen erhoben [wurden], die über das Erwartete hinausgingen: etwa Kurdistan und Ostpreußen als Geburtsländer und Afrikanisch als Sprache“ (S. 58). Auch hier konnten die Antworten der Schüler:innen also nicht auf das Spektrum offizieller Sprach- und Länderbezeichnungen reduziert werden.

Die Befragung ist auf Schüler:innen der Klassenstufen drei und vier ausgelegt, da – so Chlosta und Ostermann (2006) –

³⁴ An späterer Stelle des Fragebogens gibt der Schüler nochmals an, mit seiner Mutter spreche er zuhause meistens Französisch, mit seinem Vater „Muttersprache.“

„bei Schülerinnen und Schülern im ersten und zweiten Schuljahr [...] der Erwerb der Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben im Vordergrund [steht], während man bei Schülerinnen und Schülern des dritten und vierten Schuljahres davon ausgehen kann, dass die Fertigkeiten vorhanden sind“ (S. 59).

Diese Annahme darf freilich nicht pauschalisiert werden, insbesondere mit Blick auf Seiteneinsteiger:innen. Nach Anfrage in der gelben Schule zeigte sich die Klassenlehrerin einer zweiten Klasse an einer Studienteilnahme interessiert, obwohl intendierte Zielgruppe Schüler:innen der dritten und vierten Klassenstufe waren. Die Erhebung in der gelben Schule fand am Ende des zweiten Schuljahres statt, zu einem Zeitpunkt also, zu dem davon ausgegangen werden konnte, dass die Schüler:innen bereits über basale Les- und Schreibkompetenzen verfügten. Um die relativ jungen Studienteilnehmer:innen der zweiten Klasse nicht zu überlasten und um ihre geringere Konzentrationsspanne zu berücksichtigen, wurde für die Erhebung in Klassenstufe zwei eine gekürzte Version des Fragebogens eingesetzt. Der oben beschriebene Teil A verzichtet somit im Fall der gelben Klasse auf Item 9 (Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen – Fragenkomplex 5), Item 15 (Sprachen und Dialekte, die nach der Schule mit Freund:innen gesprochen werden – Fragenkomplex 5) sowie auf die Fragenkomplexe 6 „Sprachliche Förderung“ (Items 16-18: Herkunftssprachenunterricht, Förderunterricht Deutsch, außerschulischer Sprachunterricht) und 7 „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit“ (Items 19-20: Nutzen von Mehrsprachigkeit für Schule und Beruf).

Der zweite Teil des hier verwendeten Fragebogens, Teil B „Sprachen und Dialekte in der Schule“, lehnt sich an einen im Projekt LINEE (2010) entwickelten Fragebogen an, der sich auf die Wahrnehmung von Sprachen im Schulkontext bezieht (Volgger & Cortinovic 2010, S. 200-201), wobei im vorliegenden Fall auch Dialekte Berücksichtigung finden. Ausgewählte Fragen aus dem LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010, S. 200-201), werden wie in Kapitel 3.6.1 beschrieben von den Schüler:innen in Fragebogenform und analog von den Klassenlehrkräften sowie Schulleitungen im Zuge von Leitfadeninterviews beantwortet (Abb. 10). LINEE („Languages in a Network of European Excellence“) bildet ein wissenschaftliches Netzwerk von neun europäischen Universitäten, das sich von 2006 bis 2010 der Untersuchung sprachlicher Vielfalt in Europa widmete und in einem Rahmenprogramm der Europäischen Kommission gefördert wurde (LINEE 2010, S. 7). Die Entwicklung des hier einbezogenen Fragebogens aus dem LINEE-Themenbereich „Multilingualism and Education“ (Franceschini 2008, 2009) basiert wesentlich auf der Feststellung, dass in der europäischen Sprachenpolitik

„einerseits [...] Mehrsprachigkeit im Kontext des zusammenwachsenden Europas in Hinblick auf das institutionelle Lernen der ‚Elitesprachen‘, der prestigeträchtigen, offiziellen Sprachen der EU, beforscht und gefördert [wird], und andererseits [...] Mehrsprachigkeit im Rahmen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit diskutiert [wird]“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 195).

Diese „Zweigleisigkeit“ (S. 195), wie Volgger und Cortinovic (2010) es nennen, schlägt sich auch im Schulalltag nieder. Die beiden Autorinnen berufen sich dabei unter anderem auf Hu (2003):

„Mehrsprachigkeit wird dann als positiver Faktor gesehen, wenn es sich um Sprachen handelt, die mit wirtschaftspolitisch effizienten Ländern gleichgesetzt werden, wenn sie Jugendliche kennzeichnet, die aus bildungsnahen und sozial gesicherten Familien stammen, und in ganz besonderer Weise, wenn es sich um vertraute Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Treffen diese Faktoren nicht zu, steht es um die Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen schlecht: Sie werden dann vielmehr als lernhemmender Faktor oder als Bedrohung wahrgenommen und erfahren eine kulturelle Abwertung“ (S. 290; zitiert auch bei Volgger & Cortinovic 2010, S. 195-196)

Das innerhalb des LINEE-Netzwerks realisierte Projekt zu Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten (Volgger & Cortinovic 2010; Franceschini 2008, 2009) teilt mit der vorliegenden Studie folglich den machtanalytischen Blickwinkel auf Mehrsprachigkeit und Schule. Der im Netzwerk LINEE entwickelte Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010), auf den hier in Auszügen zurückgegriffen werden soll, dient innerhalb des LINEE-Themenbereichs „Multilingualism and Education“ (Franceschini 2008, 2009) der Erforschung der Frage, „in welcher Form sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im institutionellen Kontext der [...] Schule[] abbildet“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 199). Hierzu zählt unter anderem auch die Frage danach, anhand welcher Kriterien eine „mehrsprachige Schule“ definiert werden kann (Franceschini 2009, S. 5, S. 16). Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, erhebt der LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) neben den individuellen und kollektiven Sprachen- und Varietätenrepertoires von Schüler:innen unter anderem auch, inwiefern die Schüler:innen den Schulkontext als mehrsprachig wahrnehmen (Volgger & Cortinovic 2010, S. 200). Im Projekt LINEE wurden Schüler:innen aus Österreich (N=539), dem Vereinigten Königreich von England (N=104) und Italien (N=160) befragt (Franceschini 2009, S. 16). In ihrem Beitrag *LEBENSWELTLICHE MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULE* stellen Volgger und Cortinovic (2010) das Design der Fragebogenstudie sowie erste quantitative Befunde aus zwei europäischen Sekundarschulen vor, nämlich einer Be-

rufsbildenden Mittleren und Höheren Schule (BMHS) in Wien (N=542³⁵) und einer Berufsschule der Sekundarstufe in Bolzano/Bozen (N=160). Der in der vorliegenden Studie verwendete Fragebogen lehnt sich in Teil B an den für die österreichische Fallstudie entwickelten Fragebogen an, wurde jedoch in einigen Formulierungen modifiziert, primär, um ihn für die Zielgruppe im Grundschulalter nutzbar zu machen. Dies betrifft auch die Anrede mit Du anstelle von Sie.

Der LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovia 2010) erfasst drei Variablen: Sprachbiografien der Schüler:innen, Sprachgebrauch zu Hause vs. Sprachgebrauch in der Schule sowie die Wahrnehmung der *Linguistic Landscape* der Schule (S. 201). Items zur Erhebung soziodemografischer sowie sprachbiografischer Daten wurden nicht übernommen, da sie bereits durch den SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) abgedeckt werden und dort in ihren Formulierungen und ihrem Antwortformat gezielt auf Teilnehmer:innen im Grundschulalter ausgelegt sind (vgl. Items 1-2 sowie 3-10). Auch die Items zum Sprachgebrauch zuhause wurden ausgelassen; sie sind ebenfalls bereits in Teil A enthalten, der sich an den SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) anlehnt (vgl. Items 11-14). Übernommen wurden folglich – teilweise in modifizierter oder ergänzter Form – Items zur Erfassung des Sprachgebrauchs in der Schule sowie zur Wahrnehmung der *Linguistic Landscape* der Schule. Teil B konzentriert sich somit auf den schulischen Kontext. Nicht verwendet wurde hierbei ein im LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovia 2010) enthaltener Komplex zum Sprachenlernen in der Schule; entsprechende Fragen werden bereits in Teil A unter Rückgriff auf den SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012) gestellt (vgl. Items 7, 16-18).

Teil B beginnt mit einer Frage zur individuellen Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der beforschten Schule (Abb. 23).

³⁵ Die hier gemäß Volgger und Cortinovia (2010) zitierte Größe der österreichischen Stichprobe (N=542) weicht leicht von der in einem Forschungsbericht (Franceschini 2009) genannten österreichischen Stichprobengröße (N=539) ab.

21 Findest du, deine Schule ist eine mehrsprachige Schule?

ja, auf jeden Fall
 eher ja
 eher nein
 nein, überhaupt nicht

Warum findest du das?

Abb. 23: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 21 (Fragenkomplex „Wahrnehmung der schulischen *Linguistic Landscape*“)

Die mittleren Antwortmöglichkeiten lauten im Original „eher schon“ und „eher nicht“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 220) und wurden hier zu Zwecken der leichteren Verständlichkeit für Kinder in „eher ja“ und „eher nein“ umgewandelt. So finden sich auf der einen Seite des Antwortkontinuums in gradueller Abstufung Antwortoptionen, die das Wort *ja* enthalten, auf der anderen Seite solche, die das Wort *nein* enthalten. Die Polung der Antworten wird auf diese Weise explizit. Die Anschlussfrage „Warum?“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 220) wurde zu „Warum findest du das?“ erweitert, um höhere Transparenz zu gewährleisten. In dieser und in allen weiteren Fragen wurde die Anrede „Sie“ durch „Du“ ersetzt. Wie auch in Teil A des Fragebogens und im Unterschied zum LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) wurden den Schüler:innen Linien zum Schreiben zur Verfügung gestellt. Kam es zu Nachfragen seitens der Schüler:innen, was „mehrsprachig“ bedeute, wurde relativ offen paraphrasiert, eine mehrsprachige Schule sei eine Schule, in der es mehrere Sprachen gebe. Auf diese Art blieben Bezugnahmen sowohl auf Mehrsprachigkeit angesichts schulischen Sprachunterrichts als auch auf Mehrsprachigkeit angesichts des Sprachenrepertoires der Schüler:innenschaft zulässig und möglich. Die Frage erlaubt den Schüler:innen eine subjektive Einschätzung hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt ihrer Schule. Die Antworten versprechen nicht nur quantitative Einsichten in die individuellen Wahrnehmungen von Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit, sondern erlauben auch Rückschlüsse hinsichtlich der Kriterien, die in den Augen der Schüler:innen eine Schule mehrsprachig oder eben nicht mehrsprachig machen. Die Frage ermöglicht damit potenziell Zugang zu kindlichen Definitionen einer mehrsprachigen Schule.

Anschließend an diese Einstiegsfrage vertiefen die Items 22 bis 24 den Themenkomplex „Wahrnehmung der schulischen *Linguistic Landscape*“ (Abb. 24). Erfragt wird, welche Sprachen und Dialekte die Schüler:innen in der Schule hören und sehen, sowie ihr Wissen um die sprachlichen Ressourcen ihrer Mitschüler:innen.

22 Denke an deine Zeit in der Schule.

Welche Sprachen und Dialekte hast du in der Schule schon **gehört**?

Im Unterricht:

In den Pausen:

23 Welche Sprachen oder Dialekte hast du in der Schule schon einmal **gesehen**?

Auf Plakaten oder Schildern:

Auf Aufschriften, zum Beispiel auf Bänken, auf der Toilette oder woanders in der Schule:

24 Denke an **deine Klasse**. Welche Sprachen und Dialekte können die Kinder aus deiner Klasse sprechen?

Abb. 24: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 22-24 (Fragenkomplex „Wahrnehmung der schulischen *Linguistic Landscape*“)

Die vorangestellte Instruktion „Denke an deine Zeit in der Schule“ lautet im Original „Denken Sie an Ihren Schulalltag in der XY Schule“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 221) und wurde mit Blick auf das Alter der Befragten sprachlich vereinfacht. Wie auch

im Fall des an die SPREEG-Studie (Chlosta 2012) angelehnten Teils A beziehen sich die Items nicht nur auf Sprachen, sondern explizit auch auf Dialekte. Um ein differenzierteres Bild von der *Linguistic Soundscape* zu erhalten, die die Schüler:innen in der Schule wahrnehmen, wurde in Frage 22 zudem die Unterscheidung von Unterrichtskontext und Pausenkontext ergänzt. Die in Frage 23 vorgenommene Unterscheidung zwischen Plakaten und Schildern sowie Aufschriften findet sich bereits bei Volgger und Cortinovic (2010, S. 221). In ihr spiegelt sich der Versuch, im Sinne der *Linguistic Landscape Studies* zwischen *top-down* und *bottom-up* generierten sprachlichen Zeichen und damit in der Regel zwischen autorisiertem und nicht-autorisiertem Schriftsprachgebrauch zu unterscheiden (Kap. 3.8.2; vgl. auch Volgger & Cortinovic 2010, S. 203-204). In der Befragungspraxis zeigt sich allerdings, dass sich die gewählten Kategorien „Plakate und Schilder“ sowie „Aufschriften“ zumindest im Fall der sehr jungen Studienteilnehmer:innen nicht oder nur bedingt eignen, um Ergebnisse hinsichtlich dieses Aspekts zu liefern. Sich entkontextualisiert an Sprachen und Dialekte zu erinnern, die sie schon einmal in der Schule gesehen, also in Schriftform wahrgenommen haben, fiel vielen Schüler:innen ohnehin schwer. Es stellte eine zusätzliche Herausforderung dar, zwischen den vorgegebenen Kategorien zu unterscheiden und diese eindeutig und trennscharf zu interpretieren. Ratsam wäre daher für künftige Studien mit Schüler:innen im Grundschulalter, die Befragten frei nennen zu lassen, welche Sprachen und Dialekte sie schon einmal in der Schule gesehen haben, und sie zu bitten, nach Möglichkeit dahinter zu vermerken, wo sie die Sprache oder den Dialekt gesehen haben. Eine Zuordnung zu Kategorien, die dann womöglich auch viel nuancierter ausfallen könnten, sollte erst nachträglich durch den:die Forschende:n erfolgen und nicht von den Kindern selbst verlangt werden. In Einzelfällen zeigten sich zudem Schwierigkeiten hinsichtlich der Benennung von Sprachen und Dialekten, wenngleich die Schüler:innen die gesehenen Texte zum Teil zitieren konnten. Die begleitete Befragungssituation bot hier den Vorteil, den Schüler:innen alternativ zur Benennung von Sprachen und Dialekten zu erlauben, lediglich Textzitate zu notieren, die nachträglich einer Sprache oder einem Dialekt zugeordnet werden können.

Item 24 knüpft inhaltlich an die vorangehenden Items 21 bis 23 an, ist aber nicht im LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) enthalten.³⁶ Es wurde ergänzt, da im Rahmen der vorliegenden Studie sprachbezogene Interaktionen innerhalb der Klasse im Fokus stehen und daher die in der Klasse vorhandenen sprachlichen Repertoires und

³⁶ Die Ergänzung dieses Items und seine Nutzung sowohl auf Schüler:innen- als auch auf Lehrkräftebene gehen auf eine mündliche Anregung von Prof. Dr. Rita Franceschini zurück, der ich hierfür danke.

deren Wahrnehmung beziehungsweise Wahrnehmbarkeit von besonderem Interesse sind. Wie auch die vorangehenden Items 21 bis 23 wird es sowohl von den Schüler:innen im Rahmen der Fragebogenerhebung als auch von den Klassenlehrkräften im Rahmen der Leitfadeninterviews (Kap. 3.6.1) beantwortet, die Items 21 bis 23 außerdem von den Schulleitungen der drei Schulen. Dies eröffnet die Möglichkeit, die Wahrnehmungen von Lehrkräften, Schüler:innen und zum Teil auch von Schulleitungen hinsichtlich der schulischen Sprachlandschaften gegenüberzustellen. Die unter Item 24 genannten in der Klasse wahrgenommenen Sprachen und Dialekte können ferner mit den in Teil A erfragten sprachbiografischen Daten der Schüler:innen der jeweiligen Klasse abgeglichen werden: Nehmen Schüler:innen und Lehrkräfte dieselben Sprachen und Dialekte wahr, die die Schüler:innen angeben zu sprechen? Unterscheiden sich die Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schüler:innen?

Die Items 21 bis 24 ermitteln folglich, „inwiefern die Schüler(innen) die Sprachenvielfalt der *linguistic landscape* der Schule wahrnehmen“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 203; Hervorhebung wie im Original). Insofern die Schüler:innen hier „als Empfänger(innen) des linguistischen Zeichens betrachtet werden“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 203), können die Items 21 bis 24 als komplementär zu den anschließenden Items 25 bis 31 angesehen werden, die stärker auf die Sprachproduktion der Schüler:innen abzielen. Das Sprachverhalten der Schüler:innen innerhalb der Schule wird gemäß Volgger und Cortinovic (2010) in Bezug auf verschiedene Kommunikationssituationen ermittelt: Kommunikation mit Mitschüler:innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Kommunikation mit Lehrer:innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts sowie Kommunikation mit anderem Schulpersonal (S. 202) (Abb. 25).

Welche Sprachen und Dialekte sprichst du in der Schule?

25 Mit den Lehrerinnen und Lehrern spreche ich im Unterricht

_____ , _____ , _____ .

26 Mit den Lehrerinnen und Lehrern spreche ich in den Pausen

_____ , _____ , _____ .

27 Mit dem Rektor oder der Rektorin spreche ich

_____ , _____ , _____ .

28 Mit der Sekretärin spreche ich

_____ , _____ , _____ .

29 Mit dem Hausmeister spreche ich

_____ , _____ , _____ .

30 Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern spreche ich im Unterricht, zum Beispiel bei der Gruppenarbeit oder bei der Partnerarbeit

_____ , _____ , _____ .

31 Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern spreche ich in den Pausen

_____ , _____ , _____ .

Abb. 25: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 25-31 (Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“)

In Bezug auf die Kommunikation mit Schulpersonal wurden Fragen nach Sprachwahlen in der Interaktion mit Reinigungspersonal und mit Angestellten des Schulbuffets nicht aus dem LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010, S. 222) übernommen. Begegnungen zwischen den befragten Grundschüler:innen und dem Reinigungspersonal kommen nicht zwingend vor und selbst im Fall einer Begegnung erscheint ein verbaler Kontakt nicht sonderlich wahrscheinlich. Rein hypothetische Überlegungen, wie sie im Fall einer verbalen Interaktion mit dem Reinigungspersonal sprechen würden, würden bei Befragten im Grundschulalter kaum verlässliche Ergebnisse liefern. Nicht in allen der drei untersuchten Schulen existieren ein Nachmittagsangebot und damit ein Mittagessensangebot. Die Frage nach Sprachwahlen in der Interaktion mit Angestellten des Schulbuffets wurde daher vernachlässigt.

Zentrales Ziel dieses Fragenkomplexes ist es, die Schulkommunikation zu beschreiben und herauszuarbeiten, ob sich die Sprachwahlen der Schüler:innen in stärker formellen

und informellen Interaktionssituationen und auch in Abhängigkeit von Interaktionspartner:innen unterscheiden (Volgger & Cortinovic 2010, S. 202). Auch in diesem Fall wurden die an Volgger & Cortinovic (2010) angelehnten Items um den Aspekt des Dialektgebrauchs ergänzt. Gegebenenfalls kann auch herausgestellt werden, ob es in der informellen Kommunikation unter den Schüler:innen Varietäten gibt, die ein *covert prestige* nachweisen (Volgger & Cortinovic 2010, S. 202). Zudem bietet sich ein Vergleich mit den Auskünften der Schüler:innen zu ihrem Sprachgebrauch in der Familie an, um

„festzustellen, inwiefern der Schulkontext eine autonome, unabhängige Domäne darstellt, in welcher die Schüler(innen) eine andere Sprachwahl tätigen als üblicherweise in alltäglichen Situationen“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 202).

Ein Nachteil der Kombination des SPREEG-Fragebogens (Chlosta 2012) und des LI-NEE-Fragebogens (Volgger & Cortinovic 2010) besteht diesbezüglich darin, dass Sprachgebrauch zuhause und Sprachgebrauch in der Schule in unterschiedlichen Formaten erfragt werden: Familiärer Sprachgebrauch wird im Hinblick darauf erhoben, welche Sprachen und Dialekte die Schüler:innen „meistens“ mit ausgewählten Familienmitgliedern sprechen, Sprachgebrauch in der Schule wird ganzheitlicher erhoben, indem den Schüler:innen Raum gegeben wird, jeweils mehrere Sprachen und/oder Dialekte zu nennen, die sie mit ausgewählten Interaktionspartner:innen sprechen. Der bereits weiter oben angeführte Kritikpunkt an der ausschließlichen Fokussierung von Teil A auf frequenteste Sprachwahlen greift folglich auch an dieser Stelle und fällt umso mehr ins Gewicht, als er die Vergleichbarkeit der Sprachgebrauchsdaten aus den beiden Domänen zwar nicht verunmöglicht, wohl aber einschränkt.

An die Erhebung des schulischen Sprachgebrauchs der Befragten schließt sich eine Einschätzung der Schüler:innen hinsichtlich der Haltung ihrer Lehrkräfte in Bezug auf sprachliche Ressourcen und Sprachwahlen von Schüler:innen (Abb. 26).

- 32 Finden deine Lehrerinnen und Lehrer es gut, wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprechen?
- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht
- 33 Finden deine Lehrerinnen und Lehrer es gut, wenn Kinder in den Pausen Dialekt sprechen?
- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht
- 34 Erlauben es deine Lehrerinnen und Lehrer, dass ihr im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch spricht, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten?
- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht
- 35 Erlauben es deine Lehrerinnen und Lehrer, dass ihr im Unterricht Dialekt spricht?
- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht
- 36 Manche Kinder können mehrere Sprachen sprechen. Was glaubst du, wie das deine Lehrerinnen und Lehrer finden?
- sehr gut eher gut eher schlecht schlecht
- 37 Manche Kinder können auch einen Dialekt sprechen. Was glaubst du, wie das deine Lehrerinnen und Lehrer finden?
- sehr gut eher gut eher schlecht schlecht

Abb. 26: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 32-37 (Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“)

Wie vorangehend finden hier zusätzlich zu den von Volgger und Cortinovic (2010) vorgeschlagenen Items auch Dialekte Berücksichtigung; angelehnt an die Items 32, 34 und 35 wurden also die Items 33, 35 und 37 hinzugefügt. Die Items 32, 34 und 35 orientieren sich inhaltlich am LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010), wurden jedoch sprachlich der Zielgruppe angepasst. Item 32 lautet im Original „Wird die Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch in der Schule in den Pausen von der Direktion und den LehrerInnen der XY Schule gerne gesehen?“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 222). Die Frage nach einer positiven Bewertung des Gebrauchs anderer Sprachen als Deutsch in den Pausen wurde in ihrer inhaltlichen Zielrichtung beibehalten, allerdings den erwartbaren Sprachkompetenzen von Schüler:innen im Grundschulalter angepasst, indem auf Substantivierungen und die damit einhergehende Aneinanderreihung von Nomen (*Verwendung von Sprachen*) sowie auf die phraseologische Wendung *gerne sehen* verzichtet wurde. In der anstelle der Substantivierung verwendeten Nebensatzkonstruktion

wurde eine aktivische Formulierung gewählt und entsprechend das Subjekt *Kinder* ergänzt. Auch im Fall von Item 34 – im Original: „Erlauben die LehrerInnen der XY Schule im Unterricht, z.B. bei Gruppenarbeiten, die Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch?“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 222) – entfällt die Substantivierung zugunsten eines Nebensatzes, dessen Subjekt *ihr* die Schüler:innen unmittelbar adressiert. Im Zuge der starken inhaltlichen Orientierung an den LINEE-Items (Volgger & Cortinovic 2010), die sich trotz der Anpassungen auf sprachlicher Ebene feststellen lässt, wird auch eine gewisse Uneinheitlichkeit auf inhaltlicher Ebene übernommen: Fragen die Items 32 und 33 mit Bezug auf den Pausenkontext nach einer wahrgenommenen positiven Bewertung durch die Lehrkräfte, erheben die Items 34 und 35, inwieweit die Schüler:innen im Unterricht erleben, dass durch die Lehrkräfte eine Erlaubnis für bestimmte Sprachwahlen gegeben sei. Zu überdenken gilt, ob an dieser Stelle nicht eine stärkere Einheitlichkeit angestrebt werden sollte. Gefragt werden könnte dann, a) ob Lehrkräfte den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch beziehungsweise von Dialekten in den Pausen gut finden und ob sie ihn b) im Unterricht gut finden; oder aber ob Lehrkräfte den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch beziehungsweise von Dialekten in den Pausen erlauben und ob sie ihn b) im Unterricht erlauben.

Item 36 – im Original: „Würden Sie sagen, dass in der XY Schule die Tatsache, zu Hause mehrere Sprachen zu verwenden, von der Direktion und den LehrerInnen geschätzt wird?“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 223) – wurde im Sinne einer kognitiven Entlastung der Schüler:innen in zwei Sätze aufgelöst. Die Zielrichtung der Frage, nämlich die Ermittlung einer wahrgenommenen positiven Bewertung (*schätzen*), wurde in diesem Fall verändert. Neutraler und damit offener wird stattdessen danach gefragt, wie Lehrkräfte mehrsprachige Kompetenzen beziehungsweise Dialektkompetenzen finden. Entsprechend wurden auch die im Original von „ja, auf jeden Fall“ bis „nein, überhaupt nicht“ reichenden Antwortoptionen der vierstufigen Skala verändert. Die Entscheidung für die stärkere Offenheit der Fragestellung beruht auf dem Bestreben, Suggestivfragen und Effekte sozialer Erwünschtheit zu vermeiden.

Die durch die Schüler:innen wahrgenommenen Haltungen ihrer Lehrkräfte können den von den Lehrkräften selbst in den Leitfadeninterviews (Kap. 3.6.1) artikulierten Haltungen gegenübergestellt werden. Auf diese Weise kann untersucht werden, inwieweit die von den Lehrkräften artikulierten Haltungen von den Schüler:innen wahrgenommen werden und inwieweit für sich selbst reklamierte Haltungen der Lehrkräfte und deren

Wahrnehmung durch die Schüler:innen deckungsgleich sind oder voneinander abweichen.

Am Ende der Befragung sollen die Schüler:innen Auskunft darüber geben, ob Lehrkräfte die Sprache(n) oder den/die Dialekt(e), die der:die Schüler:in jeweils spricht, in den Unterricht einbeziehen (Abb. 27). Ist das der Fall, sollen sich die Schüler:innen weiter dazu äußern, inwieweit sie dies gut oder nicht gut finden. Andernfalls sollen sie notieren, inwieweit sie sich ein Einbeziehen ihrer Sprache(n) und ihres/ihrer Dialekts/e wünschen würden oder nicht.

38 Hat deine Lehrerin oder dein Lehrer im Unterricht schon einmal über deine Sprachen oder deinen Dialekt geredet oder dich danach gefragt?

<p><input type="radio"/> ja</p> <p>Findest du das gut?</p> <p><input type="radio"/> ja</p> <p>Warum findest du das gut?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p><input type="radio"/> nein</p> <p>Warum findest du das nicht gut?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><input type="radio"/> nein</p> <p>Wünschst du es dir?</p> <p><input type="radio"/> ja</p> <p>Warum wünschst du es dir?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p><input type="radio"/> nein</p> <p>Warum wünschst du es dir nicht?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	--

Abb. 27: Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 38 (Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“)

Diese Fragenfolge lehnt sich ebenfalls an den LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) an und wurde wiederum sprachlich vereinfacht. Die Eingangsfrage lautet im Original „Ist es schon einmal vorgekommen, dass Ihr sprachlicher und/oder kultureller Hintergrund in den Unterricht in der XY Schule mit einbezogen wurde?“ (Volgger & Cortinovic 2010, S. 223). Die passivische Formulierung wurde durch eine aktivische

ersetzt, auf eine Nebensatzkonstruktion wurde verzichtet. Anstelle von *Ihr sprachlicher [...] Hintergrund* wurde vereinfacht *deine Sprachen* gewählt, anstelle von *einbeziehen darüber reden* beziehungsweise *danach fragen*. Wird die Frage bejaht, schließt sich im LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010) die Anschlussfrage „Findest du das Einbeziehen gut?“ an. Die Befragten sollen hierbei auch begründen: „Wenn ja: Warum?“, „Wenn nein: Warum?“ Im vorliegenden Fall wird die Substantivierung *Einbeziehen* durch das Demonstrativpronomen *das* ersetzt. In der Begründungsaufforderung wird jeweils der Wortlaut der vorangehenden Frage „Findest du das gut“ nochmals aufgegriffen, indem explizit gefragt wird: „Warum findest du das gut?“, „Warum findest du das nicht gut?“ Analog dazu wurden unter Verzicht auf den Konjunktiv die Frage „Würden Sie sich ein Einbeziehen wünschen?“ sowie die nachfolgenden Subfragen angepasst.

Bei Item 38 erwies sich aufgrund der Komplexität der Fragenfolge abermals die mündlich unterstützte und begleitete Befragungssituation als hilfreich und unabdingbar, um den Schüler:innen ein Bewältigen der Aufgabe zu ermöglichen. Je nachdem, ob sie an den entsprechenden Stellen mit Ja oder Nein antworteten, konnten irrelevante Antwortoptionen zugehalten und die Schüler:innen so unkompliziert durch die Filterfragen geführt werden. Im Gegensatz zu Teil A des Fragebogens, wo alle Fragen mündlich in der Schüler:innengruppe besprochen wurden, bearbeiteten die Schüler:innen die Items 21 bis 38 aus Teil B zwar weiterhin am Gruppentisch, jedoch in Einzelarbeit. Sie wurden dabei durch die Forscherin begleitet, die individuell beim Lesen und Verstehen der Fragen und bei Bedarf auch bei der Niederschrift der Antworten half, ohne aber antwortlenkend einzugreifen. Ein eigenständiges Notieren der Antworten ohne Besprechung innerhalb der Gruppe war in diesem Teil notwendig, um Abschreiben zu verhindern und sicherzustellen, dass Schüler:innen die Aufgaben nicht als Gruppe, sondern individuell beantworteten. Andernfalls bestünde die Gefahr, dass die Schüler:innen beispielsweise in der Gruppe zusammenträgen, welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule schon einmal gehört haben, oder ausdiskutierten, ob die Klassenlehrkraft den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht erlaubt. Sicherlich wäre es ein vielversprechendes künftiges Forschungsvorhaben, insbesondere die in den Items 32 bis 39 angesprochenen Themen in Form von Gruppendiskussionen zu erheben und so die Ansichten und Einschätzungen der Schüler:innen vertiefend qualitativ analysieren zu können.

Vier Fragen sowie zwei Teilfragen aus dem Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“ des LINEE-Fragebogens (Volgger & Cortinovic 2010) wurden nicht übernom-

men: So wurden die Schüler:innen nicht danach befragt, ob das Lernen der Fremdsprachen Englisch, Französisch und Italienisch von Lehrkräften gefördert werde (Volgger & Cortinovic 2010, S. 222). Die Schüler:innen der drei untersuchten Schulen werden obligatorisch in Englisch oder Französisch unterrichtet, wobei der Fremdsprachenunterricht an den gefilmten Unterrichtstagen nicht in Form separater Schulstunden, sondern, wenn überhaupt, in Form kurzer Einheiten im Sinne der integrierten Fremdsprachenarbeit stattfand. In Teil A des Fragebogens werden die Schüler:innen unter Item 7 befragt, welche Sprachen sie in der Schule lernen. Es ist zu erwarten, dass hier entsprechend Englisch oder Französisch genannt werden. Inwieweit eine über die ohnehin eingebetteten Unterrichtseinheiten hinausgehende Förderung in diesen Sprachen durch die Lehrkräfte stattfindet, wird für Schüler:innen im Grundschulalter als schwer einzuschätzen erachtet. Verzichtet wurde weiterhin auf die Frage, ob die Schüler:innen zum Besuch von Sprachfreifächern motiviert würden (Volgger & Cortinovic 2010, S. 223). Selbst wenn außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften zu Sprachen an den Schulen angeboten werden und von den Schüler:innen besucht werden, ist es für die relativ jungen Schüler:innen vermutlich nur schwer einzuordnen, ob sie von Lehrkräften dazu motiviert werden oder aus einem anderen Antrieb heraus teilnehmen. Dasselbe gilt für die Frage danach, ob die Schüler:innen in der Schule dazu motiviert würden, die zu Hause gesprochenen Sprachen zu lernen (Volgger & Cortinovic 2010, S. 223). Auch sie wurde aus oben genannten Gründen ausgelassen. Schulisches wie außerschulisches Sprachenlernen und dabei insbesondere auch der Besuch von Herkunftssprachenunterricht wird in Teil A über die Items 16 bis 18 erfasst. Wie oben beschrieben, wurden ferner in Bezug auf die Kommunikation mit Schulpersonal die Fragen nach Sprachwahlen in der Interaktion mit Reinigungspersonal und mit Angestellten des Schulbuffets nicht aus dem LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010, S. 222) übernommen. In der gelben Schule wird wie bereits für Teil A dargelegt aufgrund der niedrigeren Schulstufe und des niedrigeren Alters der Befragten eine gekürzte Version des Fragebogens verwendet: In Teil B entfallen für Schüler:innen der gelben Schule die Fragen nach ihrem Sprachgebrauch mit Rektor:innen, Sekretär:innen und Hausmeister:innen (Items 27-29). Die Befragung konzentriert sich hier in Bezug auf die schulische Kommunikation also stärker auf Interaktionen innerhalb der Klassengemeinschaft, zu der Mitschüler:innen und Lehrkräfte zählen.

Anhang C bildet den vollständigen Schüler:innenfragebogen ab, wobei die in der gelben Schule ausgelassenen Items in eckigen Klammern stehen (Anhang C.2). Es wird zudem

kenntlich gemacht, aus welchen Instrumenten die Items wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden (Anhang C.1).

3.7.2 Schüler:innenebene: Auswertung der Fragebogendaten von Schüler:innen

Die Schüler:innenbefragung dient in erster Linie der Beschreibung der untersuchten Klassen in Bezug auf die sprachlichen Repertoires der Schüler:innen (Fragebogen-Teil A) und in Bezug auf die Wahrnehmung der schulischen *Linguistic Landscapes* durch die Schüler:innen (Fragebogen-Teil B). Beide Teile stehen dabei in Beziehung zueinander, da sie den Abgleich zwischen prinzipiell vorhandenen Sprachen und tatsächlich wahrnehmbaren Sprachen erlauben. Die *Linguistic Landscape* ist insofern Element der *language policies* der untersuchten Klassen, als sich in ihr die Sichtbarkeit von Sprachen und Dialekten im visuellen Diskurs der Schulen beziehungsweise Klassen widerspiegelt. Anzumerken gilt, dass die Schüler:innenbefragung nicht die *Linguistic Landscape* als solche erhebt, sondern deren Wahrnehmung durch Schüler:innen, durch Akteur:innen also, die sich innerhalb der *Linguistic Landscape* bewegen und diese auch aktiv mitgestalten. Sowohl sprachbiografische Daten aus Teil A der Schüler:innenbefragung als auch Daten zur Wahrnehmung der *Linguistic Landscape* aus Teil B lassen sich mit der tatsächlichen *Linguistic Landscape* vergleichen, die zumindest für die untersuchten Klassenzimmer über Fotografien erhoben wurde (Kap. 3.8): Welche der in der Klasse vorhandenen Sprachen werden im Klassenzimmer sichtbar, welche bleiben unsichtbar? Welche der sichtbaren Sprachen werden von den Schüler:innen wahrgenommen? An dieser Stelle bietet sich zudem der Vergleich mit Wahrnehmungen der Lehrkräfte an, die im Rahmen von Leitfadeninterviews (Kap. 3.6) erhoben wurden. Kapitel 3.6.1 schlüsselt auf, welche auf Lehrkräftebene gestellten Leitfragen zu diesem Zweck analog zu Items der Schüler:innenbefragung formuliert wurden. Im Fall der Schüler:innenbefragung erfolgt somit eine primär deskriptiv statistische Auswertung, die die Beschreibung der untersuchten Klassen und letztlich auch eine Gegenüberstellung mit Ergebnissen der Lehrkräftebefragung (Kap. 3.6; Ergebniskap. 5) und ein Zusammenführen mit den fotografischen Daten aus den Klassenzimmern (Kap. 3.8; Ergebniskap. 6) ermöglicht.

Die deskriptive Darstellung der jeweiligen Klasse in Form eines Sprachprofils ging den Lehrkräften im Sinne einer Ergebnisrückmeldung zeitnah nach der Erhebung zu. Neben der Ermittlung eines Sprachprofils der gesamten Klasse, das alle von den Schüler:innen gesprochenen Varietäten und deren Wahrnehmung in der Schule berücksichtigt (Kap.

5), eröffnet die Schüler:innenbefragung ferner die Möglichkeit, gezielt individuelle Variablen derjenigen Schüler:innen in den Blick zu nehmen, die an den auszuwertenden Interaktionssequenzen aus dem Unterricht (Kap. 3.5) beteiligt sind. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass die Interaktionsanalysen qua definitionem zunächst in einer Rekonstruktion der datenimmanenten Strukturen und Prozesse bestehen, dass also zunächst die erhobenen Videodaten konsequent für sich betrachtet werden, um eine unvoreingenommene Auswertung zu gewährleisten und „jede Form der Spekulation über das soziale Ereignis zu vermeiden“ (Birkner 2020, S. 22). Eine Datentriangulation, die externe Informationen hinzuzieht, gilt in der Konversationsanalyse, die den Ausgangspunkt der Interaktionsanalyse darstellt, als unüblich (Birkner 2020, S. 22). Die vorliegende Studie läuft somit Gefahr, sich in methodischer Hinsicht insofern angreifbar zu machen, als sie ein zentrales Grundprinzip der Interaktionsanalyse vermeintlich aufzuweichen droht. Dies ist jedoch nicht der Fall, da die Videodaten in einem ersten Schritt rein für sich ausgewertet werden. Erst in einem nächsten Schritt können etwa Befragungsdaten hinzugezogen werden, nicht aber, um die aus den Interaktionsanalysen gewonnenen Erkenntnisse umzudeuten, sondern höchstens, um weiterführende und/oder alternative Lesarten zu entwickeln und das komplexe Ereignis Unterricht tiefergehend zu begreifen. Ein Einbeziehen von Akteursperspektiven, wie es durch die Berücksichtigung von Befragungsdaten auf Schüler:innen- und Lehrkräfteebene intendiert wird, erscheint vor diesem Hintergrund gewinnbringend: Die Studie kombiniert damit einen forschend objektiven Blick auf Unterrichtsinteraktion mit Einsichten über den subjektiven Blick, den die beteiligten Schüler:innen und Lehrkräfte selbst auf kommunikative Praktiken in Schule und Unterricht haben.

Die über die Schüler:innenbefragung fokussierte Ebene der Schüler:innenschaft ist folglich verschränkt mit weiteren Ebenen der Datenerhebung und -auswertung, nämlich erstens mit der *Linguistic Landscape*-Analyse (Kap. 3.8), zweitens mit der Untersuchung von Lehrkraftperspektiven (Kap. 3.6) und drittens mit den interaktionsanalytischen Auswertungen von Unterrichtssequenzen (Kap. 3.5). Aus der Verwobenheit der drei Ebenen ergibt sich im Sinne der *Nexus Analysis* ein Geflecht aus unterschiedlichen Daten(typen), die zwar unter Rückgriff auf je eigene Methoden unabhängig voneinander ausgewertet, dann aber zueinander in Beziehung gesetzt werden können, um den Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität zu verstehen und zu beleuchten (Kap. 8).

3.7.3 Schüler:innenebene: Limitationen bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Fragebogenerhebung bei Schüler:innen

Neben den bereits im Zuge der Vorstellung des Fragebogeninstruments (Kap. 3.7.1) genannten Schwächen und potenziellen Modifizierungsbedarfen einzelner Items besteht eine wesentliche Limitation der Schüler:innenbefragung in ihrer Einsprachigkeit: Aus Ressourcengründen war es nicht möglich, den Schüler:innen die Fragebögen in mehreren Sprachen anzubieten oder die Befragungssituation zumindest mündlich mehrsprachig zu begleiten. Einen umso höheren Stellenwert hat die Möglichkeit zur Klärung von Verständnisschwierigkeiten, die den Schüler:innen in der mündlich gestützten Befragungssituation durchgängig gegeben werden konnte. Im Fall von Freitextantworten wurde den Schüler:innen zudem freigestellt, in anderen Sprachen als Deutsch zu antworten, und auch bei deutschsprachigen Antworten spielte es keine Rolle, ob Wörter orthografisch korrekt geschrieben wurden oder nicht. Auch grafische Lösungen sind zulässig; so beantwortete eine Schülerin die Frage nach ihrem Geburtsland, indem sie die Flagge der Dominikanischen Republik in das Antwortfeld malte. Die Möglichkeit, in anderen Sprachen als Deutsch zu antworten, wurde nur von wenigen Schüler:innen in Anspruch genommen, etwa von einer Schülerin, die ihre Antworten teilweise auf Deutsch in lateinischer Schrift, teilweise auf Chinesisch in Hânzi („Han-Schrift“) notierte. Auch Länderbezeichnungen wurden in seltenen Fällen in anderen Sprachen angegeben, wobei dann häufig eine offizielle Landessprache genutzt wurde, etwa im Fall von *Italia* für Italien, *Cameron* für Kamerun (französisch *Cameroun*, englisch *Cameroon*) oder *Dominikana* für die Dominikanische Republik (spanisch *República Dominicana*). Bei der Dateneingabe wurden sie in Form der deutschsprachigen Bezeichnungen erfasst. Vergleichsweise häufig finden sich in den Daten orthografisch fehlerhafte Schreibungen, beispielsweise *Deuchsch* für *Deutsch*, *Pfeltsich* oder *Pfelchisch* für *Pfälzisch*, *Italjänisch* für *Italienisch*. Bei der Dateneingabe wurden sie zu einer korrekten Schreibung berichtigt, um die statistische Auswertung der Daten praktikabel zu machen.

Zudem kam es mehrfach vor, dass Schüler:innen auf Fragen nach gesprochenen oder wahrgenommenen Varietäten mit Länderbezeichnungen antworteten. In der Regel wird anhand der notierten Länderbezeichnungen aufgrund der linguistischen Verwandtschaft von Länder- und Sprachbezeichnung klar ersichtlich, welche Sprachen gemeint sind: Notierte ein Schüler etwa *Spanien* als in der Schule gehörte Sprache, wurde dies als *Spanisch* kodiert. In seltenen Fällen lassen die anstelle von Sprachbezeichnungen genannten Länderbezeichnungen keine eindeutige Zuordnung einer Sprache oder eines

Dialekts zu: Eine Schülerin der blauen Schule notierte zehn Sprachen, die die Kinder in ihrer Klasse ihrer Ansicht und Wahrnehmung nach sprechen können, darunter auch *Maroko*. Die Angabe wurde als *Marokkanisch* in den Datensatz übernommen, wobei jedoch nicht transparent ist, welche Sprache damit konkret gemeint ist; in Frage kommen das marokkanische Arabisch, aber auch weitere in Marokko gesprochene Sprachen.

In Bezug auf die erfragte Wahrnehmung von Sprachen und Dialekten in der Schule offenbart sich eine weitere Schwachstelle der Studie: Es kann nicht sichergestellt werden, dass sich die befragten Schüler:innen erstens an alle Sprachen und Dialekte erinnern, die sie jemals in der Schule gehört oder gesehen haben, und dass sie zweitens ihre Wahrnehmungen im Moment der Befragung entkontextualisiert abrufen können. Die Studie liefert somit nicht zwingend eine Momentaufnahme der durch die Schüler:innen wahrgenommenen sprachlichen Landschaften der Schulen, sondern eine Momentaufnahme der zum Zeitpunkt der Befragung *erinnerten* Wahrnehmung der schulischen Sprachlandschaften.

Weiterhin kann es vorkommen, dass Schüler:innen Sprachen oder Dialekte in der Schule wahrgenommen haben, die sie nicht benennen können, weil sie keine Bezeichnung dafür kennen. Eine Schülerin der grünen Schule listet auf die Frage hin, welche Sprachen und Dialekte die Kinder in ihrer Klasse sprechen können, fünf Sprachbezeichnungen auf und notiert darüber hinaus [*Name eines Mitschülers*] *spricht eine andere Sprache*. In diesem Zusatz wird offensichtlich, dass die Schülerin sich bewusst ist, dass ihr Mitschüler eine andere Sprache als Deutsch spricht, dass sie aber keine Bezeichnung dafür kennt oder das Gehörte zumindest nicht klar einer womöglich bekannten Bezeichnung zuordnen kann. Dies mag sich potenziell auch in der Antwort eines Schülers der blauen Schule andeuten, der keine in der Schule schon einmal gehörten Sprachen und Dialekte auflistet, sondern stattdessen schreibt: *die wo ich gehöt [sic!] habe*. Neben fehlender Motivation, die Aufgabe zu bearbeiten, vielleicht auch aufgrund von Überforderung, ist genauso gut denkbar, dass der Schüler die Sprachen und Dialekte, die er bereits in der Schule gehört hat, schlichtweg nicht benennen kann, sei es, dass ihm die Bezeichnungen dafür fehlen, sei es, dass er – wie bereits weiter oben eingewandt – die gehörten Äußerungen nicht eindeutig einer Sprache oder einem Dialekt zuordnen kann. Das mithilfe des Fragebogens erhobene Spektrum an wahrgenommenen Sprachen und Dialekten deckt sich somit nicht notwendigerweise mit dem Spektrum an Sprachen und Dialekten, das die Schüler:innen tatsächlich wahrnehmen. Es bildet lediglich den Aus-

schnitt des Spektrums ab, über den die Schüler:innen zum Zeitpunkt der Befragung Auskunft geben möchten und können.

Insgesamt gilt für alle Teile des Fragebogens zu bedenken, dass es sich um Selbstausskünfte der Schüler:innen handelt, die durch verschiedene Effekte verzerrt sein können, durch Effekte sozialer Erwünschtheit ebenso wie durch davon unabhängige Intentionen der Schüler:innen zu einer bestimmten Außendarstellung ihrer Person, Klasse oder Schule. Insbesondere für Teil A der Befragung bedeutet das, dass die von den Schüler:innen konstruierten Sprachbiografien nicht mit deren Sprachbiografien übereinstimmen müssen, wie Dritte sie konstruieren würden, seien es Lehrkräfte, seien es Eltern, seien es Forscher:innen. Damit werden auch sprachliche Fähigkeiten in Übereinstimmung mit Schnitzer (2017) „als situativ erlebte und zugeschriebene Kompetenzen gefasst, nicht aber in einer vermeintlich messbaren Objektivität“ (S. 49). Es geht also gezielt darum, sprachliche Biografien und Kompetenzen aus der Innenperspektive der Schüler:innen selbst nachvollziehbar zu machen und zwar so, wie sie sie im Kontext der Befragung aktualisieren und präsentieren.

Zu berücksichtigen gilt auch, dass die Befragung in Kleingruppen Vor- wie auch Nachteile mit sich bringt. Sie erlaubt es auf der einen Seite, Schüler:innen in einer Gruppe von ihnen vertrauten Personen zu befragen, und reduziert so den Druck, den eine 1:1-Situation zwischen kindlichen Schüler:innen und erwachsener Forscherin potenziell aufbauen würde. Im Gegensatz hierzu ist die Befragung in Gruppen zudem zeitlich ökonomischer, verkürzt also den Eingriff der Forscherin in das Forschungsfeld. Gleichzeitig bietet die gewählte Befragungskonstellation Möglichkeiten zur Interaktion zwischen den Schüler:innen der jeweiligen Kleingruppe und birgt damit auf der anderen Seite die Gefahr, dass Schüler:innen sich gegenseitig ablenken, Antworten von Mitschüler:innen kommentieren oder Antworten untereinander ausdiskutieren. Zwischen dem intendierten (freiwilligen) Austausch über die eigenen Antworten und der nicht-intendierten Verhandlung gemeinsamer Antworten liegt ein nur schmaler Grat. Die Gefahr des Abschreibens oder der gemeinsamen Suche nach einer vermeintlich richtigen Antwort muss daher als weitere Limitation im Rahmen der Datenerhebung angesehen werden. Um dem vorzubeugen, wurden die Schüler:innen wie oben dargestellt bereits vor Beginn der Befragung darauf hingewiesen, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gebe und dass jede:r so antworten solle, wie es für ihn:sie selbst zutreffe (Kap. 3.7.1). Die Befragung in der Kleingruppe mindert hierbei den Eindruck, dass durch die Forscherin eine Art der Kontrolle oder Überprüfung individueller „Leistun-

gen“ stattfinden könne. Nichtsdestotrotz kann es Schüler:innen geben, die sich gerade in einer 1:1-Situation wohler gefühlt und sich der Forscherin gegenüber stärker geöffnet hätten als in der Gruppe von Mitschüler:innen, in der je nach Persönlichkeitstyp manche stärker im Vordergrund stehen als andere.

Während der Durchführung der Befragungen wurde ferner deutlich, dass das Thema das Interesse der Schüler:innen zu wecken schien und die Items über ausreichend Anreizqualität verfügen, um Gespräche darüber in Gang zu setzen. Die standardisierte Befragung, um die es sich trotz aller Spielräume, die die mündliche Begleitung der Fragebogenerhebung mit sich bringt, handelte, kann solche schüler:innenseitig initiierten Gespräche nicht erfassen und somit auch nicht in der Auswertung berücksichtigen. Stellenweise mussten Gespräche sogar unterbrochen oder unterbunden werden, um mit der Befragung fortfahren zu können, obwohl es im weitesten Sinne themenbezogene Gespräche waren. Vor allem die Fragen aus Teil B des Fragebogens haben somit das Potenzial, – eventuell in modifizierter Form – Impulse für Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen zu setzen. Besonders mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen der teilnehmenden Klassen war dies in der vorliegenden Studie nicht leistbar. Weiterhin erforderten Interviews oder Gruppendiskussionen eine komplexere Datenauswertung, die den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde. Nichtsdestotrotz erscheint es ein lohnenswerter Ausgangspunkt für künftige Studien im Bereich schulischer *language policies* und deren Verhandlung, Schüler:innen in einem narrativeren Format zu Wort kommen zu lassen, in dem sie ihre schulischen Erfahrungen mit Sprache(n) freier ausführen und eventuell sogar miteinander diskutieren können.

3.8 Ebene der *Linguistic Schoolscape*

Die Sprachlandschaften der Klassenzimmer der sechs untersuchten Klassen werden in Form von *Linguistic Landscape*-Analysen untersucht, um visuelle Diskurse um Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt, die im physisch-räumlichen Setting der Unterrichtsinteraktionen geführt werden, die also in den jeweiligen Interaktionsarchitekturen verankert sind, zu durchdringen. Es handelt sich folglich um *discourses in place*, die insofern auch die in Unterrichtsinteraktionen etablierten und verhandelten *interaction orders* berühren, als sie Teil der jeweiligen Interaktionsarchitekturen und zugleich des Wirkungsgefüges um Sprachen, Macht und Legitimation sind. Die *Linguistic Landscapes* der Klassenzimmer gehören dabei auch zu den Erfahrungen, die die Beteiligten in ihrem Alltag mit Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt machen (*historical body*).

Die *Linguistic Landscape*-Analyse lehnt sich an Prinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) an, indem sie die in den Klassenzimmern vorgefundenen sprachlichen Artefakte hinsichtlich verschiedener Aspekte kategorisiert. Auf diese Weise können Zusammenhänge zwischen der Urheberschaft sprachlicher Artefakte, deren Autorisierung, dem Status und dem semantischen Verhältnis abgebildeter Sprachen, der Funktion der entsprechenden Artefakte, der Schriftgestaltung und der prinzipiellen Sicht- und Unsichtbarkeit von Sprachen aufgedeckt werden (Kap. 6). Die *Linguistic Landscape*-Analyse erlaubt damit auch den Abgleich der vorgefundenen Sprachlandschaften zum einen mit den von Schüler:innen, Lehrkräften und Schulleitungen in den Schulen wahrgenommenen Sprachen, zum anderen mit den in der Schüler:innenschaft vorhandenen sprachlichen Ressourcen, die in den visuellen Diskurs der Klassenzimmer entweder einfließen oder diesem vorenthalten bleiben können. Um die in den Klassenzimmern sichtbaren Artefakte, die sprachliche Zeichen enthalten, für die Analysen zugänglich zu machen, wurden sie fotografisch dokumentiert.

3.8.1 Ebene der *Linguistic Schoolscape*: Fotografische Dokumentation der Klassenzimmer

Als Teil der von Scollon und Scollon (2004) für die Unterrichtsinteraktion als relevant erachteten *discourses in place* sollen die *Linguistic Schoolscapes* (Brown 2005; Szabó 2015) der Klassenzimmer der sechs untersuchten Klassen in den Blick genommen werden. Sie stellen – neben der räumlichen Gestaltung des Klassenzimmers – eine Facette des visuellen Diskurses dar, innerhalb dessen die Interaktionsbeteiligten sich bewegen und den sie mitgestalten. Um diesen Diskurs für die wissenschaftliche Analyse zugänglich zu machen, wurden die Klassenzimmer fotografisch dokumentiert. Konkret wurden innerhalb des Klassenzimmers möglichst alle Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, fotografiert. Waren auf einem Foto mehrere Artefakte zu sehen, wurden die Fotos im Nachgang so zugeschnitten, dass jedes Foto nur ein einzelnes Artefakt wiedergibt. Insgesamt wurden 1.797 Artefakte erfasst, die sich wie folgt auf die Klassenzimmer verteilen (Tab. 9):

Schul- und Klassen-code	Klassenstufe	Anzahl der in den Klassenzimmern fotografierten Artefakte, die sprachliche Zeichen enthalten
VK25-K2	3	163
VK25-P3	4	366
TF63-R7	3	383
TF63-Z5	4	190
TF63-B2	4	497
OY07-L9	2	198
Artefakte gesamt		1.797

Tab. 9: *Linguistic Schoolscape*: Fotografierte Artefakte

Während in der Theorie eine möglichst ganzheitliche Erfassung aller Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, erstrebenswert ist, stößt diese Ambition in der Forschungspraxis an ihre Grenzen. Ausschlaggebend hierfür sind im Wesentlichen forschungsethische Aspekte im Zusammenhang mit der Forschung in Schulen. Die Schulleitungen und Klassenlehrkräfte haben ihr Einverständnis erteilt, dass Fotos der beforschten Klassenzimmer aufgenommen werden dürfen. In allen sechs Klassen überließen die Klassenlehrkräfte der Forscherin das Klassenzimmer, ohne selbst während der Fotoaufnahmen anwesend zu sein, und brachten ihr damit großes Vertrauen entgegen. Die Aufnahmen fanden nach Schulschluss oder in Freistunden statt. Trotz des prinzipiellen Einverständnisses der Lehrkräfte mit den Fotoaufnahmen, schien es unangebracht, Artefakte zu bewegen, um detailliertere Aufnahmen machen zu können, etwa indem man ein Buch oder Heft aus einem Regal zöge, darin blätterte und so auch die Seiten des Buches oder Heftes in die Analyse einbeziehen könnte. Das Gleiche gilt für gestapelte Materialien, beispielsweise Arbeitsblätter, Elternbriefe oder Notizen der Lehrkraft. Es wäre forschungsethisch nicht vertretbar, sich Zugang zu Materialien zu verschaffen, die nicht offensichtlich dem Blick beziehungsweise der Fotokamera zugänglich sind. Die Fotoaufnahmen erfassen daher nur Artefakte, die für die Kamera „mit bloßem Auge“ erfassbar sind, und diese auch nur insoweit, wie sie zum Zeitpunkt der Erhebung ohne Manipulation zugänglich waren. Das bedeutet wiederum, dass die Klassenzimmer und deren Artefakte lediglich so erfasst werden konnten, wie sie sich dem externen oder internen Beobachter beim bloßen Betrachten zeigen, nicht aber in

ihrem Gebrauch. Konkret resultiert daraus, dass etwa nur der Buchrücken eines Buches, das in einem Regal steht, fotografiert werden konnte und nur das Deckblatt eines Schülerheftes, das zuoberst auf einem Stapel liegt (vgl. die Beispiele in Abb. 28). Auch Artefakte, die sich in Schränken oder Schultaschen befinden, sind damit von der Untersuchung ausgeschlossen.

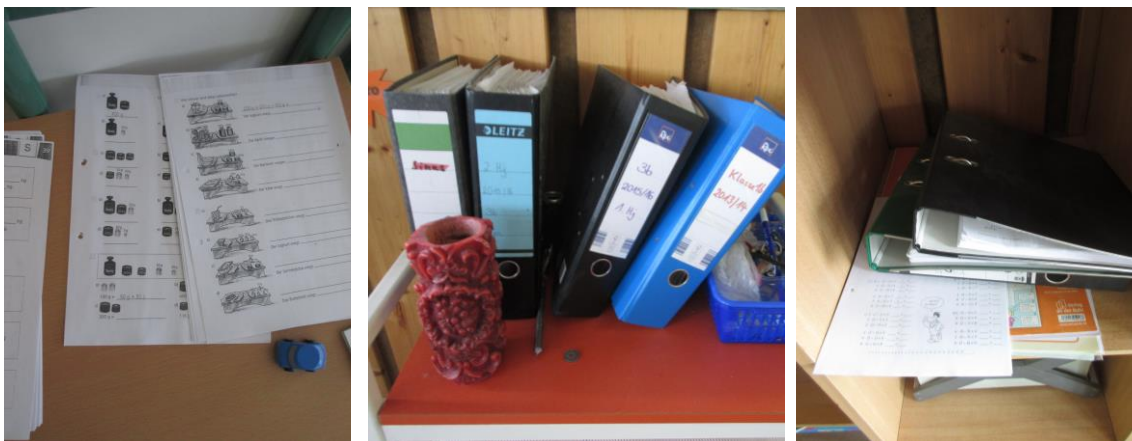


Abb. 28: Zuoberst liegende Arbeitsblätter (links), in Bildrichtung aufgestellte Ordnerrücken (Mitte) und sichtbare Teile von Materialien (rechts) sind Teil der dokumentierbaren *Linguistic Landscape*. Artefakte, die (teilweise) verdeckt sind, weil sie sich zum Beispiel in Ordnern oder unter anderen Artefakten befinden, können nicht in die Analysen einbezogen werden.

Für eine extensivere Analyse der *Linguistic Landscape* wäre es notwendig gewesen, sämtliche Artefakte, die die Schüler:innen sowie die Lehrkräfte in den videografierten Unterrichtsstunden tatsächlich nutzen oder selbst anfertigen, ebenfalls fotografisch zu erfassen. Auch hier stehen sich das Bestreben nach einer möglichst ganzheitlichen Erfassung der durchaus dynamischen und wandelbaren *Linguistic Landscape* und die Beachtung forschungsethischer wie auch forschungspraktischer Aspekte gegenüber. Etwa Texte zu fotografieren, die Schüler:innen während des Unterrichts in ihren Heften verfassen, oder Arbeitsblätter, die sie ausfüllen, würde einen großen Eingriff in die Privatsphäre der Schüler:innen bedeuten und zudem die interaktive Ordnung, in der schriftliche Schüler:innentexte in der Regel nur den Schüler:innen selbst sowie der Lehrkraft zugänglich sind, verändern. Es würde die Forscherin aus ihrer nicht-teilnehmenden Rolle lösen; womöglich könnte es den Anschein der Kontrolle erwecken und damit auch das Vertrauensverhältnis zwischen der Forscherin und den Schüler:innen potenziell stören. Gerade Vertrauen ist aber essenziell, um von den Schüler:innen und Lehrkräften während der Videoaufnahmen als Beobachterin im Klassenzimmer akzeptiert zu werden, und auch, um die anschließende Schüler:innenbefragung sowie die Leitfadenterviews mit den Lehrkräften durchführen zu können. Genutzte Materialien können im Sinne der Manipulation von Objekten insoweit in die Interaktionsanalysen (Kap. 7) ein-

bezogen werden, wie es die Videoaufnahmen erlauben. Die *Linguistic Landscape*-Analyse (Kap. 6) soll sich hingegen auf die Untersuchung der Fotografien beschränken, die den genannten Limitationen unterliegen. Von forschungsethischen und -praktischen Aspekten abgesehen, würde es darüber hinaus den Rahmen der Arbeit übersteigen, sämtliche im Klassenzimmer befindlichen genutzten und nicht-genutzten Materialien – Schulbücher, Arbeitshefte etc. – einer semiotischen Analyse zu unterziehen. Ein solches Vorhaben könnte Kern einer eigenständigen Studie sein, die dann auch einen weiteren *Linguistic Landscape*-Begriff zugrunde legen müsste. Das hier gewählte Vorgehen steht in Analogie zu *Linguistic Landscape*-Studien im urbanen Raum, die ebenfalls nur sprachliche Zeichen einbeziehen, die für den Forschenden bei seinem linguistischen Streifzug (Ricart Brede 2014) unmittelbar sichtbar sind, nicht aber Artefakte, die situationsgebunden in Interaktionen der dort handelnden Akteur:innen und zum Teil nur für diese sichtbar werden, beispielsweise in Form von Rechnungen, die in Geschäften ausgestellt werden, oder in Form von Notizen, die unter Restaurantangestellten ausgetauscht werden.

Die Fotografien wurden einige Tage vor den Videoaufnahmen im Rahmen der Technikproben angefertigt. Eine *Linguistic Landscape*, gerade unter Beteiligung so vieler Akteur:innen und einer so frequenten Nutzung wie in einem Klassenzimmer, ist jedoch hochgradig dynamisch und kann sich also bis zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen längst verändert haben. In der blauen Schule war es möglich, zusätzlich am Tag der jeweiligen Filmaufnahme Fotos in den Klassenzimmern zu machen. In der grünen und der gelben Schule war dies forschungspraktisch nicht möglich, zum Beispiel, weil die Klassenzimmer in den Zeiträumen vor und nach den Aufnahmen durchgängig belegt waren und Pausen in der Regel für Absprachen mit den Lehrkräften und für die Überprüfung des technischen Equipments, das für die Videoaufnahmen eingesetzt wurde, benötigt wurden (Akkus wechseln, Funktionalität überprüfen etc.).

Trotz der Abstriche, die folglich hinsichtlich der Aussagekraft der hier angestellten *Linguistic Landscape*-Analysen zu machen sind, ermöglicht die Untersuchung dennoch zumindest ausschnittshafte Einblicke in die visuellen Diskurse der Klassenzimmer und vermittelt einen systematischen Eindruck von der Sichtbarkeit von Sprachen und Dialekten. Auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass an weniger gut einsehbaren und deshalb für die Untersuchung nicht zugänglichen Stellen des Klassenzimmers weitere Sprachen und Dialekte Verwendung finden, so sind die unter den genannten Bedingungen durchgeführten Erhebungen und Analysen dennoch zu zeigen imstande, welche

Sprachen und Dialekte im Klassenzimmer „auf den ersten Blick“ wahrnehmbar sind, also an prominenten, das heißt gut einsehbaren Stellen sichtbar werden. Erfasst und analysiert wird entsprechend der saliente Teil der *Linguistic Schoolsapes* der Klassenzimmer.

3.8.2 Ebene der *Linguistic Schoolscape*: *Linguistic Landscape*-Analyse anhand der Fotografien aus den Klassenzimmern

Die Grundeinheit für die Analyse von *Linguistic Landscapes* bildet das einzelne Artefakt, das auf eine Reihe von Kategorien hin kodiert wird (Androutsopoulos 2008, o. S.). In der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018), mit deren Grundprinzipien und Vorgehensweisen die hier umgesetzte *Linguistic Landscape*-Analyse vergleichbar ist, würde es als Analyseeinheit bezeichnet (S. 30). Insofern jeweils das gesamte Artefakt, das heißt die gesamte Analyseeinheit und nicht spezifische Ausschnitte daraus mit Codes versehen wird, fallen Analyseeinheit und Kodiereinheit (Kuckartz 2018, S. 41) im vorliegenden Fall zusammen. Anders als bei fotografierten Artefakten verhält sich dies bei schriftlichen Dokumenten: Bildet etwa ein Zeitungsartikel eine Analyseeinheit (Kuckartz 2018, S. 30), so stellen einzelne Textstellen daraus, welche Kategorien zugeordnet werden, Kodiereinheiten dar (S. 41). Kuckartz (2018) betont, dass qualitativ inhaltsanalytische Methoden, gleichwohl sie zur systematischen Analyse verbaler Daten konzipiert wurden, „im Prinzip auch auf Bilder, Filme und andere Produkte menschlicher Kultur und Kommunikation übertragen“ werden können (S. 52). Eine Anwendung auf das fotografische Datenmaterial aus den Klassenzimmern erscheint somit praktikabel und gewinnbringend.

Wie auch in der Qualitativen Inhaltsanalyse üblich, charakterisiert die *Linguistic Landscape*-Forschung sprachliche Artefakte anhand von Kategorien. Androutsopoulos (2008) bietet eine Übersicht der in der *Linguistic Landscape*-Forschung in Bezug auf die Sprachlandschaften urbaner Räume gängigerweise angewandten Kategorien. Die dort genutzten Kategorien sollen für die im Rahmen dieser Arbeit angestrebte Analyse der *Classroomsapes* auf den schulischen Raum und konkret auf den Raum Klassenzimmer übertragen und bei Bedarf um weitere Kategorien ergänzt werden. Die Analysekategorien gehen folglich aus einer Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung hervor (vgl. zu deduktiv-induktiver Kategorienbildung Kuckartz 2018, S. 95-96): Sie orientieren sich im ersten Schritt an den von Androutsopoulos (2008) zusammengefassten und zudem – wie im Folgenden dargestellt – an den von Gorter und

Cenoz (2015) sowie Bellinzona (2018) eingeführten Kategorien (deduktive Kategorienbildung), zum anderen werden ergänzend weitere Kategorien aus dem fotografischen Datenmaterial abgeleitet, die von den bereits etablierten Kategorien nicht abgedeckt werden, für die Untersuchung der fotografisch dokumentierten Klassenzimmer aber notwendig sind (induktive Kategorienbildung) (vgl. zu deduktiver und induktiver Kategorienbildung Kuckartz 2018, S. 63-96). Erstens werden zu betrachtende Kodiereinheiten also a priori gebildeten Kategorien subsummiert (Kuckartz 2018, S. 41, vgl. auch S. 64-72). Dabei

„werden die Kategorien üblicherweise während des Analyseprozesses *verfeinert* und *ausdifferenziert* und ggf. werden auch neue Kategorien hinzugefügt, weil die intensive Beschäftigung mit dem Material dies nahe legt“ (Kuckartz 2018, S. 47; Hervorhebungen wie im Original).

Zweitens findet folglich induktiv eine Kategorienbildung am Datenmaterial statt (Kuckartz 2018, S. 72-73, 77-78, 83-86) und zwar an Stellen, an denen die a priori gesetzten Kategorien nicht greifen. Bevor jedoch eine Anwendung vorab definierter Kategorien auf die Daten möglich ist, müssen die für urbane Sprachlandschaften vorgeschlagenen Kategorien dem Untersuchungsraum Schule beziehungsweise Klassenzimmer angepasst werden. Nachfolgend sollen in diesem Sinne zunächst die Modifikationen, die für einen Transfer der von Androutsopoulos (2008) vorgestellten Kategorien vom urbanen auf den schulischen Raum notwendig sind, dargestellt und erläutert werden.

Eine zentrale Einordnung, die *Linguistic Landscape*-Studien hinsichtlich der vorgefundenen sprachlichen Zeichen vornehmen, bezieht sich auf deren Urheber:in beziehungsweise den:die für ihre Anbringung Verantwortliche:n (Androutsopoulos 2008, o. S.). Man unterscheidet zwischen *top-down* und *bottom-up* hervorgebrachten Zeichen, wobei Androutsopoulos (2008) *top-down* im Hinblick auf urbane Sprachlandschaften mit amtlichen Zeichen und *bottom-up* mit privat-kommerziellen Zeichen gleichsetzt (o. S.). Im schulischen Raum sollen unter *top-down* generierten Zeichen solche Zeichen verstanden werden, deren Urheber:innen Lehrkräfte, Schulleitungen oder aber – im Fall etwa von Lehrbüchern oder Ähnlichem – Verlage oder andere externe, nicht physisch präsente Instanzen sind. Bei Lehrbüchern und Ähnlichem sind es wiederum Schulleitungen und Lehrkräfte, die über ihren Einsatz im Klassenzimmer entscheiden; es erschließt sich, weshalb Androutsopoulos (2008) Urheber:innen und Verantwortliche in einem Atemzug nennt. *Bottom-up* hervorgebrachte Zeichen sind demgegenüber Zeichen, die von Schüler:innen generiert werden. Hierbei gilt es auf einer weiteren Analyseebene zu unterscheiden, ob es sich um autorisierte oder nicht-autorisierte Zeichen

handelt (Androutsopoulos 2008, o. S.). Als nicht-autorisiert können im schulischen Kontext Zeichen gelten, die Schüler:innen ohne Legitimation durch die Lehrkraft verwenden. Eine Limitation der Einteilung in *top-down* und *bottom-up* generierte, in autorisierte und nicht-autorisierte Zeichen ergibt sich allerdings aufgrund von deren Hypothesencharakter: Anhand der in den Klassenzimmern angefertigten Fotografien lässt sich lediglich vermuten, wer Urheber:in der zu sehenden Zeichen ist und ob diese unter Autorisierung entstanden sind oder nicht. Ob Zeichen von Schüler:innen oder von Lehrkräften generiert wurden, lässt sich bei Schüler:innen im Grundschulalter oftmals, aber nicht immer, anhand der Handschriften erkennen. Auch die Videoaufnahmen im Unterricht erlauben eine klare Identifizierung der Handschrift der Lehrkraft, sofern diese während der gefilmten Unterrichtsstunden Tafelanschriften vornimmt. Weitaus schwieriger gestaltet sich die Unterscheidung in autorisierte und nicht-autorisierte Zeichen. An dieser Stelle spielen unweigerlich Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf den Gebrauch schriftsprachlicher Zeichen in der Schule in die Analysen hinein: Es kann davon ausgegangen werden, dass zum Beispiel im Klassenzimmer ausgehängte, von Schüler:innen gestaltete Plakate durch die Lehrkraft autorisiert sind, handschriftliche Zeichen auf Schulbänken hingegen nicht, da sie üblicherweise unter ein entsprechendes Verbot fallen. Die Zuordnung zu den Kategorienausprägungen „autorisiert“ / „nicht-autorisiert“ kann demnach maßgeblich auch von dem Grad an Öffentlichkeit oder Privatheit abhängen, die den Zeichen im Klassenzimmer zuteil wird: Es kann tendenziell davon ausgegangen werden, dass Artefakte, die klassenöffentlich präsentiert werden, autorisiert sind. Dies trifft jedoch nicht zwangsläufig zu, da auch gut sichtbare Beschriftungen etwa der Wände ohne Autorisierung entstanden sein können. Androutsopoulos (2008) nennt Graffiti als Beispiel für nicht-autorisierte Zeichen (o. S.), doch auch diese Zuordnung hat ihre Grenzen, da Graffiti im öffentlichen Raum unterschiedliche Entstehungskontexte haben und durchaus beauftragt, also autorisiert sein können.

Eine weitere wesentliche Kategorie für die Analyse von *Linguistic Landscapes* besteht in dem Status der zu sehenden Sprachen (Androutsopoulos 2008, o. S.): Im Fall urbaner Sprachlandschaften fragt die *Linguistic Landscape*-Forschung danach, ob es sich um Amtssprachen des jeweiligen geografischen Raums handelt, um internationale Verkehrssprachen, um Mehrheits- oder Minderheitensprachen (Androutsopoulos 2008, o. S.). Legt man diese Unterscheidungen für den schulischen Kontext der hier untersuchten Klassenzimmer aus, kann also erforscht werden, inwieweit dort das Deutsche sichtbar wird (Amtssprache), inwieweit schulisch unterrichtete (Fremd-)Sprachen, die oft-

mals internationalen Verkehrssprachen entsprechen, und inwieweit andere Sprachen beziehungsweise sprachliche Varietäten sichtbar werden, insbesondere die von den Schüler:innen gemäß deren Selbstauskünften (Kap. 3.7) zuhause gesprochenen Sprachen und Dialekte. Als Fremdsprachen werden in der untersuchten grünen Schule Englisch (dunkelgrüne Klasse) und Französisch (hellgrüne Klasse) unterrichtet, in der gelben und blauen Schule in allen untersuchten Klassen jeweils Englisch. In der blauen Schule wird zudem Herkunftssprachenunterricht in Türkisch angeboten. Die Kategorien sind nicht trennscharf – Türkisch fällt in der blauen Schule einerseits unter schulisch unterrichtete Sprachen, andererseits unter die von Schüler:innen zuhause gesprochenen Sprachen; Englisch und Französisch sind Schulfremdsprachen, können aber auch Erstsprachen von Schüler:innen sein; Deutsch ist sowohl Amtssprache als auch unterrichtete Sprache und gegebenenfalls auch zuhause gesprochene (Erst- oder Zweit-)Sprache. Um ein erstes, überblicksartiges Bild von dem Status der sichtbaren Sprachen und Dialekte zu gewinnen, soll in Orientierung an Androutsopoulos (2008) dennoch die Unterscheidung in deutschsprachige Artefakte, Artefakte in den Schulfremdsprachen Englisch und gegebenenfalls Französisch sowie Artefakte in anderen Sprachen oder Dialekten aufrechterhalten werden. Vertiefende Analysen einzelner Artefakte können sich anschließen. Auf diese Art kann ferner herausgearbeitet werden, welche Sprachen und Dialekte überhaupt in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers sichtbar sind. Dies ermöglicht den Abgleich mit den Angaben der Schüler:innen und Lehrkräfte auf die Frage hin, welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule schon einmal gesehen hätten (vgl. den in Kap. 3.7 vorgestellten Schüler:innenfragebogen sowie die in Kap. 3.6 vorgestellten Leitfragen für die Lehrkraft- und Schulleitungsinterviews). Zwar werden dabei unterschiedlich dimensionierte Räume in den Blick genommen – das Klassenzimmer und das Schulhaus –, dennoch erscheint ein Vergleich lohnenswert, um etwa herauszufinden, ob die im Klassenzimmer sichtbaren Sprachen von den Schüler:innen und Lehrkräften tatsächlich wahrgenommen werden, oder aber, um Einsichten zu gewinnen, inwieweit das Klassenzimmer die Sprachlandschaft widerspiegelt oder nicht widerspiegelt, die die Schüler:innen in der Schule insgesamt wahrnehmen.

Androutsopoulos (2008) nennt im Kontext urbaner *Linguistic Landscapes* weiterhin die Branche, in der die vorgefundenen Artefakte verortet werden können, als relevante Kategorie für die Analyse (o. S.). Branche bezieht sich hierbei vor allem auf privatkommerzielle Zeichen, die der Ankündigung von Dienstleistungen oder Produkten dienen. Die Branche sei, so Androutsopoulos (2008), „für die öffentliche Geltung kleiner,

„schwacher“ Sprachen ausschlaggebend“ (o. S.). Er konstatiert, dass Minderheiten- und Migrant:innensprachen oft ihre typischen Einsatzgebiete hätten, etwa in der Gastronomie oder im Zusammenhang mit landes- oder regionstypischen Produkten (o. S.). Zu untersuchen gelte, ob ihre Verwendung darauf beschränkt bleibe oder sich auf andere Domänen des gesellschaftlichen Lebens ausweite (Androutsopoulos 2008, o. S.). Wenngleich eine Einordnung sprachlicher Zeichen nach Branchen im Fall schulischer *Linguistic Landscapes* nicht möglich oder zumindest nicht vielversprechend ist, so lassen sich dennoch auch im Klassenzimmer Domänen identifizieren, denen die dort sichtbaren Zeichen zugeordnet werden können. Die Arbeit schließt sich hierbei an einen Kodiervorschlag von Gorter und Cenoz (2015) an, die in einer explorativen Studie die *Linguistic Landscapes* von sieben Schulen in der Autonomen Gemeinschaft Baskenland erforschen. Dabei interessieren sie sich unter anderem für die Funktionen, die Sprache auf den untersuchten Artefakten erfüllt. Hierzu differenzieren sie die bereits von Landry und Bourhis (1997) eingeführte Unterscheidung in eine informative und eine symbolische Funktion von Zeichen weiter aus und arbeiten insgesamt neun Kategorien heraus (S. 8-18). Auch Bellinzona (2018) übernimmt in ihrer Studie zu *Linguistic Schoolsapes* in Italien die von Landry und Bourhis (1997) eingeführte Unterscheidung in informative und symbolische Zeichen sowie in Zeichen, die sowohl informativ als auch symbolisch genutzt werden (S. 303). Darauf aufbauend, nimmt sie ebenfalls die Kategorien von Gorter und Cenoz (2015) als Ausgangspunkt und entwickelt datenbasiert weitere Kategorien (Bellinzona 2018, S. 303-310). Die vorliegende Arbeit nutzt die neun Kategorien von Gorter und Cenoz (2015) und deren Erweiterung durch Bellinzona (2018) um zusätzliche vier Kategorien (Abb. 29).

Funktionen von Artefakten der <i>Linguistic Schoolscape</i> nach Gorter & Cenoz (2015) und Bellinzona (2018)		
informativ	symbolisch	informativ und symbolisch
<p>Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten Artefakte, die als Hilfsmittel beim Unterrichten und/oder als Lernmaterialien dienen, z. B. geografische Karten oder Übersichtsposter über musikalische Notationskonventionen (Gorter & Cenoz 2015, S. 9-10); sie erfüllen einen didaktischen Zweck (Bellinzona 2018, S. 303, 305-306).</p>	<p>Wertevermittlung Artefakte, die „pädagogische Slogans“ oder moralische Botschaften transportieren (Gorter & Cenoz 2015, S. 13), in Gorters und Cenoz' (2015) Studie z. B. der Spruch „later is the slogan of the lazy“ an der Wand eines Schulkorridors (S. 13). Es handelt sich um Artefakte, die Prinzipien oder Ideale vermitteln (Bellinzona 2018, S. 307).</p>	<p>Veranstaltungsankündigungen Artefakte, die auf Veranstaltungen hinweisen, z. B. auf Theateraufführungen oder Konzerte in der Schule oder in der Stadt (Gorter & Cenoz 2015, S. 15-16). Gorter und Cenoz (2015) ordnen dieser Kategorie in ihrer Studie auch ein Banner zu, das einen Spendenlauf zur Förderung der baskischen Sprache bewirbt (S. 16); an dieser Stelle überschneiden sich somit informative und symbolische Funktion und die Kategorien „Förderung der baskischen Sprachen“ und „Veranstaltungsankündigungen“ weisen Berührungspunkte auf.</p>
<p>Classroom Management Artefakte, die (Verhaltens-)Regeln etablieren oder bestätigen, sie in jedem Fall aber visualisieren, z. B. Aushänge, auf denen Klassenregeln notiert sind, Schilder mit Handlungsaufforderungen („Fenster schließen!“), Beschriftungen, die anzeigen, wo sich bestimmte Materialien befinden, Namensschilder, die den Sitzplatz oder das Eigentum eines:r Schüler:in identifizierbar machen (Gorter & Cenoz 2015, S. 10-11) sowie Zeit- und Abhörpläne (Bellinzona 2018, S. 304-305).</p>	<p>Entwicklung interkulturellen Bewusstseins Artefakte, die (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisieren, z. B. durch Begrüßungswörter in mehreren Sprachen, Flaggen unterschiedlicher Länder oder Schüler:innenarbeiten zu kulturellen Festen oder Traditionen (Gorter & Cenoz 2015, S. 13-14; Bellinzona 2018, S. 307). Auch Poster und andere Artefakte, die sich mit Klassenfahrten oder Austausch-austauschen beschäftigen, fallen in diese Kategorie (Bellinzona 2018, S. 307). In Bellinzonas (2018) Studie finden sich Artefakte, die der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins dienen, v. a. in Schulfloren oder -hallen, was sie als Bestätigung ihres universellen Werts für die gesamte Schulgemeinschaft und nicht nur für einzelne Klassen deutet (S. 308).</p>	<p>Werbeanzeigen Artefakte, die in Form von Postern, Plakaten oder Flyern kommerzielle Informationen bereitstellen (Bellinzona 2018, S. 308), wobei diese gänzlich unterschiedliche Urheber:innen haben können (Gorter & Cenoz 2015, S. 16-17), z. B. Artefakte, die für externe Sprachkursanbieter werben, oder Artefakte, mit denen Schüler:innen einen Schulbasar bewerben (Gorter & Cenoz 2015, S. 16-17). Sie haben eine Überzeugungsfunktion und zielen darauf ab, Produkte und Aktivitäten, insbes. im Bildungsbereich, zu bewerben, z. B. Nachhilfeangebote oder sportliche Aktivitäten in Vereinen (Bellinzona 2018, S. 308-309).</p>
<p>Schulmanagement Artefakte, die zur Orientierung im Schulhaus dienen, z. B. Schilder, die die Funktion von Räumen anzeigen („Klasse 4b“, „Sekretariat“, „Turnhalle“) (Gorter & Cenoz 2015, S. 11-12). Auch Handlungsaufforderungen außerhalb des Klassenzimmers (z. B. „Bitte anklopfen“-Schilder) (Gorter & Cenoz 2015, S. 11-12) sowie Warnschilder, Wegweiser und im Schulhaus aushängende Stundenpläne und Mitteilungen (Bellinzona 2018, S. 303-304) zählen zum Schulmanagement. Sie haben lenkende Funktion innerhalb des Schulhauses (Gorter & Cenoz 2015, S. 12). Für die vorliegende Studie ist diese Kategorie nur marginal relevant, da sie sich auf die <i>Linguistic Schoolscape</i>s von Klassenzimmern bezieht; höchstens Artefakte, die sich unmittelbar an oder neben der Klassenzimmertür befinden, oder aber Artefakte, die klassenübergreifend eine orientierende Funktion im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft erfüllen, können in die Analysen einfließen und ggf. der Kategorie „Schulmanagement“ zugeordnet werden.</p>	<p>Förderung der baskischen Sprache Artefakte, die den Minderheitenstatus des Baskischen bewusst machen und zu seiner Revitalisierung ermutigen, z. B. ein in einer Schule angebrachtes handschriftliches Schild, dessen baskische Aufschrift sich mit „We use Basque, why don't you?“ übersetzen lässt (Gorter & Cenoz 2015, S. 14-15). Es handelt sich um eine Kategorie, die speziell für die in der Autonomen Gemeinschaft Baskenland angesiedelten Studie von Gorter und Cenoz (2015) ausgelegt ist und auf den Minderheitenstatus der baskischen Sprache abzielt (S. 14). Während Bellinzona (2018) in ihrer Studie auf eine Adaption der Kategorie verzichtet, soll in der vorliegenden Studie in Anlehnung an die Kategorie untersucht werden, ob sich in den besuchten Klassenzimmern Artefakte befinden, die gezielt eine Förderung von bestimmten Sprachen oder Dialekten intendieren, indem sie explizit zu deren Gebrauch ermutigen. Die bloße Verwendung einer Sprache oder eines Dialekts fällt entsprechend nicht in die Kategorie „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts.“</p>	<p>Gedenktafeln Artefakte, die z. B. an den:die Namensgeber:in einer Schule oder an zentrale Ereignisse der (Stadt-)Geschichte erinnern (Bellinzona 2018, S. 310).</p>
<p>Anleitungen Artefakte, die Instruktionen geben, z. B. zum Gebrauch von Geräten, zum Verhalten im Brandfall, zur Abfallsorgung / Mülltrennung oder zur Anmeldung von Kursen oder Programmen (Bellinzona 2018, S. 304).</p>	<p>Graffiti Artefakte, die von Schüler:innen „illegal“, d. h. ohne Autorisierung durch eine Lehrkraft oder Schulleitung, in Klassenzimmern oder an Wänden des Schulhauses angebracht wurden, z. B. Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion gegen Schule oder Autorität, Spott gegenüber Mitschüler:innen oder Namensschriftzüge als Markierung von Territoriansprüchen (Bellinzona 2018, S. 308).</p>	<p>Urkunden / Pokale / Ehrungen Artefakte, die die Teilnahme oder den Sieg einer Schule oder Schulklasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentieren (Bellinzona 2018, S. 310). Solche Artefakte finden sich in Bellinzonas (2018) Studie meist im Atrium oder an den Türen von Klassenzimmern, um sie für Besucher:innen und Außenstehende sichtbar zu machen (S. 310).</p>
		<p>Dekoration Dekorative Artefakte erfüllen tendenziell vielmehr ästhetische denn informative oder symbolische Funktion, dennoch können dekorative Artefakte auch symbolische Botschaften transportieren, z. B. in Form von Reproduktionen berühmter Gemälde oder Drucken mit Zitaten berühmter Autor:innen (Gorter & Cenoz 2015, S. 17; vgl. auch Bellinzona 2018, S. 310). Sie können auch informative Funktion erfüllen, indem sie z. B. bei künftigen Lerngelegenheiten als Erklärmaterial o. Ä. herangezogen werden können (Gorter & Cenoz 2015, S. 17). Bellinzona (2018) spricht ihnen daher einen indirekten pädagogischen Stellenwert zu (S. 310). Bestehe Dekoration aus fremdsprachigen Texten, erscheine dies außerdem als weiterer Anreiz für die Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenz (Bellinzona 2018, S. 310).</p>

Abb. 29: Funktionen von Artefakten der *Linguistic Schoolscape* nach Gorter & Cenoz (2015) und Bellinzona (2018)

Die an späterer Stelle dieses Kapitels beschriebene explorative Analyse des Datenmaterials wird zeigen, dass weitere Funktionen der in den untersuchten Klassenzimmern befindlichen Artefakte ausdifferenziert werden können.

Ergänzend zu den von Androutsopoulos (2008) zusammengestellten und unter Rückgriff auf Gorter und Cenoz (2015) sowie Bellinzona (2018) erweiterten Analysekategorien ist es erforderlich, eine weitere Kategorie einzuführen, die Artefakte zusätzlich danach einordnet, ob es sich um einsprachige oder mehrsprachige Artefakte handelt, ob also Zeichen in nur einer oder in mehreren Sprachen zu sehen sind. Es handelt sich gewissermaßen um eine Filterkategorie, die darüber entscheidet, ob die nachfolgende Kategorie auf das Material angewandt wird. Im Fall mehrsprachiger Artefakte gilt dann nämlich gemäß Androutsopoulos (2008) das semantische Verhältnis zwischen den verwendeten sprachlichen Varietäten zu ermitteln: Wird die gleiche Information wiederholt? Liegt eine Arbeitsteilung zwischen den Sprachen beziehungsweise Dialekten vor, das heißt: Stellt ein und dasselbe Artefakt bestimmte Informationen in einer bestimmten Sprache oder einem bestimmten Dialekt bereit, andere in einer anderen Sprache oder einem anderen Dialekt? (Androutsopoulos 2008, o. S.) Dieses Analysekriterium lässt sich eins zu eins auf mehrsprachige Artefakte im Klassenzimmer übertragen. Im Fall einsprachiger Artefakte entfällt es.

Als weitere Grundkategorie für die Analyse von *Linguistic Landscapes* führt Androutsopoulos (2008) die Gestaltung von Schrift an (o. S.). Hierzu zählt er die Schriftart einschließlich der Schriftfarbe, die Schriftgröße sowie die räumliche Stellung der Sprachen auf einem Artefakt (Androutsopoulos 2008, o. S.). All diese Aspekte seien

„ausschlaggebend dafür, wie das Verhältnis der beteiligten Sprachen zueinander gelesen wird, welche Relation der Gleichrangigkeit oder Dominanz durch Gestaltung hergestellt (und womöglich auf die entsprechenden Sprechergruppen übertragen) wird“ (Androutsopoulos 2008, o. S.).

Alle der genannten Dimensionen der Schriftgestaltung in den Blick zu nehmen, würde jedoch im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, insofern es eines weiter ausdifferenzierten Kodiersystems für die Analyse grafischer Gestaltungselemente (von Schrift und darüber hinaus) bedürfte. Stattdessen sollen für den schulischen Kontext als relevante Unterscheidung in Bezug auf die Gestaltung von Schrift lediglich die Ausprägungen „Handschrift“ versus „Druck“ als eine Facette der Schriftart systematisch Berücksichtigung finden. Im Fall punktueller Analysen einzelner, für die Forschungsfrage zentraler Artefakte können bei Bedarf weitere Dimensionen der Schriftgestaltung einbezogen werden.

Um anschließend an diese theoretisch-methodischen Überlegungen zur Übertragbarkeit der von Androutsopoulos (2008) vorgestellten und um Gorters und Cenoz' (2015) sowie Bellinzonas (2018) Vorschläge erweiterten Kategorien auf den schulischen Kontext ihre tatsächliche Anwendbarkeit auf das erhobene fotografische Datenmaterial zu überprüfen und, falls nötig, weitere Kategorien abzuleiten, wurde zunächst eine explorative Kodierung von 150 Artefakten durchgeführt. Hierzu wurden aus jedem der untersuchten sechs Klassenzimmer 25 Artefakte zufällig ausgewählt. Ziel der explorativen Kodierung war es, die Passung der aus Vorgängerstudien übertragenen Kategorien zu testen, diese bei Bedarf zu modifizieren und gegebenenfalls induktiv ergänzende Kategorien zu bilden. Dabei zeigt sich, dass in verschiedenen Punkten Anpassungen und/oder Erweiterungen des Kategoriensystems notwendig sind, die im Anschluss an die einführende Vorstellung des entwickelten Kategoriensystems näher erläutert werden.

Auf der Grundlage der deduktiv-induktiven Kategorienbildung ergibt sich für die Analyse der *Schoolscapes* der sechs zu untersuchenden Klassenzimmer das nachfolgend dargestellte Kategoriensystem, das in Anhang E detaillierter ausgeführt wird. In seiner Darstellung orientiert es sich an der Konstruktion und Dokumentation von Kategoriensystemen, wie sie in der Qualitativen Inhaltsanalyse praktiziert wird (Kuckartz 2018, S. 38-40, 66-67). Die Kategorienbezeichnungen wurden von den zitierten Autor:innen übernommen, teilweise in modifizierter und dem Untersuchungsfeld angepasster Form, während die Kategoriendefinitionen auf der Basis der Paraphrasierungen der Autor:innen ausformuliert wurden. Die im Anhang aufgeschlüsselten Kodierregeln wurden selbst entwickelt. Die Kategorien ließen sich im Sinne eines hierarchischen Kategoriensystems auch als sieben Hauptkategorien (Urheber:in bzw. Verantwortliche:r, Autorisierung, Status der beteiligten Sprachen, Funktion, Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit, semantisches Verhältnis der Sprachen, Gestaltung der Schrift) mit jeweils untergeordneten Subkategorien bezeichnen (Kuckartz 2018, S. 38), wobei im vorliegenden Fall jedes Artefakt jeder der sieben Hauptkategorien zugeordnet wird. Die Artefakte unterscheiden sich lediglich dahingehend, welchen Subkategorien sie innerhalb der Hauptkategorien zugeordnet werden. Eine Formulierung von Kodierregeln für die Hauptkategorien ist daher überflüssig.

Ein ausdefiniertes Kategoriensystem mit zugehörigem Kodiermanual, welches Zuordnungsentscheidungen transparent macht, wurde in der *Linguistic Schoolscape*-Forschung bislang nicht publiziert, wengleich viele, wenn nicht gar alle der bislang erschienenen *Linguistic Landscape*-Studien ein solches sicherlich zugrunde legen. Das

im Folgenden überblicksartig (Tab. 10) sowie in Anhang E differenziert dargestellte Kategoriensystem kann somit auch den Weg für künftige Studien auf diesem Gebiet bereiten. Die in Anhang E mit aufgeführten Ankerbeispiele stammen aus dem im Rahmen der Arbeit erhobenen Fotomaterial.

Kategorie	Kategoriendefinition
Urheber:in bzw. Verantwortliche:r (Androutsopoulos 2008) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).	
<i>top-down</i> (Androutsopoulos 2008)	<i>Top-down</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, deren Urheber:innen Lehrkräfte oder Schulleitungen sind. Auch Artefakte, deren Urheber:innen externe Instanzen wie etwa Schulbuchverlage oder Behörden sind und deren Nutzung im Klassenzimmer durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet wird, gelten als <i>top-down</i> generierte Artefakte.
<i>bottom-up</i> (Androutsopoulos 2008)	<i>Bottom-up</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, deren Urheber:innen Schüler:innen sind.
<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i> (eigene Kategorie)	<i>Top-down</i> und <i>bottom-up</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, die mehrere Schriftelemente enthalten, wobei sowohl Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen (<i>top-down</i>) als auch Schüler:innen (<i>bottom-up</i>) Urheber:innen sind.
Urheber nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Urheber:in nicht eindeutig bestimmbar ist, sind Artefakte, deren Urheberschaft oder Verantwortlichkeit nicht eindeutig entweder auf Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen oder auf Schüler:innen zurückgeführt werden kann.
unleserlich: Urheber nicht feststellbar* ³⁷ (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Urheber:in nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist
Autorisierung (Androutsopoulos 2008) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).	
autorisiert (Androutsopoulos 2008)	Autorisiert sind Artefakte, wenn der sprachliche Zeichengebrauch durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist. Von Lehrkräften oder Schulleitungen hervorgebrachte oder verantwortete Artefakte (<i>top-down</i>) können in dem gewählten Untersuchungsfeld daher per se als autorisiert gelten.
nicht-autorisiert* (Androutsopoulos 2008)	Nicht-autorisiert sind Artefakte, wenn der sprachliche Zeichengebrauch nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.
autorisiert und nicht-autorisiert* (eigene Kategorie)	Als autorisiert und zugleich nicht-autorisiert gelten Artefakte, deren sprachlicher Zeichengebrauch zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist, die aber zu einem anderen Teil auch sprachlichen Zeichengebrauch enthalten, der nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.
(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig	Artefakte, deren Autorisierung oder Nicht-Autorisierung nicht eindeutig feststellbar ist, sind Artefakte, für die sich nicht ein-

³⁷ Die mit einem Asterisk (*) versehenen Subkategorien kommen in dem explorativ untersuchten Datenmaterial nicht vor, werden der Vollständigkeit halber aber dennoch mit aufgeführt.

bestimmbar* (eigene Kategorie)	deutig entscheiden lässt, ob der sprachliche Zeichengebrauch durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist oder nicht.
unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar* (eigene Kategorie)	Artefakte, für die nicht bestimmbar ist, ob sie autorisiert oder nicht-autorisiert sind, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist
Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit (eigene Kategorie) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).	
einsprachig (eigene Kategorie)	Einsprachige Artefakte sind Artefakte, die Schrift in nur einer standardsprachlichen oder dialektalen Varietät enthalten.
mehrsprachig (eigene Kategorie)	Mehrsprachige Artefakte sind Artefakte, die Schrift in mehreren standardsprachlichen Varietäten, mehreren dialektalen Varietäten oder einer / mehreren standardsprachlichen und einer / mehreren dialektalen Varietät(en) enthalten.
Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen* (eigene Kategorie)	Artefakte, die <u>ausschließlich</u> Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstabenfolgen oder Buchstaben-Zahlen-Folgen enthalten, sodass keine Einordnung als ein- oder mehrsprachig möglich ist
unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, für die nicht bestimmbar ist, ob sie ein- oder mehrsprachig sind, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist
Status der beteiligten Sprache(n) (Androutsopoulos 2008) Wurde ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ mit der Subkategorie „mehrsprachig“ kodiert, werden mehrere der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet. Wurde „einsprachig“ kodiert, wird nur eine der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet. Eine zusätzliche Zuordnung der Subkategorien „Eigennamen“ und „Zahl / Ziffer“ ist sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Artefakten möglich.	
Amtssprache (Deutsch) (Androutsopoulos 2008)	Artefakte in der Amtssprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache Deutsch enthalten.
Schulfremdsprache (Englisch, Französisch) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „internationale Verkehrssprachen“)	Artefakte in einer Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache enthalten. Anmerkung: In der hellgrünen Klasse der grünen Schule wird Französisch als Schulfremdsprache unterrichtet. In allen anderen untersuchten Klassen wird Englisch als Schulfremdsprache unterrichtet. Je nach Klasse fallen also entweder französisch- oder englischsprachige Artefakte in die Subkategorie „Schulfremdsprache“.
andere Sprache(n) (angelehnt an Androutsopoulos)	Artefakte in einer oder mehreren anderen Sprache(n) sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der

2008: „Minderheitensprachen“)	Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthalten.
Dialekt der Amtssprache (deutschsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	Artefakte in einem Dialekt der Amtssprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Amtssprache Deutsch enthalten.
Dialekt einer Schulfremdsprache* (englisch- oder französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	Artefakte in einem Dialekt der Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der in der jeweiligen Schule unterrichteten Schulfremdsprache enthalten. Anmerkung: In der hellgrünen Klasse der grünen Schule wird Französisch als Schulfremdsprache unterrichtet. In allen anderen untersuchten Klassen wird Englisch als Schulfremdsprache unterrichtet. Je nach Klasse fallen also entweder Artefakte in französisch- <i>oder</i> englischsprachigen Dialekten in die Subkategorie „Dialekt einer Schulfremdsprache“.
Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache* (nicht-deutsch oder nicht-englischsprachiger bzw. nicht-französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	Artefakte in einem Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät enthalten, die weder der Amtssprache noch der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache zuzuordnen sind.
Eigennamen (eigene Kategorie)	Artefakte, die Eigennamen enthalten (Personen-, Produkt-, Markennamen)
Ziffern / Zahlen (eigene Kategorie)	Artefakte, die Ziffern oder Zahlen enthalten, etwa Seitenzahlen, Datumsangaben, Zahlencodes, Maßangaben, mathematische Schreibungen etc.
Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen	Artefakte, die Abkürzungen, Buchstaben- oder Buchstaben-Zahlenfolgen enthalten, zum Beispiel in Form von Signaturen oder Buchstaben-Zahlencodes Ausnahme: Abkürzungen von Eigennamen werden nicht der Subkategorie „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“ zugeordnet, sondern fallen stattdessen in die Subkategorie „Eigennamen“. Dasselbe gilt für Klassenbezeichnungen (z. B. „3b“), die ebenfalls der Subkategorie „Eigennamen“ zugeordnet werden.
unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, für die der Status der enthaltenen Sprache(n) nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist

<p>Semantisches Verhältnis zwischen den Sprachen (Androutsopoulos 2008) Diese Kategorie findet nur Anwendung, wenn ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ der Subkategorie „mehrsprachig“ zugeordnet wurde. Jedes mehrsprachige Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).</p>	
<p>Wiederholung der gleichen Information (Androutsopoulos 2008)</p>	<p>Eine Wiederholung der gleichen Information liegt vor, wenn ein mehrsprachiges Artefakt die gleiche Information in mehreren Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt.</p>
<p>Arbeitsteilung (Androutsopoulos 2008)</p>	<p>Ein semantisch arbeitsteiliges Verhältnis liegt vor, wenn ein mehrsprachiges Artefakt unterschiedliche Informationen in unterschiedlichen Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt.</p>
<p>Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung (eigene Kategorie)</p>	<p>Wenn ein mehrsprachiges Artefakt sowohl die gleiche Information in mehreren Sprachen und/oder Dialekten als auch unterschiedliche Informationen in unterschiedlichen Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt, liegt sowohl ein wiederholendes als auch ein semantisch arbeitsteiliges Verhältnis vor.</p>
<p>unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar* (eigene Kategorie)</p>	<p>mehrsprachige Artefakte, für die das semantische Verhältnis der enthaltenen Sprachen und/oder Dialekte nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p>
<p>Funktion (Gorter & Cenoz 2015; Bellinzona 2018) Jedes Artefakt wird einer oder mehreren der Subkategorien zugeordnet (Mehrfachzuordnungen möglich).</p>	
<p>Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Lernmaterialien oder sonstige Hilfsmittel, die beim Unterrichten eingesetzt werden (können), stellen Artefakte dar, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen; auch Arbeitsergebnisse fallen in diese Subkategorie. Sie erfüllen einen didaktischen Zweck (Bellinzona 2018) und haben damit informative Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 9-10)</p>
<p>Kinderliteratur (eigene Kategorie)</p>	<p>Im Klassenzimmer befindliche Romane und Sachbücher, die keine Lehrwerke sind, zählen zu der Subkategorie „Kinderliteratur“. Sie können informative oder symbolische Funktion erfüllen.</p>
<p>Spiele (eigene Kategorie)</p>	<p>Im Klassenzimmer befindliche Gesellschafts- und Lernspiele zählen zu der Subkategorie „Spiele“. Je nach Spiel haben sie motorische, kognitive und/oder soziale Anregungsqualität. Eine eindeutige informative oder symbolische Funktion ist nicht zwingend gegeben.</p>
<p>Classroom Management (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die (Verhaltens-)Regeln visualisieren, dienen dem Classroom Management. Sie formulieren beispielsweise Klassenregeln, geben Handlungsanweisungen, zeigen den Standort von Materialien an, machen Zeit- und Abhörpläne transparent (Bellinzona 2018, S. 304-305) oder machen die Eigentümer:innen von Gegenständen identifizierbar. Sie erfüllen informative Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 10-11)</p>
<p>Schulmanagement (Gorter & Cenoz</p>	<p>Artefakte, die Orientierungen im Schulhaus geben, beispielsweise in Form von Schildern, die die Funktion bestimmter Räume</p>

2015)	<p>anzeigen, in Form von Wegweisern (Bellinzona 2018, S. 303-304) oder in Form von visualisierten Handlungsanweisungen außerhalb des Klassenzimmers, dienen dem Schulmanagement. Auch im Klassenzimmer befindliche Artefakte mit klassenübergreifenden Inhalten, beispielsweise Putzplänen für das Schulhaus oder Plänen zur Aufteilung von Spielgeräten an die Klassen, zählen zum Schulmanagement. Sie erfüllen informative Funktion.</p> <p>(Gorter & Cenoz 2015, S. 11-12)</p> <p>Anmerkung: Für die vorliegende Studie ist die Kategorie „Schulmanagement“ nur marginal relevant, da sich die Untersuchung auf die Klassenzimmer begrenzt; höchstens Schilder, die sich unmittelbar an oder neben der Klassenzimmertür befinden, oder aber im Klassenzimmer befindliche Artefakte mit klassenübergreifendem Inhalt können in die Analysen einfließen.</p>
interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften* (eigene Kategorie)	Von Lehrkräften erstellte Artefakte, die Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften beinhalten, stellen interne Notizen oder Dokumentationen dar. Sie können in Form von Nachrichten auch zwischen Lehrkräften zirkulieren und erfüllen in jedem Fall informative Funktion.
Elternarbeit und Beratung* (eigene Kategorie)	Artefakte, die im Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern von Schüler:innen stehen, etwa Elternbriefe oder Telefonlisten, dienen der Elternarbeit. Aushänge von Beratungsstellen, zum Beispiel des schulpsychologischen Dienstes, können ebenfalls im Rahmen der Elternarbeit oder außerhalb davon eingesetzt werden. Sie erfüllen informative Funktion.
Anleitungen (Bellinzona 2018)	Artefakte, die Instruktionen etwa zum Gebrauch von Geräten, zum Verhalten im Brandfall, zur Abfallentsorgung oder zur Anmeldung zu Kursen enthalten, stellen Anleitungen bereit. Sie erfüllen informative Funktion.
Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände (eigene Kategorie)	Mit sprachlichen Zeichen versehene Hilfsmittel wie Tacker, Klebstofftuben und CD-Player sowie Verpackungen von Nahrungs- und Reinigungsmitteln fallen in die Subkategorie der Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände. Sie erfüllen weder informative noch symbolische Funktion, sondern dienen primär praktischen Zwecken.
Wertevermittlung (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die pädagogische Slogans oder moralische Botschaften transportieren, dienen der Vermittlung von Werten. Sie erfüllen symbolische Funktion.
Entwicklung interkulturellen Bewusstseins (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisieren, dienen der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins. Dazu zählen etwa Begrüßungswörter in mehreren Sprachen, Flaggen unterschiedlicher Länder oder Artefakte, die sich mit kulturellen Festen und Feiern beschäftigen. Sie erfüllen symbolische Funktion.
Förderung einer Sprache oder eines	Artefakte, die gezielt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweisen und/oder zu deren/dessen Nutzung ermuti-

Dialekts* (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015: „Promotion of the Basque language“)	gen, dienen der Förderung dieser Sprache oder dieses Dialekts. Sie erfüllen symbolische Funktion. (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015, S. 14-15)
Graffiti* (Bellinzona 2018)	Artefakte mit sprachlichen Zeichen, die von Schüler:innen ohne Autorisierung durch eine Lehrkraft etwa auf Schulbänken oder an Wänden angebracht wurden und die Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion gegen Schule oder Autorität oder Spott gegenüber Personen ausdrücken oder Territorialansprüche markieren, zählen zu der Subkategorie Graffiti. Sie erfüllen symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 308)
Veranstaltungsankündigungen (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die schulische oder außerschulische Events bewerben, dienen der Ankündigung von Veranstaltungen. Sie erfüllen informative und eventuell auch symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 15-16)
Werbeanzeigen* (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die kommerzielle Informationen bereitstellen, dienen der Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 16-17)
Gedenktafeln* (Bellinzona 2018)	Artefakte, die etwa an den Namensgeber oder die Namensgeberin der Schule, an sonstige berühmte Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder an zentrale Ereignisse der Stadt- oder Schulgeschichte erinnern, stellen Gedenktafeln dar. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 310)
Urkunden / Pokale / Ehrungen (Bellinzona 2018)	Artefakte, die die Teilnahme oder Erfolge einer Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentieren, fallen in die Subkategorie „Urkunden / Pokale / Ehrungen“. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 310)
Dekoration (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die in erster Linie ästhetische Funktion erfüllen, dienen als Dekoration. Sie können zwar auch informative und symbolische Funktion erfüllen, dienen aber in erster Linie ästhetischen Zwecken. (Gorter & Cenoz 2015, S. 17)
Funktion(en) unklar* (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Funktion nicht klar identifizierbar ist
unleserlich: Funktion nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Funktion nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist
Gestaltung der Schrift (Androutsopoulos 2008) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).	
handschriftlich (eigene Kategorie)	Ein handschriftliches Artefakt enthält schriftsprachliche Zeichen, die von einem:einer Akteur:in handschriftlich verfasst wurden.
gedruckt (eigene Kategorie)	Ein gedrucktes Artefakt enthält schriftsprachliche Zeichen, die maschinell aufgedruckt wurden.
handschriftlich und	Ein zugleich handschriftliches und gedrucktes Artefakt enthält

gedruckt (eigene Kategorie)	sowohl handschriftlich verfasste als auch maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen.
unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar* (eigene Kategorie)	Artefakte, für die die Schriftgestaltung nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist

Tab. 10: Kategoriensystem für die *Linguistic Schoolscape*-Analyse

Ergänzend zu den an Androutsopoulos (2008) angelehnten Kategorien sowie den von Gorter und Cenoz (2015) und Bellinzona (2018) übernommenen Kategorien wurden auf der Basis der explorativen Analyse von 150 Artefakten weitere (Sub-)Kategorien ergänzt, die in Tabelle 10 durch den Zusatz „eigene Kategorie“ gekennzeichnet sind. Die Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ mit allen Subkategorien wurde wie oben beschrieben neu eingeführt, um den Anteil ein- und mehrsprachiger Artefakte in den Klassenzimmern identifizierbar zu machen. Für die vier Hauptkategorien „Urheber:in bzw. Verantwortliche:r“, „Autorisierung“, „Semantisches Verhältnis zwischen den Sprachen“ und „Gestaltung der Schrift“ wurde jeweils eine Sowohl-als-auch-Kategorie ergänzt, die Kombinationen mehrerer Subkategorien erfasst: So würde etwa ein Artefakt, das von einer Lehrkraft verfasste Schrift sowie von einem:einer Schüler:in verfasste Schrift enthält, innerhalb der Hauptkategorie „Urheber:in bzw. Verantwortliche:r“ der Subkategorie „*top-down* und *bottom-up*“ zugeordnet und nicht nur einer dieser beiden Subkategorien. Die vier genannten Hauptkategorien sowie die Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ verlangen somit disjunkte Zuordnungen, Mehrfachzuordnungen sind nicht möglich. Innerhalb der Hauptkategorie „Status der beteiligten Sprache(n)“ sind hingegen Mehrfachzuordnungen möglich, da es insbesondere im Fall mehrsprachiger Artefakte wahrscheinlich ist, dass die darauf zu sehenden Schriften unterschiedlichen Subkategorien zuzuordnen sind: Ein Artefakt mit Schriftzügen in deutscher und italienischer Sprache beispielsweise wäre den Subkategorien „Amtssprache“ und „andere Sprache(n)“ zuzuordnen, ein Artefakt mit Schriftzügen in englischer Sprache sowie in einem indischen Dialekt wäre den Subkategorien „Schulfremdsprache“ und „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zuzuordnen. Anzumerken gilt, dass nicht alle der Subkategorien in der Hauptkategorie „Status der beteiligten Sprache(n)“ datengeleitet generiert wurden. Die Subkategorie „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ etwa wurde der Vollständigkeit halber in Analogie zu der Subkategorie „Dialekt der Amtssprache“ gebildet, obwohl sich hierfür keine Belege in dem explorativ untersuchten Datenmaterial finden (vgl. die entsprechende Kennzeichnung mit Asterisk

(*), Fußnote 37). Datenbasiert hingegen wurden in der Hauptkategorie „Status der beteiligten Sprache(n)“ die Subkategorien „Eigennamen“, „Ziffern / Zahlen“ sowie „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“ ergänzt, da entsprechende schriftsprachliche Zeichen nicht klar einer Sprache oder einem Dialekt zugeordnet werden können. Ausgenommen sind Abkürzungen von Wörtern, die eindeutig einer Sprache oder einem Dialekt zuordenbar sind; diese werden der entsprechenden Statuskategorie der Sprache oder des Dialekts und nicht der Subkategorie „Abkürzungen“ zugeordnet.

Auch die Hauptkategorie „Funktion“ erlaubt die Zuordnung eines Artefakts zu mehreren Subkategorien, wobei eine solche Mehrfachzuordnung in dem explorativ untersuchten Datenmaterial in nur drei Prozent (= fünf Artefakte) der Fälle vorkam. Dies spricht dafür, dass innerhalb dieser Hauptkategorie trotz potenzieller Mehrfachzuordnungen mehrheitlich eine möglichst disjunkte Zuordnung möglich ist. Die explorative Datenanalyse macht deutlich, dass die Hauptkategorie „Funktion“ um drei Subkategorien angereichert werden muss: Die Subkategorie „Kinderliteratur“ erfasst Romane und Sachbücher, die sich zahlreich in den Klassenzimmern finden. Der Subkategorie „Spiele“ werden Gesellschafts-, aber auch Lernspiele zugeordnet. Die Subkategorie „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“ erfasst Artefakte wie Tacker, CD-Player, Ablagefächer oder Aktenordner, die häufig Marken- und/oder Herstellernamen enthalten, sowie Verpackungen von Nahrungs- und Reinigungsmitteln. Nicht im Zuge der explorativen, jedoch im Zuge der eigentlichen Analyse aller 1.797 Artefakte, wurden in der Hauptkategorie „Funktion“ datengeleitet zusätzlich die Subkategorien „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“ sowie „Elternarbeit und Beratung“ ergänzt. Für Artefakte mit nicht klar identifizierbarer Funktion wurde die Subkategorie „Funktion(en) unklar“ angelegt.

Die Hauptkategorien „Urheber:in bzw. Verantwortliche:r“ und „Autorisierung“ wurden jeweils um eine Subkategorie ergänzt, die als Restekategorie verstanden werden kann. In Bezug auf die Hauptkategorie „Urheber:in bzw. Verfasser:in“ erfasst die Restekategorie „Urheber nicht bestimmbar“ diejenigen Artefakte, die keine eindeutige Entscheidung darüber zulassen, ob sie von Lehrkräften, Schulleitungen oder Verlagen oder aber von Schüler:innen hervorgebracht wurden. Die Restekategorie „(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar“ erfasst diejenigen Artefakte, die keine eindeutige Entscheidung darüber zulassen, ob die zu sehende Schrift durch Autoritäten (Lehrkräfte, Schulleitungen) legitimiert ist oder nicht. Entsprechend der Forderung der Qualitativen In-

haltsanalyse nach einer nicht nur disjunkten, sondern auch erschöpfenden Kategorienbildung (Diekmann 2017, S. 589), das heißt nach Kategorien, die alle möglichen Ausprägungen des Datenmaterials erfassen, ist es notwendig, die genannten Restekategorien einzuführen (Kuckartz 2018, S. 67). In diesem Sinne wurde zudem für alle Hauptkategorien jeweils eine Kategorie ergänzt, die dann Anwendung findet, wenn die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität zu unleserlich ist, um eine Zugehörigkeit zu einer der übrigen Subkategorien erkennbar zu machen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein unscharf abgebildetes Artefakt in allen Hauptkategorien in die Subkategorie „unleserlich“ fällt: Wötmöglich ist erkennbar, dass es sich um gedruckte Schrift handelt („Gestaltung der Schrift: gedruckt“), die von einem Verlag verantwortet wird („Urheber:in bzw. Verantwortliche:r: *top-down*“; „Autorisierung: autorisiert“), nicht aber, um welche Sprache(n) es sich handelt („Status der beteiligten Sprache(n): unleserlich“) und welche Funktion(en) das Artefakt erfüllt („Funktion: unleserlich“).

Die Trennschärfe der Kategorien, die Diekmann (2017) für die Qualitative Inhaltsanalyse fordert (S. 589), gilt wie dargestellt nicht zwangsläufig für die *Linguistic Landscape*-Analyse, wo ein Artefakt mehrere Funktionen erfüllen und Sprachen mit unterschiedlichem Status enthalten kann. Zudem wird jedes Artefakt in Bezug auf jede Hauptkategorie einer der Subkategorien zugeordnet. Ein mehrsprachiges Artefakt ist damit zwangsläufig mindestens sieben Subkategorien zugeordnet, ein einsprachiges Artefakt mindestens sechs bis sieben Subkategorien, je nachdem, ob es zusätzlich zu einer sprachlichen Varietät Eigennamen, Zahlen oder Ziffern oder Abkürzungen, Buchstabenfolgen oder Buchstaben-Zahlenfolgen enthält. Die Ergebnisse der explorativen Analyse sind in Anhang F aufgeführt.

Alle 1.797 fotografisch dokumentierten Artefakte aus den sechs Klassenzimmern werden mithilfe des vorgestellten Kategoriensystems untersucht. Ziel ist es, die *Linguistic Landscapes* der Klassenzimmer in Bezug auf die anhand der Kategorien erfassten Aspekte beschreiben und gegenüberstellen zu können: Wie viele der vorgefundenen Artefakte enthalten von Lehrkräften und Schulleitungen generierte Zeichen (*top-down*), wie viele von Schüler:innen generierte (*bottom-up*)? Inwieweit können die von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakte als autorisiert gelten? Welche Sprachen und Dialekte sind im Klassenzimmer sichtbar und welchen Status haben sie innerhalb der Interaktionsgemeinschaft? Welche Funktionen erfüllen die vorgefundenen Artefakte und zeichnen sich für den Gebrauch bestimmter Sprachen bestimmte Funktionen ab? Dominieren einsprachige Artefakte oder mehrsprachige Artefakte? In welchem semantischen

Verhältnis stehen Sprachen und/oder Dialekte im Fall mehrsprachiger Artefakte? Sind die vorgefundenen Zeichen überwiegend handschriftlich verfasst oder wurden sie gedruckt?

Neben der isolierten Beschreibung dieser Aspekte besteht ein besonderer Mehrwert für die Analyse in der Betrachtung von Kombinationen bestimmter Kategorien, die aufgrund der Tatsache entstehen, dass jedes Artefakt (mindestens) einer Subkategorie jeder Hauptkategorie zugeordnet wird, also am Ende mehreren Subkategorien unterschiedlicher Hauptkategorien zugeordnet ist. So kann etwa ermittelt werden, inwiefern die von Lehrkräften (*top-down*) oder aber von Schüler:innen (*bottom-up*) generierten Artefakte ein- oder mehrsprachig sind und ob sich ein- und mehrsprachige Artefakte hinsichtlich ihrer Funktionen unterscheiden. Fragen wie diese versprechen Aufschluss über die visuellen *language policies* der untersuchten Klassenzimmer zu geben, die als Teil der von Scollon und Scollon (2004) definierten *discourses in place* auf die dort stattfindenden Interaktionen einwirken.

3.8.3 Ebene der *Linguistic Schoolscape*: Limitationen bei der fotografischen Dokumentation und Analyse der *Linguistic Schoolscape*

Die vorangehend dargestellte methodische Vorgehensweise bezieht sich auf die Untersuchung von *Linguistic Landscapes* im traditionellen Sinne, das heißt in erster Linie auf die Betrachtung schriftsprachlicher Zeichen (Landry & Bourhis 1997; Blommaert 2013; Coulmas 2009; Shohamy & Gorter 2009; Spolsky 2009b). Während sich die *Linguistic Landscape*-Forschung in ihren Anfängen primär auf urbane Sprachlandschaften konzentrierte (*Cityscape*; Spolsky 2009b, S. 25), überträgt die Arbeit diesen Ansatz auf schulische Sprachlandschaften (*Schoolscapes*; Brown 2005, S. 79) und konkret auf die Sprachlandschaften von Klassenzimmern (*Classroomscales*). Im Gegensatz zu urbanen Sprachlandschaften, die sich dem oder der Forschenden bei seinem oder ihrem linguistischen Streifzug (Ricart Brede 2014) durch die Straßen in der Regel relativ offen präsentieren, enthalten *Classroomscales* eine nicht zu vernachlässigende Anzahl an Artefakten mit schriftsprachlichem Anteil, die für Forschende nicht oder zumindest nicht ohne Eingriff in das räumlich-materielle Setting zugänglich sind: angefangen bei Büchern in Regalen, von denen lediglich der Buchrücken, nicht aber die Seiten sichtbar sind, über Hefte, die sich in Schultaschen oder unter Schulbänken der Schüler:innen befinden, sowie Ordner, die die Lehrkräfte oder die Schüler:innen verwalten, bis hin zu Briefchen, die die Schüler:innen mehr oder weniger heimlich untereinander austauschen, und Vie-

lem mehr. Es muss daher festgehalten werden: Die Studie ist nicht imstande, die *Linguistic Landscapes* der Klassenzimmer holistisch zu beschreiben, sondern lediglich insofern, wie sie der Forschenden ohne manipulative und forschungsethisch bedenkliche Eingriffe visuell zugänglich sind. Die Diskrepanz zwischen tatsächlich vorhandener und sichtbarer *Linguistic Landscape* verstärkt sich im Fall des Klassenzimmers im Vergleich zur Stadt als Untersuchungsraum insofern, als in einem Klassenzimmer die sprachliche Dichte, das heißt die Menge an Artefakten mit schriftsprachlichem Anteil, a priori tendenziell höher eingestuft werden kann, wobei viele der Artefakte derart persönliche Bezüge haben, dass ihnen zumindest ein gewisses Maß an Privatheit zugesprochen werden kann. Die Sprachlandschaft, die sich dem:der Betrachter:in bei einem Spaziergang durch die Stadt bietet, ist weitgehend für die Öffentlichkeit ausgelegt, im Klassenzimmer aber, das per se einen nur semi-öffentlichen Raum darstellt, gibt es zahlreiche Artefakte, die entweder Eigentum der Beteiligten sind oder diesen in ihrer Nutzung vorbehalten sind. Von forschungsethischen Gesichtspunkten abgesehen, müsste eine wirklich ganzheitliche Erhebung und Analyse der *Linguistic Landscapes* der Klassenzimmer auch methodisch über den traditionellen Ansatz der *Linguistic Landscape*-Forschung hinausgehen, für den sich die Arbeit mit den oben beschriebenen Kategorien als ein Konsens herausgebildet hat. Etwa wären für ein Einbeziehen von Hefteinträgen der Schüler:innen oder von Literatur, die im Klassenzimmer zur Verfügung steht, Dokumentenanalysen (Wolff 2017, S. 502-513) mit einem feiner ausdifferenzierten Kategoriensystem erforderlich, gegebenenfalls unter Berücksichtigung weiterer Forschungsdisziplinen wie der Literaturwissenschaft oder der Sprachdidaktik. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu leisten und auch nicht zwangsläufig erstrebenswert, da die *Linguistic Landscape*-Analyse in erster Linie dem Herausarbeiten des Verhältnisses von Sprache(n) und Macht im Klassenzimmer dienen soll und im Zusammenhang mit der Beantwortung einer soziolinguistisch motivierten Fragestellung zu sehen ist. Jedoch ist und bleibt der hierbei gezwungenermaßen ausbleibende Vergleich zwischen stärker öffentlichem und stärker privatem Schriftsprachgebrauch im Klassenzimmer eine der Studie auferlegte Limitation.

In Kapitel 2.3.2 wurde herausgestellt, dass Klassenzimmer nicht nur als sprachliche, sondern auch als semiotische Landschaften (*Semiotic Landscapes*; Jaworski und Thurlow 2010) gefasst werden können. Während sich die *Linguistic Landscape*-Analysen dieser Arbeit auf schriftsprachliche Artefakte konzentrieren, sollen im Zuge der Interaktionsanalysen auf Unterrichtsebene (Kap. 3.5) auch die räumlich-materiellen Ordnungen

der Klassenzimmer Berücksichtigung finden. Das räumliche Arrangement, die Interaktionsarchitektur (Hausendorf & Schmitt 2016), kann aus Kapazitätsgründen jedoch nicht in all seiner Dynamik analysiert werden, sondern wird einmalig in dem am Tag der Technikprobe vorgefundenen Status Quo beschrieben, wobei die für einzelne Interaktionssituationen relevanten Ausschnitte zudem im Rahmen der Interaktionsanalysen vertiefend beleuchtet werden – dann auch mit Blick auf ihre gegebenenfalls zu beobachtende Dynamik. Ein Aspekt, der in Bezug auf das physisch-räumliche Arrangement der Klassenzimmer ausgeklammert werden muss, ist die räumliche Verortung der im Rahmen der *Linguistic Landscape*-Analyse untersuchten Zeichen. Es bedürfte einer zusätzlichen Analysekategorie und der Ausarbeitung entsprechender Kodierregeln, wollte man schriftsprachliche Artefakte nicht nur für sich, sondern auch in ihrer Stellung im Raum und womöglich sogar in ihrem räumlichen Verhältnis zueinander untersuchen. Weiterhin muss aus forschungsökonomischen Gründen auf ein systematisches Einbeziehen von Bildelementen vorgefundener Artefakte verzichtet werden, die ebenfalls Teil der *Semiotic Landscapes* von Klassenzimmern darstellen. Gerade als *bottom-up* generierte Zeichen in Form von gemalten Bildern oder Bastelarbeiten der Schüler:innen finden sie sich zahlreich in Klassenzimmern der Grundschule.

Eine weitere Limitation, die zugleich jedoch eine Chance bietet, besteht darin, dass sämtliche fotografierten Artefakte unkommentiert durch ihre tatsächlichen Nutzer:innen stehen. Andere *Linguistic Schoolscape*-Studien präferieren einen stärker akteursbezogenen Zugang, bei dem etwa Lehrkräfte die Forschenden durch die *Linguistic Landscape* des Schulhauses führen und diese kommentieren (Szabó 2015). Eine Entscheidung, die jede *Linguistic Landscape*-Studie zu treffen hat, liegt folglich in der Frage, ob schriftsprachliche Zeichen möglichst objektiv aus einer reinen Forschendenperspektive betrachtet werden sollen, oder ob eine Betrachtung quasi durch die Augen der an ihr beteiligten Akteur:innen tiefere Erkenntnisse verspricht. Im Kontext des hier gewählten Forschungsdesigns fällt diese Entscheidung zugunsten der ausschließlich datengeleiteten Untersuchung der Fotografien aus. Kompensiert und begründet wird der vermeintliche Mangel an einem Einbeziehen von Akteursperspektiven, indem die Wahrnehmung der *Linguistic Schoolsapes* im Zuge der Schüler:innen-, Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragungen erfasst wird (Kap. 3.6 und 3.7). Zwar stehen dort nicht konkrete Artefakte im Fokus, wohl aber eine Beschreibung und Einschätzung der *Linguistic Schoolsapes* durch die Akteur:innen. Auf diese Weise können die aus Forschendenperspektive

vorgenommene Analyse der vorgefundenen *Linguistic Landscapes* und deren Wahrnehmung aus Akteursperspektive miteinander verglichen werden (Kap. 6).

4. Der schulische Sprachmarkt: Multiperspektivische Charakterisierung der untersuchten Schulen

Die folgenden Kapitel 4.1 bis 4.3 rekonstruieren die drei untersuchten Schulen aus den Perspektiven von Schulleitungen, von Lehrkräften und zum Teil auch von Schüler:innen. Herangezogen werden entsprechend Interviewdaten aus der leitfadengestützten Befragung der drei Schulleiterinnen und der sieben teilnehmenden Lehrerinnen (vgl. Kap. 3.6). Zusätzlich werden in Bezug auf die Frage nach der Mehrsprachigkeit der jeweiligen Schule punktuell erste Einblicke in die Schüler:innenbefragung gegeben (vgl. Kap. 3.7). Das Bild, das sich auf diese Weise von der jeweiligen Schule nachzeichnen lässt, ist im Sinne der *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004) Teil der *discourses in place*, nämlich der Diskurse, die im schulischen Setting wirksam sind, und zwar derjenigen Diskurse über die Schule selbst. Der Fokus liegt in diesem Kontext zunächst auf einer allgemeinen Charakterisierung der Schule und spitzt sich von dort aus weiter zu in Richtung Mehrsprachigkeit: Handelt es sich bei der jeweiligen Schule in den Augen der Akteur:innen um eine mehrsprachige Schule, hat sich deren Empfinden nach die sprachliche Situation der Schule in den letzten Jahren verändert und wie schätzen Schulleitungen und Lehrkräfte den Stellenwert ein, den die eigenen sprachlichen Ressourcen für Schüler:innen besitzen? Betrachtet werden folglich auch *historical bodies*, wobei zum einen die Schule selbst als kollektiver *historical body* in den Blick genommen wird, zum anderen Erfahrungen und Ansichten der Beteiligten als individuelle *historical bodies*. Es zeigt sich, dass die Antworten der Schulleitungen und Lehrkräfte zugleich und vor allem Aussagen über den schulischen Sprachmarkt und die dort gültigen *language policies* (Shohamy 2006; Spolsky 2010) zulassen. Von den Beteiligten werden *interaction orders* in Bezug auf Sprachwahlen und deren Legitimierung aufgerufen, welche als „Gesetze“ des sprachlichen Marktes begriffen werden können. Die Interviewdaten geben Aufschluss über Repräsentationen von Diversität (Vertovec 2009), sprich über die Darstellungsweisen von Diversität durch die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte, zugleich aber auch über deren Konfigurationen von Diversität (Vertovec 2009), das heißt über die Kategorien, die sie mit ihren Aussagen konstruieren, um Diversität „messbar“ und beschreibbar zu machen.

Die Berücksichtigung mehrerer Akteursperspektiven – der Schulleitung, der Lehrkräfte, der Schüler:innen – auf die Schule erlaubt es, sich der Dichte des Nexus zumindest anzunähern und wiederkehrende Muster im Diskurs um die jeweilige Schule herauszuarbeiten, ohne individuelle Blickwinkel zu vernachlässigen.

4.1 Die grüne Schule: engagierte Elternhäuser, ländliches Einzugsgebiet und dialektale Prägung

„Also das Schulprofil, darunter verstehen wir, dass wir die Kinder im selbstständigen Arbeiten fördern wollen. Dazu ist für uns aber die Voraussetzung, dass sie über eine Lesekompetenz verfügen, über eine Methodenkompetenz und vor allen Dingen über eine Sozialkompetenz. Und für all diese Dinge braucht man die Sprache. Das liegt wirklich- das ist grundlegend. Und wir leben ja in diesem dialektgeprägten Sprachraum, was sich aber nach dem, was ich so spüre, wenig auf die Leistungen auswirkt, selbst auf die Leseleistung oder auch auf die Sprachleistung und auch auf die Rechtschreibleistung. Ich kann nicht wirklich feststellen, dass da ein gravierender Zusammenhang besteht in negativer Hinsicht, ne? Ja, das wär’ so unser Schulprofil. Unser Einzugsgebiet ist ja hier eher ländlich geprägt ja und von daher haben wir, glaub’ ich, auch weniger Probleme zu verzeichnen in dem, was oft aus, sag’ ich mal, bildungsferneren Elternhäusern auf die Schule so zukommt. Ich bin als Schulberaterin noch tätig und komm’ in viele Schulen und sehe, womit in anderen Gebieten oder in anderen Städten in unsrer Gegend viel gravierendere Probleme sind als bei uns hier, ne?“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hess, der Schulleiterin der grünen Schule; Anhang B.2.1, Z. 002)³⁸

Die zitierte Passage beschreibt das Schulprofil und das Einzugsgebiet der grünen Schule aus Sicht der Schulleiterin. Die grüne Schule befindet sich gemäß der Einteilung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020) in einer so genannten Kleinen Kleinstadt mit rund 5.000 Einwohnerinnen und Einwohnern, ihr Einzugsgebiet wird von der Schulleiterin als „eher ländlich“ charakterisiert (Anhang B.2.1, Z. 002). Die Schulleiterin Frau Hess stellt eine kausale Verbindung zwischen dem Einzugsgebiet der Schule und Problemen her, die die Bildungsnähe beziehungsweise -ferne der Elternhäuser für eine Schule mit sich bringe. Sie zieht somit eine Differenzlinie zwischen Stadt und Land und verknüpft diese mit einer Differenzlinie zwischen Bildungsferne und -nähe, wobei sie Bildungsferne wiederum mit nicht weiter definierten „Probleme[n]“ (Z. 002) assoziiert. Diese Verknüpfung legitimiert sie durch Referenz auf ihre Erfahrungen als Schulberaterin und dem ihr dadurch ermöglichten Vergleich zwischen der grünen Schule und anderen Schulen. Auffällig sind die Vagheitsindikatoren, die die Schulleiterin verwendet: Das Einzugsgebiet sei „eher“ ländlich und die Schule habe deshalb, „glaub’ ich“, weniger Probleme zu verzeichnen (Z. 002). Auch das Merkmal „bildungs-

³⁸ Kapitel 4 gibt Auszüge aus den Interviewtranskripten wieder, die sich vollständig in Anhang B finden.

fern“ markiert die Schulleiterin mit dem Heckenausdruck „sag’ ich mal“ (Z. 002) und zeigt damit möglicherweise ein Bewusstsein dafür an, dass sie einen kategorisierenden und pauschalisierenden Begriff gebraucht, von dessen potenziell beschönigenden und diskriminierenden Lesarten (Reinhoffer 2019, S. 241) sie sich über den Heckenausdruck teilweise zu distanzieren versucht. Die Schulleiterin konstruiert eine Differenz zwischen „uns“ (Z. 002), der grünen Schule, und „anderen“ (Z. 002) Schulen, ohne aber explizit zu spezifizieren, welche „Probleme“ (Z. 002) in anderen Schulen „viel gravierender[]“ (Z. 002) seien. Einen Anhaltspunkt gibt ihr Verweis auf den nicht zu beobachtenden negativen Zusammenhang zwischen dem „dialektgeprägten Sprachraum“ (Z. 002), in dem sich die grüne Schule befinde, und den sprachlichen Leistungen der Schüler:innen. Während sie regionalen Varietäten keinen negativen Einfluss auf die Sprachkompetenzen von Schüler:innen zuschreibt(, die dialektale Prägung des Sprachraums durch den bloßen Verweis darauf aber dennoch als potenziellen Einflussfaktor relevant setzt), bleibt spekulativ, ob sie sich mit den „Probleme[n]“ (Z. 002), die sie Schulen mit „bildungsferneren Elternhäusern“ (Z. 002) diagnostiziert, auch auf die Sprachentwicklung der Schüler:innen beziehen könnte. Es sticht hervor, dass sie im Hinblick auf das Verhältnis von dialektgeprägtem Sprachraum und Sprachkompetenz der Schüler:innen festhält, keinen „gravierende[n] Zusammenhang [...] in negativer Hinsicht“ (Z. 002) zu beobachten und an späterer Stelle anderen Schulen mit Schüler:innen aus „bildungsferneren Elternhäusern“ (Z. 002) „viel gravierendere Probleme“ (Z. 002) zuschreibt, in beiden Fällen also das Adjektiv *gravierend* verwendet. Sprache spricht die Schulleiterin Frau Hess in ihrer eingangs zitierten Äußerung einen grundlegenden Stellenwert für die Erreichung von Zielen zu, die im Schulprofil verankert seien: die Entwicklung von Lesekompetenz, von Methodenkompetenz und von Sozialkompetenz, die übergeordnet der Förderung selbstständigen Arbeitens dienen. Die Formulierung der Schulleiterin transportiert ein Konzept von Sprache als Instrument zur Entwicklung und Anwendung dieser Kompetenzen („Und für all diese Dinge braucht man die Sprache“; Z. 002), von einer gezielten sprachlichen Förderung der Schüler:innen ist nicht die Rede, vielmehr scheinen die nötigen sprachlichen Kompetenzen vorausgesetzt zu werden. Die Schulleiterin referiert hierbei nicht spezifisch auf das Deutsche, sondern auf Sprache allgemein. Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse, nimmt in ihrer Charakterisierung des Einzugsgebiets der grünen Schule ebenfalls auf die Elternhäuser der Schüler:innen Bezug:

„Also Einzugsgebiet bei uns, das sind Mittelstandselternhäuser. Viele arbeit- also die sind wenig Arbeitslose. Aber wir haben immer mehr auch alleinerziehende

Mütter, die auch, ja, in Hilfstätigkeiten beruflich gefestigt sind. Es kommen auch bei uns immer mehr Scheidungskinder. Aber im Grunde doch sehr, sehr engagierte Elternhäuser, die sehr viel Interesse an uns und der Schule und ihren Kindern haben und die sich sehr stark bei uns mit beteiligen. An Elternabenden sind immer alle da, also von jedem Elternhaus, und falls jemand wirklich nicht kommen kann, sind die entschuldigt und es gibt 'ne Rückmeldung. Und das finden wir jetzt in Schwerpunkt- Brennpunktschulen, in denen ich schon war, sind vielleicht drei oder vier Eltern da. Da brauchst du auch keinen Elternabend anzusetzen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 008)

Frau Schilling weist auf soziale Problemlagen wie Scheidung hin, betont aber auch die geringe Arbeitslosigkeit unter den Eltern sowie das Engagement der Eltern in schulischen Angelegenheiten. Ebenso wie die Schulleiterin Frau Hess bemüht sie den Vergleich zwischen der grünen Schule und anderen Schulen, die Frau Schilling ihrerseits zunächst als „Schwerpunkt[schulen]“ (Z. 008) bezeichnet, dann aber hin zu „Brennpunktschulen“ (Z. 008) korrigiert.

Frau Hans, die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, verweist auf die Zweizügigkeit und damit die vergleichsweise geringe Größe der Schule sowie die Kompetenzen des Kollegiums: „Ich find' das hier optimal mit der Zweizügigkeit und hab' hier auch ein Kollegium vorgefunden mit vielen kompetenten Lehrkräften“ (Anhang B.1.2, Z. 004). Sie betont darüber hinaus den Status der Schule als „Integrationsschule“ (Z. 004) und bezieht sich hierbei auf das integrative Unterrichten von Schüler:innen mit und ohne (körperliche und geistige) Beeinträchtigungen:

„Dann ist interessant hier diese Tätigkeit mit den Förderschullehrern zusammen. Dadurch, dass wir Integrationsschule sind und dann halt eben auch Ressourcen abfragen kann. Man hat Fachleute an der Hand und das ist einfach was, was auf uns zugekommen ist jetzt durch die Schließung der Förderschulen, wo man hier halt an der Schule auch wirklich dann kompetente Kollegen hat.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans,
der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 004)

Insgesamt zeichnen die Schulleiterin und die beiden Klassenlehrerinnen somit das Bild einer vergleichsweise kleinen, ländlichen Schule mit engagierten Eltern, einem kompetenten und kooperativen Kollegium und wenigen sozialen Problemen. Durch den Status als Integrationsschule habe sich jedoch, so die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, auch das Einzugsgebiet der grünen Schule vergrößert:

„Eigentlich gehört zu [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] ja [Name eines Dorfes] vor allen Dingen dazu, aber auch [Name eines Dorfes] und jetzt aber auch zunehmend Kinder aus [Name eines Dorfes] oder dann [Name eines Dorfes], [Name eines Dorfes], [Name eines Dorfes], [Name eines Ortsteils], also das ist- [Name eines Dorfes], sogar Kinder aus anderen Verbandsgemeinden. [...] Das sind auch Eltern, die dann halt angeben, sie arbeiten in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] und deswegen dann die Kinder hier einschulen dürfen. Weil eben drum herum diese Zwergschulen sind, was viele Eltern für ihre

Kinder nicht wünschen. Diese Kombi-Klassen sind doch nicht so gewollt, ne? Ja, dadurch hat sich das Ganze vergrößert und das macht's auch wieder schwieriger, Gemeinschaft zu schaffen, denn die Kinder sind nicht mehr so greifbar wie früher. Hat alles Vor- und Nachteile, ne?“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans, der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 004-006)

Frau Hans positioniert eine kleine Schule mit räumlich begrenztem Einzugsgebiet damit als Ideal und definiert das Hinzukommen von Schüler:innen von außerhalb als Herausforderung – ein Aspekt, auf den das Kapitel an späterer Stelle zurückkommen wird.

4.1.1 Die sprachliche Situation der grünen Schule aus diachroner Perspektive

Fragt man Frau Hans, die Lehrerin der dunkelgrünen Klasse, danach, ob sich die Situation der Schule in Bezug auf sprachliche Vielfalt in den letzten Jahren verändert habe, so diagnostiziert sie eine ihrem Empfinden nach wachsende „Spracharmut“ (Anhang B.1.2, Z. 008) der Schüler:innen, einen Zuwachs an Schüler:innen mit Migrationsbiografie und eine zunehmende Zahl an Schüler:innen mit logopädischen Förderbedarfen:

„Also ich bin ja jetzt zwanzig Jahre im Dienst und musste da schon feststellen, dass diese Spracharmut immer mehr zunimmt. Der mangelnde Wortschatz und- Also wir haben natürlich auch Kinder mit Integrations- Migrationshintergrund, das wird mehr. Wir haben von der Sorte mehr. Aber auch die deutschen Kinder sind zunehmend hier vorbelastet, kommen in die Schule, hatten schon Logopädie oder die Erzieherinnen haben gesagt, sie brauchen Logopädie, die Eltern haben's aber nicht gemacht, weil im Kindergarten keine Handhabe da ist. Das bedaure ich sehr, da läuft zu wenig. Aber diese Spracharmut, die find' ich schon erheblich.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans, der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 008)

Veränderung der sprachlichen Situation der Schule scheint in den Augen der Lehrerin in erster Linie Verschlechterung zu bedeuten. Spracharmut, das wird in ihrer Äußerung deutlich, meint für Frau Hans Spracharmut im Deutschen und zwar in Bezug auf den Wortschatz von Schüler:innen. Sie nennt dabei unter anderem Schüler:innen „mit [...] Migrationshintergrund“ (Z. 008), wobei sich anhand der Formulierung nicht eindeutig ablesen lässt, ob sie Schüler:innen mit Migrationsbiografie eine solche Spracharmut zuschreibt, ohne deren mehrsprachige Kompetenzen zu berücksichtigen, oder ob der Zuwachs an Schüler:innen mit Migrationsbiografie neben der Spracharmut einen gesonderten Aspekt darstellt, den die Lehrerin als Veränderung wahrnimmt. Zudem klassifiziert die Lehrerin Schüler:innen in zwei „Sorte[n]“ (Z. 008), nämlich solche „mit [...] Migrationshintergrund“ (Z. 008) und „deutsche[] Kinder“ (Z. 008). Mit Vertovec (2009) ruft sie auf diese Weise Konfigurationen von Diversität auf, indem sie „packages of people“ bildet (S. 11), die sie selbst als „Sorte[n]“ (Z. 008) bezeichnet. Auch letztere

Gruppe, die „deutschen Kinder“ (Z. 008), sei „vorbelastet“ (Z. 008) und das Wort *auch* macht deutlich, dass die Lehrerin den „Migrationshintergrund“ (Z. 008) von Schüler:innen als Vorbelastung versteht, ohne dass explizit wird, worin diese Vorbelastung ihrer Meinung nach konkret bestehe - womöglich in der zuvor festgestellten Spracharmut. Die Vorbelastung, die sie hingegen „deutschen Kindern“ (Z. 008) zuschreibt, besteht in einem logopädischen Förderbedarf. Migrationsbiografien und logopädische Förderbedarfe reihen sich damit beide gleichermaßen in das Spektrum von Vorbelastungen in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen von Schüler:innen ein. Auffälliger Weise werden logopädische Förderbedarfe in der Äußerung der Lehrerin zum Stigma unabhängig davon, ob eine logopädische Behandlung stattgefunden hat oder nicht: Schüler:innen, die bereits in logopädischer Behandlung waren, seien vorbelastet, Schüler:innen, deren logopädische Förderbedarfe nicht therapiert wurden, ebenso. Die Verantwortlichkeit für ausbleibende logopädische Behandlungen sieht Frau Hans bei den Eltern und in der fehlenden „Handhabe“ (Z. 008) der Kindergärten, also deren fehlender Autorität zur Entscheidung über die Einleitung logopädischer Maßnahmen. Sie entzieht sich an dieser Stelle selbst der Verantwortlichkeit, indem sie logopädische Förderbedarfe und damit einhergehend eine stattgefundene oder fehlende Therapie zeitlich vor Beginn der Schulzeit ansiedelt. An späterer Stelle wird deutlich werden, worin sie selbst ihren Auftrag in der sprachlichen Förderung von Schüler:innen sieht.

Am Ende der hier zitierten Passage (Z. 008) kommt Frau Hans auf die von ihr konstatierte Spracharmut zurück. Die Tatsache, dass sie die erneute Einführung des Themas mit „Aber“ beginnt, lässt vermuten, dass sie Spracharmut nicht auf logopädische Förderbedarfe zurückführt, sondern dass der Verweis auf logopädische Förderbedarfe einen Einschub darstellt, also eine weitere Veränderung der sprachlichen Situation der Schule beschreibt. Frau Hans nimmt im Fall der „deutschen Kinder“ (Z. 008) keine weitere Differenzierung vor, sondern nimmt pauschal einen logopädischen Förderbedarf an.

Ähnlich generalisierend führt sie im Folgenden ihre Überlegungen zu der Spracharmut ihrer Schüler:innen aus und zieht daraus auch Konsequenzen für das eigene Unterrichten:

„Und wir haben zwar den Auftrag, Englisch zu unterrichten hier an der Schule- Im ersten Schuljahr hab' ich das komplett sein lassen, weil ich hier 'ne Klasse vorgefunden hab', da war kein Kind in der Lage, 'n vollständigen Satz zu bilden. Das haben wir trainiert, das kostet Zeit, die braucht man. Aber ich steh' da nicht dahinter, das darf ich aber, glaub' ich, gar nicht sagen. Nee, also das macht für mich keinen Sinn, 'ne Fremdsprache zu lernen, wenn man die Muttersprache nicht beherrscht.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans, der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 008)

Frau Hans konstruiert ein sprachliches Ideal, das eine Vollständigkeit von Sätzen als Indiz für das Beherrschen einer Sprache heranzieht. Ob sie sich auf die Satzbildung im schriftlichen oder mündlichen Sprachgebrauch bezieht, bleibt tendenziell offen. Da sie aber eine Situation zu Schuleintritt aufruft, in der nicht erwartet werden kann, dass Schüler:innen bereits schreiben beziehungsweise Sätze verschriftlichen können, liegt nahe, dass sie sich auf das Mündliche bezieht. Was konkret in ihren Augen einen vollständigen (mündlichen) Satz auszeichnet, führt die Lehrerin nicht weiter aus; es kann daher nur vermutet werden, dass sie ein schriftsprachliches Satzkonzept auf den mündlichen Sprachgebrauch überträgt. Eine solche an einem schriftlichen Standard orientierte Forderung nach einem Sprechen „im ganzen Satz“ kann aus linguistischer wie auch (sprach-)didaktischer Sicht kritisiert werden (vgl. Osterroth 2018). Dennoch diagnostiziert die Lehrerin der gesamten Klasse („kein Kind“; Z. 008) pauschalisierend ein sprachliches Defizit aufgrund der in ihren Augen mangelnden Fähigkeit, einen „vollständigen Satz“ (Z. 008) im Deutschen zu bilden. Diese Feststellung hat unmittelbar unterrichtspraktische Konsequenz: Nicht nur investiert Frau Hans Zeit, um mit den Schüler:innen das Sprechen im ganzen Satz zu „trainier[en]“ (Z. 008), sie entscheidet sich auch, vom Lehrplan abzuweichen und auf den Englischunterricht im ersten Schuljahr zu verzichten. Während folglich eine sprachliche Förderung im Deutschen stattfindet – mit der Zielperspektive des „ganzen Satzes“ –, verwehrt die Lehrerin ihren Schüler:innen Zugang zu einer weiteren Sprache, nämlich dem Englischen. Ein Erlernen von Sprachen ist in ihren Augen nur sukzessive, nicht simultan möglich. Sie priorisiert dabei die „Muttersprache“ (Z. 008), die erst beherrscht werden müsse, um eine Fremdsprache zu erlernen, betrachtet also den Spracherwerb in unterschiedlichen Sprachen als isolierte Phänomene, die nicht in einer mehrsprachigen Kompetenz zusammenfließen. Aus soziolinguistischer Perspektive etabliert Frau Hans eine Hierarchie von Sprachen, die auf deren Status als „Mutter-“ oder „Fremdsprache“ (Z. 008) basiert: Sprachliche Förderung scheint mit Blick auf die Äußerung von Frau Hans stattzufinden, wobei jedoch das Deutsche Vorrang gegenüber anderen Sprachen zu haben scheint. Primär angestrebt wird eine Mehrung des sprachlichen Kapitals im Deutschen durch Aneignung einer standardnahen Varietät. Erst wenn ausreichend Kapital im Deutschen vorhanden sei, werde die Entwicklung sprachlichen Kapitals in einer anderen Sprache als Deutsch, der Schulfremdsprache Englisch, unterstützt. Es fällt auf, dass das Deutsche in diesem Kontext allen Schüler:innen der Klasse als „Muttersprache“ zugeschrieben wird, obwohl die Lehrerin weiter oben die zunehmende Anzahl an Schüler:innen mit Migrationsbiogra-

fien relevant setzt („Also wir haben natürlich auch Kinder mit Integrations- Migrationshintergrund, das wird mehr“; Z. 008).

Die periphere Stellung von Schüler:innen mit Flucht- oder Migrationsbiografie wird von der Schulleiterin Frau Hess in ihrer Antwort auf die Frage hin, ob sich die Situation der Schule in Bezug auf sprachliche Vielfalt in den letzten Jahren verändert habe, bestätigt:

„Sprachliche Vielfalt- also wir haben mehr Integrationskinder, also Flüchtlingskinder auch, aber auch die nicht aus Flüchtlingsgebieten sind, sondern aus Griechenland und aus Italien sind bei uns auch Kinder und von daher sind wir schon sprachlich breiter aufgestellt, aber es sind immer noch Einzelfälle. Es ist nicht so- also der Anteil in den jeweiligen Klassen beschränkt sich auf zwei, drei Kinder im Durchschnitt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hess, der Schulleiterin der grünen Schule; Anhang B.2.1, Z. 006)

Die Schulleiterin konstruiert eine Wir-Gruppe („wir haben“, „bei uns“, „sind wir“; Z. 006), wobei die Position von Schüler:innen mit Flucht- und Migrationsbiografie in der Äußerung der Schulleiterin zwischen einem Innerhalb und einem Außerhalb dieser Wir-Gruppe changiert: Einerseits setzt die Tatsache, dass die Schule („wir“) in den letzten Jahren „sprachlich breiter aufgestellt“ (Z. 006) sei, voraus, dass mehrsprachige Schüler:innen als Teil der Schulgemeinschaft begriffen werden, andererseits exponiert die Schulleiterin Schüler:innen mit Flucht- und Migrationsbiografie als „Integrationskinder“ (Z. 006), ein Begriff, der ihre anfängliche Nicht-Zugehörigkeit zu der Schulgemeinschaft relevant setzt und ihre Zugehörigkeit zugleich als anvisiertes Ziel definiert. Mit der Formulierung, „Flüchtlingskinder“ (Z. 006) und Schüler:innen aus Griechenland und Italien seien „bei uns“ (Z. 006), konstruiert die Schulleiterin die grüne Schule als (geografischen) Raum, der „Flüchtlingsgebieten“ (Z. 006) sowie den Ländern Griechenland und Italien, also den Herkunftsländern bzw. -gebieten von Schüler:innen, gegenübersteht. Die Wir-Gruppe scheint jedoch insofern durchlässige Grenzen zu haben und nicht statisch gesetzt zu sein, als sie Schüler:innen aus anderen Ländern „bei uns“ (Z. 006) aufnehme. Dass die Schüler:innen jedoch innerhalb der Klassen aus der Perspektive der Schulleiterin in gewissem Maße von ihren Mitschüler:innen exponiert bleiben, äußert sich in der Tatsache, dass sie sie im letzten Satz der oben zitierten Äußerung zählbar macht („zwei, drei Kinder“; Z. 006). Zu berücksichtigen gilt, dass die Frage, die der Schulleiterin gestellt wurde, auf Veränderung in Bezug auf die sprachliche Situation der Schule abzielt, wodurch ein Quantifizieren womöglich nahegelegt wird. Die Schulleiterin differenziert in ihrer Antwort zunächst zwischen „Flüchtlingskinder[n]“ (Z. 006) und hinzukommenden Schüler:innen aus Nicht-Flüchtlingsgebieten, fasst beide Grup-

pen im weiteren Verlauf der Äußerung aber zusammen und charakterisiert sie als „Einzelfälle“ (Z. 006).

Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse, geht in ihrer Antwort auf die Frage, ob sich die Situation der Schule in Bezug auf sprachliche Vielfalt in den letzten Jahren verändert habe, detaillierter auf die Migrationsgeschichten von Schüler:innen ein, stellt ihren Ausführungen zunächst aber eine Passage zu der regionalsprachlichen Prägung der Schule voran, die sie selbst wiederum in einer pfälzischen Varietät realisiert:

„Also mir Pälzer, mir bleiben Pälzer. Mir habbe immer’s Herz auf’m rechte Fleck un mir babbeln, wie uns de Schnabbel gewachse is, und des wird auch so sein.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling, der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 014)

Indem sie an dieser Stelle des Interviews ins Pfälzische wechselt, inszeniert die Lehrerin ihre Identifikation mit der Sprecher:innengruppe, auf die sie referiert und der sie die Attribute der Rechtschaffenheit beziehungsweise der Ehrlichkeit und des Einstehens für den eigenen Dialekt zuschreibt. Pfälzersein bedeutet in ihren Augen folglich nicht nur, (eine) Varietät(en) des Pfälzischen zu sprechen, sondern auch, bestimmte Eigenschaften zu verkörpern. Frau Schilling identifiziert die Angehörigen der grünen Schule als „Pälzer“ (*Pfälzer*) (Z. 014), konstruiert „Pfälzersein“ also als Merkmal, das die Schule auszeichne und alle Beteiligten einschließe. Befragt nach Veränderungen der sprachlichen Situation der Schule, betont sie die Nicht-Veränderlichkeit dieses Merkmals („und des wird auch so sein“; Z. 014). Wenn sie im Folgenden auf Faktoren eingeht, die dennoch eine Veränderung bewirken könnten, indem sie den holistischen Anspruch des „Pfälzerseins“ potenziell aufbrechen würden, relativiert sie wiederholt den spürbaren beziehungsweise eben nicht spürbaren Einfluss dieser Faktoren:

„Wir haben ja relativ wenig Ein- äh Zuwanderung, würd’ ich jetzt mal sagen. Wir haben Asylbewerber jetzt einige, aber es sind doch nicht ganz so viele. Was wir haben in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet], ist, und das merkt man heute gar nicht mehr, es kamen damals einige russische Migranten. Das liegt jetzt zwanzig Jahre zurück und die Kinder, die damals herkamen, das waren viele in unserem Umkreis, das merkt man heute nicht mehr, dass die migriert sind. Da sprechen die Omas und die Opas, die sprechen noch Russisch. Die Eltern können es teilweise noch ’n bisschen, aber die Kinder, die sind so integriert, dass du das nicht mal merkst, ne? [...] Dann haben wir auch viele Serben und Kroaten, das war damals aus’m Krieg, aus der Kriegszeit. Und dann blieben auch viele hier und das hörst’ heute überhaupt nicht. Die sind auch alle- die haben hier alle Häuser gebaut, die haben sehr gute Berufe, viele arbeiten Mercedes, haben jetzt ’n Haus gebaut hier in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] und das merkt man schon gar nicht mehr. Und auch Polnischstämmige. Das ist so bisschen das- die Haupteinflüsse. Und bei mir in der Klasse dürfte es ungefähr die Hälfte sein von den wenigen, die Einflüsse aus’m Osteuropäischen haben. Man merkt’s nicht mehr.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 014-016)

Frau Schilling relativiert erstens die Anzahl an Menschen mit Migrationsbiografie in der Stadt, in der sich die Schule befindet („wenig“, „nicht ganz so viele“; Z. 014), zweitens die Wahrnehmbarkeit von Schüler:innen als Personen mit Migrationsbiografie. Die wiederholte Formulierung, man „[be]merk[e]“ (Z. 014) die Migrationsbiografien vieler Schüler:innen und ihrer Familien nicht mehr, sticht hervor. Frau Schilling schreibt Schüler:innen Migrationsbiografien zu, die in deren Handeln jedoch ihres Erachtens nicht (mehr) bemerkbar werden, was die Lehrerin als Zeichen von Integration wertet. Sie konstruiert damit Migrationsbiografien und dekonstruiert diese im selben Atemzug. Auf diese Weise bleibt das eingangs etablierte Pfälzersein der grünen Schule unangetastet. Migrant:insein wird in den Ausführungen der Lehrerin als ein Phänomen hergestellt, das von Generation zu Generation und auch mit zunehmender Aufenthaltsdauer in seiner Salienz abnehme. Über die Referenz auf das Pfälzersein und die mehrmalige Nennung des Städtenamens verankert die Lehrerin die Schule in dem geografischen Raum, in dem sie sich befindet, und macht die Schulgemeinschaft zum Spiegel der sprachlichen Verhältnisse dieses geografischen Raums, sei es in Bezug auf Regionalsprachen, sei es in Bezug auf Zuwanderungsgeschichten.

4.1.2 Die sprachliche Situation der grünen Schule aus synchroner Perspektive

Auf die Frage hin, ob die grüne Schule eine mehrsprachige Schule sei, antwortet die Schulleiterin Frau Hess zunächst mit „Also das würd’ ich so nicht sehen“ (Anhang B.2.1, Z. 008). Sie räumt dann jedoch ein: „Es sei denn, Sie würden den Dialekt als zweite Sprache-“ (Z. 008). Frau Hess erkennt damit die innere Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft an und überlässt der Forscherin die Autorität, zu entscheiden, ob der Dialekt als „zweite Sprache“ (Z. 008) gelte und sich die grüne Schule dadurch als mehrsprachige Schule qualifiziere. Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse, verneint die Frage, ob es sich um eine mehrsprachige Schule handele, hingegen ohne weitere Einschränkung: „Nein. Das würd’ ich jetzt wirklich ausschließen. Nee.“ (Anhang B.1.1, Z. 018). Frau Hans, die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, verneint die Frage ebenfalls („Also ich finde nicht, dass wir eine mehrsprachige Schule sind“; Anhang B.1.2, Z. 014) und begründet ihre Antwort mit der geringen Anzahl an Schüler:innen ohne Deutschkompetenzen („weil zu wenige Kinder nicht der deutschen Sprache mächtig sind“; Z. 014). Im Umkehrschluss zeichne sich nach Frau Hans’ Defi-

dition eine mehrsprachige Schule dadurch aus, dass es dort viele Schüler:innen gebe, die der deutschen Sprache nicht „mächtig“ (Z. 014) seien. Mehrsprachigkeit wird somit von der Lehrerin im wahrsten Sinne des Wortes mit fehlender „Macht“ assoziiert, nämlich mit fehlender Macht im Deutschen. Frau Hans führt im Folgenden weiter aus:

„Wir haben zwar auch Flüchtlingskinder hier, aber es ist doch ein sehr geringer Anteil, vergleicht man's mit 'ner Stadt. Genau, und es ist auch überwiegend so, dass wir die Elterngespräche in Deutsch führen können. Es gibt auch einzelne Eltern, wo man halt dann Englisch uns behelfen müssen. [...] Also wir haben schon auch- jetzt grad' als dann Flüchtlingskinder hier an die Schule kamen- Wir haben jetzt 'ne Familie, die wurde die Woche jetzt- ist abgeschoben oder nicht. Wissen wir jetzt nicht so genau. Und da hatten wir aber 'n anderes Mädchen in der zweiten Klasse, das gedolmetscht hat. Und auch hier in der Klasse ist ja der Jerom, der Serbisch spricht und der hat dann auch schon Neuankömmlinge in seiner Sprache begrüßen können.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans,
der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 014-016)

Die Klassenlehrerin stellt eine Beziehung zwischen dem auch von der Schulleiterin konstatierten ländlichen Einzugsgebiet der Schule und dem geringen Anteil an Schüler:innen mit Fluchtgeschichte her. Sie weist „Flüchtlingskinder[n]“ (Z. 014) sowie Eltern, mit denen Gespräche in der Hilfssprache Englisch geführt werden, eine marginale Stellung in der grünen Schule zu („ein sehr geringer Anteil“, „einzelne Eltern“; Z. 014). Eine Möglichkeit, die von Schüler:innen gesprochenen Sprachen im schulischen Kontext einzubeziehen, ergibt sich gemäß der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse durch Mitschüler:innen mit Kenntnissen in den entsprechenden Sprachen. Sie beschreibt beispielhaft zwei Situationen, in denen die von Schüler:innen gesprochenen Sprachen eine Rolle spielen: Im ersten Fall fungiert eine Mitschülerin mit Kenntnissen in Deutsch und einer weiteren Sprache als Sprachmittlerin, es geht also darum, mithilfe der Schülerin Verständigung zu ermöglichen. Vertreter:innen der Schule und die Familie eines „Flüchtlingskind[es]“ (Z. 016) werden von der Lehrerin entsprechend als zweisprachlich separierte Akteursgruppen konstruiert, wobei die zweisprachige Mitschülerin eine vermittelnde Position einnimmt. Im zweiten Fall begrüßt ein Schüler der dunkelgrünen Klasse neue Mitschüler:innen auf Serbisch, was von der Lehrerin als „seine[] Sprache“ (Z. 016) bezeichnet wird. Jerom wird auf diese Weise aufgrund seiner sprachlichen Kompetenzen exponiert und als Serbischsprecher positioniert. In beiden von der Lehrerin geschilderten Fällen geht es um Schüler:innen, die neu zu der Schulgemeinschaft hinzukommen, und um mehrsprachige Schüler:innen innerhalb der Schulgemeinschaft. Ihre Ausführungen zeichnen das Bild einer primär deutschsprachigen Schule, zu der Anderssprachige hinzustoßen; in der Schulgemeinschaft vorhandene mehrsprachige Ressourcen werden dann aktiviert, wenn das Hinzukommen Anderssprachiger es erfor-

derlich macht. Die Lehrerin unterscheidet drei Gruppen Anderssprachiger: „Flüchtlingskinder“ und „Neuankömmlinge“ (Z. 016), die beide als Externe in die Schulgemeinschaft eintreten, und mehrsprachige Schüler:innen innerhalb der Schulgemeinschaft, die in Kontakt mit diesen treten. Während die Notwendigkeit des Dolmetschens im Fall der „Flüchtlingskinder“ (Z. 016) nahelegt, dass die Lehrerin diesen keine Deutschkompetenzen zuschreibt, bleibt im Fall der „Neuankömmlinge“ (Z. 016) offen, ob diese über Deutschkompetenzen verfügen oder nicht. Ebenso offen bleibt, inwieweit Jerom neben „seiner Sprache“ (Z. 016) Serbisch auch Deutsch spricht, die reguläre Teilnahme am Unterricht der Klasse lässt jedoch darauf schließen, dass er zumindest über erste Deutschkenntnisse zu verfügen scheint.

Das von der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse entwickelte Narrativ vom Hinzu kommen zur Schulgemeinschaft setzt sich auch in ihren folgenden Ausführungen fort:

„Wir haben ja hier auch 'ne Integrations- nee, 'ne pädagogische Fachkraft, die diese DaZ-Kurse anbieten kann, die hat sich da fortgebildet und die hat dann 'ne Wand, wo immer die Kinder sich mit ihrer Heimatflagge verewigen. Wenn Sie am Ende vom Flur da mal gucken wollen, da sind verschiedene Fahnen gemalt von den Kindern, wo sie halt unterschrieben haben, wo sie herkamen. Sodass man so bisschen auch mal so eine Erinnerung hat an die Kinder, die wir hier schon so unterrichten haben.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans,
der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 016)

Die Visualisierung der Herkünfte von Schüler:innen räumt diesen einerseits einen Platz im Schulhaus ein und symbolisiert Anerkennung, andererseits perpetuiert und – wie die Lehrerin es nennt – „verewig[t]“ (Z. 016) es ihren Status als neu zur Schulgemeinschaft hinzugekommene, anderssprachige Schüler:innen. Das Sichtbarmachen der über die Flaggen repräsentierten Schüler:innen und die Sensibilisierung anderer Schüler:innen für die vielfältigen Herkünfte ihrer Mitschüler:innen haben somit ambivalenten Charakter, indem sie „Flüchtlingskinder“ und „Neuankömmlinge“ (Z. 016) einerseits in der Schulgemeinschaft sichtbar werden lassen und ihre individuellen Voraussetzungen bewusst in den Blick rücken, andererseits genau dadurch aber auch eine Separierung zwischen Schüler:innen, die Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse besuchen, und der übrigen Schulgemeinschaft bewirken. Entscheidender Faktor ist an dieser Stelle die schulische Bearbeitung dieser Differenz: Bleibt die visualisierte Diversität unkommentiert oder dient sie als Impuls im Schulhaus, um miteinander ins Gespräch zu kommen und sich konstruktiv mit Vielfalt auseinanderzusetzen? Anders ausgedrückt: Bleiben die Flaggen eine Zuschreibung von Fremdheit oder ermöglichen sie die Annäherung und das Kennenlernen aller Schüler:innen innerhalb der Schulgemeinschaft?

Von den 32 befragten Schüler:innen der grünen Schule (n(hellgrüne Klasse)=13; n(dunkelgrüne Klasse)=19) geben 16 an, die Schule sei auf jeden Fall (6) oder eher (10) mehrsprachig (18,75 % auf jeden Fall mehrsprachig; 31,25 % eher mehrsprachig). Genau die Hälfte der befragten Schüler:innen hält die grüne Schule entsprechend für (eher) mehrsprachig. 15 der 32 befragten Schüler:innen geben an, die grüne Schule sei eher nicht (12) oder überhaupt nicht (3) mehrsprachig (37,5 % eher nicht mehrsprachig; 9,375 % überhaupt nicht mehrsprachig). Ein Schüler (3,125 %) gibt eine ungültige Antwort ab, indem er zwei Antwortoptionen ankreuzt. Das Urteil der Schüler:innen über die Ein- oder Mehrsprachigkeit der grünen Schule fällt folglich nicht so eindeutig aus, wie das der Schulleiterin und der beiden Klassenlehrerinnen, die eine Mehrsprachigkeit der Schule tendenziell bestreiten. Die Schüler:innen, die ihre Schule als auf jeden Fall oder eher mehrsprachig charakterisieren, ziehen zwei Aspekte heran, anhand derer sie die Mehrsprachigkeit der Schule begründen: die curriculare Verankerung des Sprachenlernens (z. B. „wegen Deu, Englisch, Französisch“, „Weil wir Englisch und Hochdeutsch lernen“, „Weil wir Französisch lernen“, „Es gibt Englisch, Deutsch und Französisch unterrichtet werden“) sowie die Mehrsprachigkeit innerhalb der Schüler:innenschaft beziehungsweise der Schulgemeinschaft („Weil die Schüler mehr Sprachen sprechen“, „Weil es Pfälzisch und hochdeutsch gesprochen wird“, „Weil es viele Flüchtlinge bei uns gibt“, „weil es vielleicht andere Sprache gibt für Flüchtlinge“, „Weil viele Kinder aus anderen Ländern zu uns gekommen sind.“). Zwei Schüler:innen verzichten auf eine Begründung. Sowohl beim Verweis auf die curriculare Verankerung des Sprachenlernens als auch beim Verweis auf eine mehrsprachige Schüler:innenschaft beziehen sich die Schüler:innen auf äußere wie auf innere Mehrsprachigkeit. Was die Schulleiterin im Interview also nur andeutet („Es sei denn, Sie würden den Dialekt als zweite Sprache-“; Anhang B.2.1, Z. 008), definieren einzelne Schüler:innen als klares Kriterium, um die Mehrsprachigkeit der Schule zu belegen, sei es, indem sie Pfälzisch als in der Schule gesprochene Sprache nennen, sei es, indem sie „Hochdeutsch“ als in der Schule erlernte oder zu erlernende Sprache wahrnehmen. Auch die Referenz auf „Flüchtlingskinder“, die die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse anführt (Anhang B.1.2, Z. 016), findet sich in zwei Schüler:innenantworten wieder; eine weitere Schüler:innenantwort bezieht sich auf das ebenfalls von der Lehrerin thematisierte „Hinzukommen“ von Schüler:innen und konstruiert hierbei wiederum die Differenz zwischen bestehender Schulgemeinschaft („uns“) und neu Hinzukommenden. Die von den Schüler:innen festgestellte curriculare Verankerung des Sprachenlernens im Deutschen, Eng-

lischen und Französischen findet hingegen in den Antworten der Schulleiterin und der beiden Klassenlehrerinnen auf die Frage, ob die grüne Schule eine mehrsprachige Schule sei, keine Erwähnung. Die Feststellung dieser Diskrepanz zwischen Schüler:innen- und Lehrerinnenperspektiven gewinnt umso mehr an Relevanz, wenn man bedenkt, dass – wie vorangehend beschrieben – den Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse gemäß der Klassenlehrerin Frau Hans aufgrund ihrer für mangelhaft befundenen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen das Erlernen einer anderen Sprache, des Englischen, zunächst versagt wird.

Es ist auffällig, dass die 15 Schüler:innen, die die grüne Schule als eher nicht oder überhaupt nicht mehrsprachig empfinden (46,86 %), die gleichen Begründungen heranziehen wie ihre Mitschüler:innen, die die Schule als eher oder auf jeden Fall mehrsprachig empfinden. Die drei Schüler:innen, die die grüne Schule als überhaupt nicht mehrsprachig charakterisieren, begründen dies ausschließlich mit dem curricular verankerten Sprachenlernen („Weil man nicht so viel Sprachen lernt.“, „Wir schreiben ganz oft Deutsch und manchmal Französisch“, „Weil es nur drei Sprachen gibt.“). Auch die 12 Schüler:innen, die ihre Schule als eher nicht mehrsprachig charakterisieren, referieren in ihren Begründungen mehrheitlich auf curricular verankerte Sprachen (z.B. „Weil wir nur 3 Sprachen in der Schule lernen“, „Man spricht nur Deutsch, Französisch und Englisch.“, „Wir haben nur einmal in der Woche Englisch, und in der 3. Klasse hatten wir gar kein Englisch“). Lediglich ein Schüler, der die Schule als eher nicht mehrsprachig ansieht, nimmt auf Mehrsprachigkeit innerhalb der Schüler:innenschaft Bezug: „Weil es hier Flüchtlinge gibt.“ Er scheint damit zu begründen, weshalb er sich für die Antwortoption „eher nicht mehrsprachig“ und nicht für die Option „überhaupt nicht mehrsprachig“ entschieden hat. Die Anwesenheit von „Flüchtlingen“ verändert in seinen Augen also das sprachliche Repertoire der Schule, das jedoch allein dadurch noch nicht vielfältig genug scheint, um seine Definition einer mehrsprachigen Schule zu erfüllen. Die Begründungen zweier weiterer Schüler:innen, die die grüne Schule als eher nicht mehrsprachig einschätzen, lassen keine weiterführende Auslegung zu („Weil ich weiß nicht“, „Weil das so ist.“); die Einstufung als eher nicht mehrsprachig entspricht in diesen Fällen anscheinend einem persönlichen Empfinden, das die Schüler:innen nicht an konkreten Fakten festmachen können oder wollen. Die Ergebnisse auf Schüler:innenebene zeigen, dass die Definition dessen, wo Mehrsprachigkeit beginnt, hochgradig individuell scheint: Was für den einen ausschlaggebendes Kriterium ist, die grüne Schule als mehrsprachig zu bezeichnen, ist für den anderen gerade entscheidend, um sie nicht als

mehrsprachig zu betrachten. Einen wichtigen Anhaltspunkt in der Frage nach der Mehrsprachigkeit von Schule scheint für die befragten Schüler:innen der grünen Schule in jedem Fall das schulische Sprachenlernen darzustellen – ein Aspekt, den die Schulleiterin und die beiden interviewten Lehrkräfte in ihren Antworten nicht berücksichtigen. Im schulischen Sprachenlernen wird für die Schüler:innen der grünen Schule, die zuhause mehrheitlich Varietäten des Deutschen sprechen (siehe Kap. 5), die eigene auch äußere Mehrsprachigkeit erfahrbar. Die Antworten einzelner Schüler:innen lassen darüber hinaus ein Bewusstsein für innere Mehrsprachigkeit im Deutschen erkennen.

4.1.3 Angenommener Stellenwert individueller sprachlicher Ressourcen für die Schüler:innen der grünen Schule

Frau Hans, die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, nimmt in ihrer Antwort auf die Frage, was die zuhause gesprochenen Sprachen oder Dialekte den Schüler:innen ihrer Ansicht nach bedeuteten, ausschließlich auf dialektale Varietäten des Deutschen Bezug und negiert damit implizit die Existenz und den Gebrauch nicht-deutschsprachiger Sprachen und Dialekte in den Familien ihrer Schüler:innen:

„Das ist auf jeden Fall ’n Stück Heimat, ne? Das wär’ komisch für die Kinder, wenn die Eltern jetzt nur Hochdeutsch sprechen würden, weil sie’s- wenn sie’s nicht so gewohnt sind. Aber ich hab’ auch die Eltern angeleitet, bei den Elternabenden immer mal wieder auf Hochdeutsch zu spr- zu achten. Man kann, wenn man abends was vorgelesen hat, ’n Kind auch mal was auf Hochdeutsch wiederholen lassen oder Quizfragen so stellen, ne? Aber da haben wir schon bisschen unterschieden, wenn ’n Kind jetzt von der Schule erzählt, dann darf das auf Pfälzisch erzählen, aber wenn’s jetzt was zusammenfasst, was geschriebene Sprache war, dann kann man das ruhig auch auf Hochdeutsch dann probieren.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans, der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 068)

Sie unterscheidet zwischen „Hochdeutsch“ und „Pfälzisch“ (Z. 068) und schreibt dem Pfälzischen eine Dominanz in den Familien der Schüler:innen zu. Dort sei das Pfälzische aus Sicht der Schüler:innen auch die präferierte und angemessene Varietät („Das wär’ komisch für die Kinder, wenn die Eltern jetzt nur Hochdeutsch sprechen würden“; Z. 068). Die Lehrerin bietet den Eltern der Klasse eine standardsprachliche Varietät des Deutschen als Sprachoption mit ihren Kindern an und positioniert sich an dieser Stelle als normierende Autorität, die die Eltern „an[]leitet“ (Z. 068), auf den Gebrauch des „Hochdeutsch[en]“ (Z. 068) zu achten. Welche Varietät angemessen sei, hänge dabei von der Situation ab. Indem Frau Hans das Personalpronomen „wir“ verwendet (Z. 068), solidarisiert sie sich mit den Eltern der Schüler:innen und definiert die Gruppe derjenigen, die bei Elternabenden anwesend sind beziehungsweise waren, als Entschei-

dungskollektiv, das gemeinschaftlich über den Sprachgebrauch der Kinder bestimmt. Erteilt wird eine Erlaubnis („darf“; Z. 068) für den Gebrauch des Pfälzischen bei der Wiedergabe von selbst Erlebtem, während für die mündliche Wiedergabe von Geschriebenem das „Hochdeutsch[e]“ (Z. 068) als sprachliche Handlungsmöglichkeit angeboten wird („kann“; Z. 068). Das „Hochdeutsch[e]“ (Z. 068) scheint somit den Status einer immer legitimen Varietät zu besitzen, die verwendet werden kann, sofern die sprachlichen Fähigkeiten es zulassen, während das Pfälzische einer expliziten Legitimierung bedarf. Kompetenzen im Pfälzischen werden sowohl auf Seiten der Schüler:innen als auch auf Seiten von deren Eltern vorausgesetzt. Ob die Möglichkeit zum Gebrauch des Standarddeutschen zur Verfügung steht, scheint von den sprachlichen Voraussetzungen der Eltern abzuhängen, denn Frau Hans fügt an:

„Und was den Eltern auch leichter fällt. Wir haben auch wirklich Eltern, die der hochdeutschen Sprache nicht mächtig sind. Das ist hier auf dem Land durchaus verbreitet.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans,
der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 068)

Sprachkompetenz wird hier wiederum im wahrsten Sinne des Wortes mit Macht und Ohnmacht gleichgesetzt. Mangelnde Kompetenzen in einer standarddeutschen Varietät werden dabei auf die ländliche Prägung des geografischen Raums zurückgeführt, auf die bereits die Schulleiterin Frau Hess in ihrer zu Beginn des Kapitels zitierten Passage verweist. Der zuhause gesprochene pfälzische Dialekt sei für die Schüler:innen, so Klassenlehrerin Frau Hans, „’n Stück Heimat“ (Z. 068). Sie schreibt damit allen Schüler:innen der Klasse eine Heimat im pfälzischgeprägten Sprachraum zu. Pfälzischsprechen wird auf diese Weise naturalisiert, während der Gebrauch einer standarddeutschen Varietät einer Anstrengung bedürfe und bei gelingender Anstrengung zu einer Steigerung des sprachlichen Kapitals führe („mächtig sein“; vgl. Z. 068).

Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse, bedient ebenfalls das von Frau Hans aktualisierte Wortfeld rund um den Heimatbegriff, wenn sie die Bedeutung, die die Sprache(n) oder (der) Dialekt(e), die die Schüler:innen zuhause sprechen, hoch einschätzt:

„Heimat. Das ist Familie, das ist Nähe. Das ist verstehen werden, das ist Emotion. Das ist was ganz Wichtiges, erden, Wurzeln. Ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 052)

Sie assoziiert die zuhause gesprochenen Sprachen und Dialekte mit Familie und Herkunft („Wurzeln“; Z. 052) und charakterisiert sie als Sprachen der Nähe, wobei sie im Gegensatz zu Frau Hans ihre Aussagen nicht auf das Pfälzische limitiert, sondern ihren

Geltungsbereich offen lässt. Die von der Lehrerin gewählten Begriffe spannen einen Raum auf, der von Vertrautheit, Bindung und Verstehen geprägt ist. Die Schulleiterin Frau Hess teilt die Einschätzung, dass die zuhause gesprochenen Sprachen und Dialekte der Schüler:innen einen sehr hohen Stellenwert hätten, räumt jedoch ein: „[...]wobei es wirklich auch Elternhäuser gibt, in denen wird wenig gesprochen, das muss man schon sagen, ne?“ (Anhang B.2.1, Z. 034). Frau Hess' Äußerung relativiert damit das ideelle Bild, das Frau Schilling um das Wortfeld „Familie“ aufbaut (Anhang B.1.1, Z. 052). Es entsteht eine Differenz zwischen Familien, die Frau Schillings Zeichnung entsprechen und in denen Sprache(n), Nähe und Halt auf das Engste miteinander verknüpft seien, und solchen, in denen wenig sprachlicher Austausch stattfindet. Letzteres mache sich, so Schulleiterin Frau Hess, auch in der Schule bemerkbar, wo Schüler:innen aus Familien, in denen wenig gesprochen werde, „eben keine Sprache haben“ (Anhang B.2.1, Z. 040), um Konflikte verbal zu lösen (vgl. Z. 040). Das Maß des Miteinandersprechens bedingt somit auch das Maß an Nähe, das über Sprache beziehungsweise Sprechen erreicht werden kann. Sprachliches Kapital und soziales Kapital sind in diesem Kontext wechselseitig aneinander gebunden.

4.1.4 Zusammenfassende Charakterisierung des sprachlichen Marktes der grünen Schule

In dem Diskurs um die grüne Schule, den die Schulleiterin und die beiden befragten Klassenlehrerinnen wiedergeben, nimmt die geografische Verortung der Schule und mit ihr die konstatierte Regionalsprachlichkeit einen zentralen Stellenwert ein. Die Verankerung der grünen Schule in einem ländlichen Einzugsgebiet wird als prägender Faktor für die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innenschaft angesehen, deren sprachliches Kapital im Deutschen es – gemäß einer Klassenlehrerin – durch Vermittlung einer standardnahen Varietät zu vermehren gelte. Der schulische Sprachmarkt scheint auf dem Ideal einer deutschen „Hochsprache“, einer deutschen Standardvarietät zu basieren, der gegenüber dialektalen Ressourcen unter dem Gesichtspunkt der Korrektheit und Angemessenheit ein geringerer Wert zugeschrieben wird. Eine standardnahe Varietät des Deutschen scheint im schulischen Kontext als legitime und präferierte Sprache zu gelten, wobei dem Pfälzischen gewisse Freiräume eingeräumt werden. Gleichzeitig werden der pfälzischen Varietät, deren Kenntnis pauschal allen Schüler:innen der Schule unterstellt zu werden scheint, jedoch eine identitätsstiftende Funktion und ein sozial-emotionaler Wert zugesprochen. Schüler:innen mit Flucht- und Migrationserfahrungen

wird eine periphere Stellung in der grünen Schule zugewiesen, sie werden als „Einzelfälle“ (Anhang B.2.1, Z. 006) betrachtet und damit exponiert; Schüler:innen, denen man Migrationserfahrungen der Familie nicht mehr „[an]merk[e]“ (Anhang B.1.1, Z. 014), gelten hingegen als integriert. Der Diskurs um die grüne Schule positioniert Schüler:innen und Lehrkräfte als räumlich fest umgrenzbare, regional(sprachlich) geprägte Gemeinschaft, die Veränderung insbesondere durch das Hinzukommen von Schüler:innen von „außerhalb“ erlebt, sei es aus benachbarten Dörfern, sei es aufgrund von Flucht oder Migration. Eltern werden als Teil der Schulgemeinschaft begriffen, schulischer und familiärer Raum berühren einander und treten in Interaktion, auch in Bezug auf die Regulierung und Förderung kindlichen Sprechens.

4.2 Die blaue Schule: Schwerpunktschule im sozialen Brennpunkt, sprachliche Heterogenität und das Leitprinzip „Vielfalt macht uns stark“

„Unser Leitspruch ist: ‚Vielfalt macht uns stark‘ und ich denke, das ist auch genau das, was es ausmacht. Das ist so dieses sehr Bunte, diese Vielfältigkeit, die es gibt. Und das ist das, was ich daran eigentlich sehr besonders finde, dass es, was das Leben angeht, so ganz allgemein, einfach noch mal so ganz viele Horizonte eröffnet hat, im Sinne von ‚Was gibt es? Was ist normal?‘ Also so diese Frage ‚Was ist normal? Was ist regelgerecht?‘ hat sich einfach auch noch mal für mich so sehr, sehr verändert im Sinne von: Es ist ein ganz breiter- also viel weiter geworden von dem, was normal ist und was die Regel ist. Eher so, dass man jedes Mal die Frage stellen muss: Gibt’s überhaupt normal? Oder kann man das überhaupt so einteilen? Nimmt man nicht einfach alles so, wie’s kommt? Teilt’s eben gar nicht ein, sondern guckt einfach, was man daraus macht. Und das find’ ich sehr spannend und um die Erfahrung bin ich auch einfach sehr, sehr dankbar, die hier noch mal so machen zu können. Also ich sag’ mal, an Vielfältigkeit, so von Verhaltensweisen und so, hat man ja auch an der Hauptschule viel gelernt, aber einfach auch von Lebensweisen, von dem, wie Menschen auch leben müssen und was sie sich einfallen lassen müssen, zwangsläufig, aber es sich dabei auch ’n Stück weit gut gehen lassen können. Oder auch damit nicht hadern und trotzdem zufrieden sind. Da hab’ ich hier einfach auch noch mal ganz viel gelernt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ferch, der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 006)

In ihrer Charakterisierung der blauen Schule bezieht sich die Schulleiterin Frau Ferch auf den Leitspruch der Schule „Vielfalt macht uns stark“ (Z. 006). Sie definiert die in der blauen Schule von ihr wahrgenommene Vielfalt als Reflexionsanlass, um das eigene Verständnis von Normalität zu hinterfragen und auch zu modifizieren. Ihr Begriff „von dem, was normal ist und was die Regel ist“ (Z. 006), habe sich erweitert beziehungsweise werde von ihr gänzlich infrage gestellt. Für die Erfahrungen in der blauen Schule, die für die Schulleiterin einen solchen Reflexionsprozess in Gang gesetzt und zu einem Überdenken der eigenen Normalitätserwartungen geführt hätten, sei sie „sehr, sehr

dankbar“ (Z. 006). Das von Frau Ferch aufgerufene und im Schulprofil verankerte Konzept „Vielfalt als Stärke“ bezieht sich an dieser Stelle also auf eine persönliche Stärke, die die Schulleiterin dem eigenen Empfinden nach durch ihre Tätigkeit in der blauen Schule gewinne. Sie referiert in diesem Kontext auch auf ihre vorherige Tätigkeit in einer Hauptschule und setzt diese zu ihrer jetzigen Position in Beziehung: In beiden Wirkungsstätten lerne man etwas über die Vielfalt an Verhaltensweisen von Schüler:innen, in der blauen Schule aber lerne sie zusätzlich etwas über die – teils schwierigen – Lebensumstände von Menschen und deren Wege, diese zu bewältigen. Sie konstruiert die blaue Schule damit als einen Raum, der nach außen hin nicht abgeschlossen und nicht fix abgegrenzt ist: Die Lebensweisen der Familien von Schüler:innen werden von der Schulleiterin als Element der schulischen Erfahrungswelt begriffen, an der sie als Schulleiterin Teil habe. Sie positioniert sich selbst als Lernende, die durch Teilhabe an dem lebensweltlichen Erfahrungsschatz anderer in ihrer eigenen persönlichen und/oder professionellen Entwicklung profitiere. Auch den Familien ihrer Schüler:innen schreibt sie implizit Stärke zu, wenn sie betont, dass diese trotz oder gerade wegen äußerer Umstände und Zwänge („wie Menschen auch leben müssen“; Z. 006) Kreativität („was sie sich einfallen lassen müssen“; Z. 006), Akzeptanz und Bescheidenheit („es sich dabei auch ’n Stück weit gut gehen lassen können. Oder auch damit nicht hadern und trotzdem zufrieden sind“; Z. 006) unter Beweis stellten. Der Leitspruch der Schule „Vielfalt macht uns stark“ scheint folglich über das Schulhaus hinaus in die erweiterte Schulgemeinschaft zu wirken, zu der die Familien der Schüler:innen gehören.

Die blaue Schule befindet sich gemäß der Einteilung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020) in einer so genannten Kleineren Großstadt mit rund 200.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Auf die Bitte der Forscherin hin, ihr Näheres zu der Schüler:innenschaft und dem Einzugsgebiet der Schule zu sagen, antwortet die Schulleiterin:

„Das find’ ich ganz schwer. Das hab’ ich nämlich auch gelernt, dass es eigentlich sich gar nicht so richtig in Kategorien fassen lässt. Also wir haben ja- Also man sagt schon, dass hier der Stadtteil und auch die Innenstadt natürlich eher Brennpunkt ist. Das ist sicherlich auch so, aber wir haben von sehr sozialschwachen Familien, von Flüchtlingsfamilien, von Migrantenfamilien, die sehr bildungsfern sind, aber eben auch Migrantenfamilien, die sehr bildungsorientiert sind und die auch sehr gebildet sind und in ihren Ländern sehr hoch dotierte Berufe hatten und auch hier eigentlich wieder sehr gut Fuß fassen. Also da gibt es einfach auch alles. Wir haben deutsche Familien, die sehr- also große soziale Schwierigkeiten haben und sich- also die nicht gut zurecht kommen. Von den deutschen Familien, die gut zurecht kommen, haben wir eher weniger, kann man schon ganz klar sagen. Unser Einzugsgebiet ist kein Einzugsgebiet in dem’s irgendwie Einfamilienhäuser oder sowas gibt. Also das gibt es überhaupt nicht. Es ist schon wirklich einfach Wohn-

häuser, Mehrfamilienhäuser, das unterscheidet uns von anderen Stadtteilen von [Name der Stadt, in der die blaue Schule sich befindet], wo es immer beides gibt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ferch, der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 008)

Indem die Schulleiterin ihren Ausführungen die Erklärung voranstellt, „dass es eigentlich sich gar nicht so richtig in Kategorien fassen lässt“ (Z. 008), schiebt sie einen Deutungshorizont ein, vor dessen Hintergrund sie ihre nachfolgenden Äußerungen verstanden wissen möchte. Sie distanziert sich auf diese Weise von Differenzkonstruktionen, die sie zwar aufruft, aber immer wieder reflektiert und relativiert. Durch die Verwendung des generischen „man sagt schon“ (Z. 008) macht sie explizit, dass sie bei der Charakterisierung des schulischen Einzugsgebiets als sozialer Brennpunkt auf eine Zuschreibung zurückgreift, wenn auch auf eine allgemein gängige. Dieser Zuschreibung schließt sie sich an („Das ist sicherlich auch so“; Z. 008), belässt es jedoch nicht dabei, sondern zeigt die Bandbreite an sozio-ökonomischen Verhältnissen auf, durch die sich die Familien der Schüler:innen der blauen Schule auszeichnen. Frau Ferch verwendet Kategorisierungen, um die unterschiedlichen Elternhäuser ihrer Schüler:innen zu kennzeichnen, und verwebt dabei die Dimensionen „Herkunft“, „sozioökonomischer Status“ und „Bildungsnähe/-ferne.“ Die Merkmale „sozioökonomischer Status“ und „Bildungsnähe/-ferne“ zieht sie heran, um eine Dichotomie zwischen sozial schwachen und bildungsfernen Familien auf der einen und sozial starken und bildungsorientierten Familien auf der anderen Seite herzustellen. Indem sie „Migrantenfamilien“ (Z. 008) auf beiden Seiten positioniert, kennzeichnet sie Migrationsbiografien – eine Ausprägung des Merkmals „Herkunft“ – als nicht ausschlaggebend für die Ausprägungen der beiden anderen Merkmale „sozioökonomischer Status“ und „Bildungsnähe/-ferne.“ Sie ergänzt allerdings, dass es in der blauen Schule wenige „deutsche[] Familien“ gebe, „die gut zurechtk[ämen]“ (Z. 008), also keine sozialen Schwierigkeiten hätten. Während „deutsche[] Familien“ (Z. 008) innerhalb der Schulgemeinschaft der blauen Schule von der Schulleiterin somit tendenziell als sozial schwach charakterisiert werden, positioniert sie „Migrantenfamilien“ (Z. 008) als sozial schwach oder sozial stark.

Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, schließt sich der Beschreibung des Einzugsgebiets als sozialer Brennpunkt an:

„Das Einzugsgebiet ist ein Gebiet im sozialen Brennpunkt. Wir haben sehr viele Familien, die sozial schwach sind, mit arbeitslosen Eltern zum Teil oder auch mit, ja, kranken Eltern, die nicht arbeiten können. Wir haben halt auch die vielen ausländischen Familien, die zuziehen und dann einfach mal hier sind und sich hier erst orientieren müssen. Die also nicht, wie zum Beispiel diese indischen Familien, die hierher kommen und 'ne Wohnung haben und 'ne Arbeit haben, die also einfach hier ankommen und hier ihr Leben neu aufbauen müssen. Es sind weniger Flücht-

lingsfamilien, die hier Asylanträge stellen, als einfach Migranten, die hier Arbeit suchen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 006)

Laut Frau Ofenschmitt überwiege der Anteil sozial schwacher Familien, wobei sie hierfür mehrere Ursachen nennt, die alle mit dem Arbeitsstatus der Eltern zusammenhängen: Arbeitslosigkeit, Arbeitsunfähigkeit aufgrund von Krankheit, Arbeitsmigration. Sie unterscheidet zwischen „ausländischen Familien, die zuziehen und dann einfach mal hier sind und sich hier erst orientieren müssen“ (Z. 006), also „Migranten, die hier Arbeit suchen“ (Z. 006), und „indischen Familien, die hierher kommen und ’ne Wohnung haben und ’ne Arbeit haben“ (Z. 006). Familien, die aus Indien nach Deutschland kommen, bilden damit gemäß Frau Ofenschmitts Konzeptualisierung eine Sondergruppe innerhalb der Gruppe der Familien mit Migrationsbiografien; ihr Sonderstatus rührt von ihren Wohn- und Arbeitsverhältnissen her, die im Unterschied zu anderen „ausländischen Familien“ (Z. 006) gesichert seien. „Flüchtlingsfamilien“ (Z. 006), die auch in Frau Ferchs Charakterisierung der Schule nur einmal Erwähnung finden, ohne dass weiter auf sie eingegangen würde (Anhang B.2.2, Z. 008), gebe es im Einzugsgebiet der blauen Schule weniger, so Frau Ofenschmitt.

Neben der Vielfalt an Lebensweisen, die im familiären Umfeld der blauen Schule vorzufinden sei, aktualisiert die Schulleiterin Frau Ferch das Differenzmerkmal „Nation“, für das sie ebenfalls ein hohes Maß an Vielfalt feststellt und das sie mit der konstatierten Vielfalt an Lebensweisen verschränkt:

„Wir haben, also ich weiß nicht, bestimmt über fünfzig Nationen. Ich weiß, dass es hier allein im [Name des Stadtteils, in dem die blaue Schule sich befindet] siebzig Nationen gibt, die hier wohnen. Dann kann man so schätzen, wie viele es tatsächlich dann auch an unserer Schule gibt. Es lässt sich ja teilweise gar nicht unbedingt eben auch immer so nachprüfen. Das ist eben schon sehr vielfältig und uns fällt auch eben auf, dass jetzt man nicht sagen kann, ich sag’ mal: ‚Die Nation lebt so.‘ Also auch innerhalb der Herkunftsfamilie ist das eben sehr unterschiedlich, wie die so ihr Leben gestalten und auch da kommt’s eben drauf an, aus welcher Ecke ihres Landes sie so kommen, ob sie erst neu zugezogen sind, ob sie schon ’ne ganze Zeit lang hier leben. Also wenn ich hier auch was gelernt hab’, ist, jedes Vorurteil, das du hast, musst du wahrscheinlich nochmal irgendwann revidieren, weil es jeder doch ’n bisschen anders macht.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ferch, der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 008)

Frau Ferch setzt an dieser Stelle Nationen als imaginierte Gemeinschaften (*imagined communities*, Anderson 1996; Norton 2013) relevant. Auch wenn sie „Nation“ zu einem zählbaren Merkmal macht oder, um mit Vertovec (2009) zu sprechen, zu einer Konfiguration von Diversität, die es erlaubt, „packages of people“ zu schnüren (S. 11), betont

sie auch hier die Individualität der Lebensgestaltung und negiert damit Homogenität innerhalb imaginer nationaler Gruppen. Wieder verweist sie in diesem Kontext auf die persönliche Lernerfahrung, die ihr ihre Tätigkeit in der blauen Schule ermöglicht habe und die sie zu einer kontinuierlichen Revision von Vorurteilen führe.

Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, nimmt ebenfalls auf die hohe Anzahl an „Nationen“ Bezug, die es in der blauen Schule gebe (Anhang B.1.3, Z. 008), und schreibt der Schule aus diesem Grund „Multikulturalität“ (vgl. Z. 008) zu, verknüpft also Nation und Kultur und lässt auf diese Weise einen national geprägten Kulturbegriff durchscheinen:

„Also ich würd' jetzt sagen, unser Einzugsgebiet- Also in meiner Klasse hab ich ja nur zwei deutsche Kinder. Also wir sind ja multikulturell. Und das Einzugsgebiet ist ja- also wir haben viele, die zugezogen sind, und auch viele Flüchtlinge. Und, was auch das Schulprofil ja ausmacht: Unser Leitsatz ist ja ‚Vielfalt macht uns stark‘ und das merkt man auch hier an der Schule, weil die Vielfalt ist wirklich sehr groß. Ich glaub', wir haben Kinder aus, ich weiß gar nicht, vierzig verschiedenen Nationen, also aus sehr vielen Nationen. Und einfach das Zusammenkommen von den Kindern untereinander ist auch sehr spannend, weil es gibt so wenig Streitigkeiten, wenn man jetzt vergleicht, wie groß die Schule ist, zu dem, was täglich passiert, weil sich die Kinder auch gegenseitig respektieren und wertschätzen und auch grad' die Kinder, die aus andern Flüchtlingsländern kommen, wirklich wissen, was sie hier haben, und auch dementsprechend dankbar sind und alles auch wertschätzen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 008)

Frau Tassler unterscheidet drei Ausprägungen des Differenzmerkmals „Nation“: „deutsche Kinder“, Kinder, „die zugezogen sind,“ und „Kinder, die aus andern Flüchtlingsländern kommen“ (Z. 008). Im Gegensatz zu Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, empfindet sie den Anteil an „Flüchtlinge[n]“ (Z. 008) in der blauen Schule als hoch. Auch der Anteil „Zugezogener“ wird von Frau Tassler als hoch eingeschätzt, während sie die Anzahl „deutsche[r] Kinder“ in ihrer eigenen Klasse konkret quantifiziert („zwei deutsche Kinder“; Z. 008) und als niedrig („nur“; Z. 008) einstuft. Die Unterscheidung von „deutsche[n]“ und „zugezogen[en]“ Schüler:innen (Z. 008) macht transparent, dass die verkürzte Bezeichnung „zugezogen“ Schüler:innen meint, die nicht etwa aus einer anderen Stadt oder einem anderen Dorf innerhalb von Deutschland in das Einzugsgebiet der blauen Schule umgezogen sind, sondern die aus anderen Ländern nach Deutschland immigriert sind. Das Schulklima beschreibt Frau Tassler als relativ harmonisch gemessen an der Größe der Schule. Eine Basis hierfür sei erstens die Tatsache, dass „sich die Kinder auch gegenseitig respektieren und wertschätzen“ (Z. 008). Die Gruppenbezeichnung „die Kinder“ schließt die gesamte Schüler:innenschaft ein, ohne zwischen den zuvor hergestellten Gruppen „deutsch“, „zugezogen“ und „ge-

flüchtet“ zu differenzieren. Anschließend aktualisiert und exponiert Frau Tassler jedoch die Gruppe der „Kinder, die aus andern Flüchtlingsländern kommen“ (Z. 008). Grundlage für das harmonische Schulklima sei nämlich zweitens, dass geflüchtete Schüler:innen wüssten und schätzten, „was sie hier haben“ (Z. 008). Frau Tassler ruft damit die Metapher des Gebens und Nehmens auf und positioniert Schüler:innen mit Fluchterfahrungen als (An-)Nehmende, bringt sie also in eine passive Rolle. Die räumliche Differenz zwischen einem Hier und einem nicht näher bestimmten Anderswo wird implizit evaluativ aufgeladen: Was Schüler:innen „hier“ (Z. 008) haben, sei besser als das, was sie anderswo hätten; dies zeigt sich in der den Schüler:innen zugeschriebenen Dankbarkeit. Das Schulmotto „Vielfalt macht uns stark“ wird von der Klassenlehrerin Frau Tassler über das Schlagwort „Wertschätzung“ mit Inhalt gefüllt: Stärke im Kontext von Vielfalt bestehe nach dieser Konzeptualisierung in der von der Schüler:innenschaft gelebten Wertschätzung untereinander und gegenüber der Schule.

In Bezug auf den sozialen Umgang innerhalb der Schulgemeinschaft bringt Frau Seeberg, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse, neben der auch von ihr konstatierten Vielfalt an „Nationen“ zwei weitere Aspekte ein, nämlich die Inklusion beeinträchtigter Schüler:innen sowie die Zusammenarbeit im Kollegium:

„Ich würd’ sagen, wir sind anders als andere, das ist schon mal ganz wichtig. Das fängt damit an, dass unsre Schülerschaft halt eben wirklich extremst gemischt ist, extremst viele Kinder aus verschiedenen Nationen. Ich glaub’, das macht uns schon sehr stark aus, dass die Kinder so aus aller Welt sind. Dass wir Schwerpunktschule sind, das heißt wir haben beeinträchtigte Kinder auch mit drin. Ich denke, das prägt den Umgang mit den Kindern, das prägt auch den Umgang untereinander. Und im Kollegium, find’ ich, ist ’ne gute Zusammenarbeit, und was ich auch denke, was ganz wichtig ist, dass wir sehr stark teamstrukturiert arbeiten, also sehr stark auf die Jahrgangsteams uns beziehen, also in vielen Sachen. Das sind so für mich so die Hauptpunkte.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 006)

Frau Seeberg grenzt die blaue Schule als kollektives Wir von anderen Schulen ab („wir sind anders als andere“; Z. 006) und begründet dies unter anderem darüber, „dass die Kinder so aus aller Welt sind“ (Z. 006). Wie die Schulleiterin Frau Ferch und die Klassenlehrerin Frau Tassler zieht auch Frau Seeberg das Differenzmerkmal „Nation“ heran, ordnet die Schüler:innen verschiedenen imaginierten nationalen *Communities* (Anderson 1996, Norton 2013) zu und charakterisiert die blaue Schule als globalisierte Schule („Kinder so aus aller Welt“; Z. 006). Ferner verweist sie auf die Zusammenarbeit im Kollegium, eine Personengruppe, die sie weiter untergliedert in Jahrgangsteams. Sie legt damit „Schuljahrgang“ beziehungsweise „Klassenstufe“ als Differenzmerkmal fest, das sich in diesem Fall auf Kooperationen auf Lehrer:innenebene auswirke.

Schwerpunktschule zu sein, scheint für Frau Seeberg in der oben zitierten Äußerung in erster Linie die Teilhabe beeinträchtigter Schüler:innen an der Schulgemeinschaft zu bedeuten. Die Lehrerin spezifiziert nicht, welche Arten der Beeinträchtigung beziehungsweise welche (auch sonderpädagogischen) Förderschwerpunkte hierbei eine Rolle spielen. Frau Falkner, neben Frau Seeberg ebenfalls Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse, führt demgegenüber an, die blaue Schule habe ein „Profil mit viel zu vielen Schwerpunkten“ (Anhang B.1.5, Z. 004):

„Von daher, welches Profil hat die Schule? Die Schule hat ’n Profil mit viel zu vielen Schwerpunkten. Wir kämpfen im Moment damit, dass ja so vom Personalrat her, dass wir sagen: Hier gibt’s zu viele Schwerpunkte, weil man einerseits natürlich Sprache eigentlich als Schwerpunkt haben müsste, aber auch so dieser künstlerische Bereich, ja, Kinder sich mal präsentieren können, so ’n anderer Schwerpunkt ist und dann so ’n bisschen jeder hier so sein Steckenpferd reitet, was dann zu viel wird. Ansonsten ist es halt immer große Klassen und sehr viel Wechsel bei den Kindern, bei den Kollegen. Das ist auch noch mal so ’ne zusätzliche Schwierigkeit.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 004)

Frau Falkner sieht die Notwendigkeit eines sprachlichen Schwerpunkts, deutet über den Heckenausdruck *eigentlich* und den Konjunktiv *müsste* allerdings an, dass Sprache kein fest im Schulprofil verankerter Schwerpunkt sei. Im Gegensatz dazu verwendet sie in Bezug auf den von ihr konstatierten künstlerischen Schwerpunkt der Schule die Indikativform *ist*. Hinzu komme, dass „dann so ’n bisschen jeder hier so sein Steckenpferd reitet“ (Z. 004), dass also Kolleginnen und Kollegen eigene Schwerpunkte nach persönlicher Präferenz setzten. Diese Vielfalt an *bottom-up* hervorgebrachten Schwerpunkten bewertet Frau Falkner negativ („was dann zu viel wird“; Z. 004). Sie positioniert sich selbst mit dieser Einschätzung als Teil des Personalrats der Schule und als dessen Sprachrohr („dass wir sagen: [...]“; Z. 004). In der Schüler:innenschaft wie auch im Kollegium herrsche zudem eine hohe Fluktuation, was von Frau Falkner als „zusätzliche Schwierigkeit“ (Z. 004) eingeordnet wird.

Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, betont ihrerseits einen sprachlichen sowie einen sozialen Schwerpunkt der Schule:

„Ja, unser Schwerpunkt ist auf jeden Fall, den Kindern die Sprache nahe zu bringen und sie eigentlich auch in ein schulisches Leben zum Teil einzugewöhnen. Wir haben Kinder, die kommen, haben noch nie ’ne Schule besucht in ihrem Heimatland. Die Eltern sind zum Teil auch Analphabeten, ja, die haben aus irgendwelchen Gründen auch in ihren Heimatländern die Schulen abgebrochen, zum Teil aus wirtschaftlicher Not, zum Teil, weil sie aus Kriegsgebieten kommen, wo sie gar keine Schulen besuchen konnten. Und ja, da haben wir halt auch die Aufgabe, die Kinder erst mal an so ein geregeltes schulisches Leben heranzuführen. Das beginnt zum Teil schon im Kindergarten. Ich bin also auch Koop-Lehrerin für einen Kindergar-

ten und da merk' ich auch schon, das ist auch schon die Aufgabe der Kindergärten, da anzusetzen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 008)

Die von Frau Ofenschmitt als Schwerpunkt der Schule definierte Aufgabe, „den Kindern die Sprache nahe zu bringen“ (Z. 008), bezieht sich in der von der Lehrerin gewählten, allgemein gehaltenen Formulierung auf die Schüler:innenschaft insgesamt, während die Aufgabe, Schüler:innen in ein „schulisches Leben“ (Z. 008) einzugewöhnen, nur einen Teil der Schüler:innen betrifft. Unschärf bleibt, ob Frau Ofenschmitt mit „die Sprache“ (Z. 008) auf eine bestimmte Sprache, etwa das Deutsche, oder unbestimmt auf Sprache als Kommunikationsmedium referiert. Schüler:innen, die an ein „geregeltes schulisches Leben“ (Z. 008), also an Strukturen und Prinzipien einer schulischen Interaktionsgemeinschaft, herangeführt werden müssten, schreibt sie Migrationsgeschichten zu und verwendet dabei den Heimatbegriff. „Heimat“ und Deutschland werden damit als geografisch und sozial separierte Räume unterschieden. Die Situation in den „Heimatländern“ (Z. 008) von Schüler:innen kennzeichnet Frau Ofenschmitt als geprägt durch ökonomische und politische Krisen, die zum Teil bereits den Eltern der betroffenen Schüler:innen den Schulbesuch und damit auch den Zugang zum Schriftspracherwerb verwehrt hätten. Sie sieht die blaue Schule, dem vorgelagert aber auch Kindergärten in der Verantwortung, Kindern schulische Strukturen zu vermitteln. Diese Verantwortung wälzt sie nicht auf die Familien von Schüler:innen ab oder schreibt Schüler:innen selbst verschuldete Defizite zu; stattdessen verortet sie die Ursachen für einen Mangel an schulischer Sozialisation in den äußeren Bedingungen, unter denen Schüler:innen zum Teil aufwachsen und die von Krieg über wirtschaftliche Not bis hin zu wiederum dadurch bedingter lückenhafter Bildung der Eltern reichten. Auch Frau Falkner, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse, geht auf belastende Situationen in den Familien der Schüler:innen der blauen Schule ein:

„Ansonsten ist es halt so, dass die Familien immer mehrfach belastet sind, also entweder sind sie nicht so ganz freiwillig nach Deutschland gekommen oder sie- es sind so zerbrochene Familien, es sind Eltern mit Suchtproblem, die hier halt auch in verschiedenen Mutter-Kind-Heimen wohnen oder hier eingewiesen werden in den Stadtteil. Es ist ein Stadtteil, in dem es keine Einfamilienhäuser gibt oder so- was, ja. Aber das hat auch wieder- man muss es wieder auch sehen, dass es Vorteile hat. Das ist hier irgendwie kein Makel, dass man kein Geld hat oder dass man Unterstützungsleistungen beantragt, ja. Das ist hier normal.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 004)

Die sozialen, psychischen und physischen Herausforderungen, die gemäß Frau Falkner in den Familien der Schüler:innen – oft kumuliert – präsent seien, bestünden in unfrei-

williger Migration, Scheidung, Krankheit und einer prekären finanziellen Situation. In dem Stadtteil, in dem sich die blaue Schule befindet, gebe es keine Einfamilienhäuser. Frau Falkner erhebt Einfamilienhäuser so zum Sinnbild für einen Raum, der von den von ihr beschriebenen Problemlagen befreit(er) sei, insbesondere von finanziellen Problemlagen. Sie liest Architektur als Indiz für ökonomisches Kapital. Das architektonische Erscheinungsbild des Stadtteils, in dem es keinerlei Einfamilienhäuser gebe, wird damit auch zu einem Spiegel der omnipräsenten finanziellen Schwierigkeiten der dort lebenden Familien. Frau Falkner schreibt dem Stadtteil in dieser Hinsicht eine eigene, für diesen geografischen Raum geltende soziale Norm zu: Geringes ökonomisches Kapital sei kein Makel und zwar deshalb, weil alle davon betroffen seien.

Wie ihre Kolleginnen Frau Ferch und Frau Ofenschmitt nennt Frau Falkner das Einzugsgebiet der blauen Schule einen sozialen Brennpunkt:

„Also die Schule ist halt erst mal total groß. Sie ist in ’nem sozialen Brennpunkt, in ’nem Wohngebiet mit ’nem sehr hohen Migrantenanteil und bei den Kindern ist es eben so, dass der auf jeden Fall über neunzig Prozent ist und eher auf hundert zuläuft. Das hört sich aber in meinen Augen schwieriger an, als es ist, weil eben in diesem Wohngebiet die Mischung so extrem ist. Also es gibt keine Gruppe, die ’n wahnsinnig hohen Anteil hätte. In andern Gebieten ist es ja so, dass man dann vielleicht ’n hohen Anteil an russischsprachigen Kindern hat oder an türkischsprachigen. Das haben wir hier nicht, wie haben ’ne große Mischung und deswegen ist die gemeinsame Sprache ist Deutsch und total selbstverständlich Deutsch. Und das ist auch noch nicht immer so. Als ich hier angefangen hab’, haben zum Teil die intelligenten Kinder zuerst mal Türkisch gelernt und dann Deutsch. Und das ist nicht mehr. Es ist wirklich klar: Deutsch ist hier die Sprache, mit der man spricht.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 004)

Frau Falkner schreibt fast allen Schüler:innen der blauen Schule eine Migrationsbiografie zu, stellt jedoch explizit heraus, dass sie dies als weniger „schwierig[]“ empfinde, als es sich „[an]hör[e]“ (Z. 004). Sie zeigt damit ein Bewusstsein für einen gesellschaftlichen Diskurs an, in dem Schüler:innen mit Migrationsbiografien als Herausforderung, wenn nicht sogar als Problem für Schule und Unterricht positioniert werden; von diesem Diskurs distanziert sich die Klassenlehrerin mit Verweis auf die sprachliche Heterogenität des Wohngebiets. An dieser Stelle wird abermals deutlich, dass die blaue Schule fest in ihrem geografischen Raum verankert und als Mikrokosmos begriffen zu werden scheint, in dem sich die im Stadtteil beobachtbaren sozialen Verhältnisse widerspiegeln. „Schwierig[]“ (Z. 004) sei der hohe Anteil an Schüler:innen mit Migrationsbiografien deshalb nicht, weil es keine anzahlmäßig dominierende Sprecher:innengruppe gebe, wie es etwa in anderen Wohngebieten der Fall sei. Gegenüber anderen Wohngebieten grenzt Frau Falkner das Einzugsgebiet der blauen Schule auf-

grund der dort vorfindbaren „Mischung“ (Z. 004) ab, die sie an einer Stelle als „extrem“ (Z. 004), an anderer als „groß[]“ (Z. 004) bezeichnet. Weil keine Sprachgemeinschaft dominiere, würden die Schüler:innen nicht durch das Merkmal „Sprache“ separiert, sondern nutzten im Gegenteil das Deutsche als gemeinsame und damit gemeinschaftstiftende Sprache. Teil von Frau Falkners schulischer Lebenserfahrung und damit Teil des *historical body*s der Schule selbst ist jedoch auch die Erinnerung an eine Zeit, in der „die intelligenten Kinder zuerst mal Türkisch gelernt [haben] und dann Deutsch“ (Z. 004). Diese Äußerung lässt mindestens zwei Lesarten zu, die mit den Lesarten des Wortes *intelligent* zusammenhängen: Denkbar ist, dass Frau Falkner *intelligent* synonym zu *clever* verwendet und es so als strategisch kluge Entscheidung von Schüler:innen herausstellt, in der Schule zuerst Türkisch zu lernen, weil eine entsprechende dominierende Sprecher:innengruppe vorhanden gewesen sei. Türkischlernen diene in diesem Fall der Vermehrung sozialen Kapitals durch die eigene Positionierung innerhalb der dominierenden Sprecher:innengruppe. Denkbar ist aber auch, dass Frau Falkner beobachten konnte, wie kognitiv leistungsfähige Schüler:innen – eine andere Lesart für *intelligent* – aufgrund der Dominanz einer türkischsprachigen Sprecher:innengruppe das Türkische anhand des hochfrequenten sprachlichen Inputs durch ihre Peers erwerben konnten. Beide Lesarten implizieren eine Hierarchie, in der das Türkische dem Deutschen übergeordnet scheint. Dies sei, so Frau Falkner, zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr der Fall. Stattdessen sei „total selbstverständlich“ (Z. 004) und „klar“ (Z. 004): „Deutsch ist hier die Sprache, mit der man spricht“ (Z. 004). Auch die Formulierung *mit der man spricht* erlaubt zweierlei, nicht zwingend voneinander losgelöste Lesarten: das Deutsche als von den Beteiligten gewählte Sprache und/oder das Deutsche als legitimierte und angemessene Sprache.

4.2.1 Die sprachliche Situation der blauen Schule aus diachroner Perspektive

Dass der *historical body* der blauen Schule von der Perspektivierung abhängt und diese wiederum an die persönlichen Erfahrungen der Akteur:innen gebunden ist, zeigt die Gegenüberstellung der Antworten von Schulleiterin Frau Ferch und den Klassenlehrerinnen Frau Ofenschmitt, Frau Tassler, Frau Falkner und Frau Seeberg auf die Frage hin, inwiefern sich die sprachliche Situation der Schule in den letzten Jahren verändert habe. Frau Ofenschmitt, die ihre gesamte Dienstzeit seit 1975 als Lehrerin in der blauen Schule verbracht hat und von den befragten Lehrkräften mit 43 Dienstjahren mit Ab-

stand am längsten in der blauen Schule tätig ist, beschreibt eine diachrone Entwicklung von einer primär deutschsprachigen hin zu einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft:

„Als ich hier angefangen hab’ vor dreiundvierzig Jahren, war hier Deutsch die vorherrschende Sprache und das waren auch alles deutsche Familien. In meiner ersten Klasse, die ich hier übernommen habe, war ein Kind, dessen Eltern kamen aus Jugoslawien, aber dieses Kind konnte Deutsch. Ich weiß nicht mehr genau, wie das Kind Deutsch gelernt hat, also ich hab’ die Klasse als Vierte übernommen, aber sie konnte jedenfalls in Schrift und Sprache perfekt Deutsch und war auch lange Jahre das einzig ausländische Kind, was ich hatte. Und ja, so nach zehn, zwölf Jahren Dienstzeit hier, fing es dann an, dass mal so die ein oder anderen Griechen, Italiener, auch Türken dazu kamen, und so ging’s dann halt immer weiter. Und es wurde dann immer mehr und immer stärker, dieser Zuzug von Familien, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 004)

In ihrem Rückblick auf ihre Anfangszeit in der blauen Schule kennzeichnet Frau Ofenschmitt Deutsch als in der Schule „vorherrschende Sprache“ (Z. 004). Das Partizip *vorherrschend* beschreibt eine Dominanz des Deutschen, die über den hochfrequenten Gebrauch hinaus auch eine soziolinguistische Konnotation haben und auf sprachliche Hierarchisierungen hindeuten kann. Auffällig ist, dass Frau Ofenschmitt in Bezug auf die Familien der Schüler:innen der blauen Schule zunächst „deutsch“ als holistisches Merkmal nennt („das waren auch alles deutsche Familien“; Z. 004), dann aber ein Beispiel aus ihrer ersten Klassenleitung herausgreift, in dem sie eine Schülerin ihrer damaligen Klasse als „ausländische[s] Kind“ (Z. 004) bezeichnet. Die Zuschreibung „ausländisch“ basiert auf der Aussage der Lehrerin, die Eltern der Schülerin kämen aus Jugoslawien, die Schülerin schien also in zweiter Generation in Deutschland zu leben. Herkunft und sprachliche Voraussetzungen hängen in Frau Ofenschmitts Äußerung unmittelbar, jedoch monokausal zusammen: Die Lehrerin markiert die Tatsache, dass die Schülerin – trotz der Herkunft der Eltern – Deutsch konnte, mit einem konzessiven *aber* und damit als nicht zwingend erwartbar. Sprich: Herkunft bedingt gemäß Frau Ofenschmitts Erwartungen die sprachlichen Voraussetzungen von Schüler:innen; die Widerlegung dieser Erwartung im Fall der Schülerin wird von der Lehrerin sprachlich hervorgehoben und auf der Basis eines sprachlichen Ideals positiv bewertet („perfekt Deutsch“; Z. 004). Umgekehrt qualifiziert sich die Familie durch die „perfekten“ mündlichen und schriftsprachlichen Deutschkenntnisse der Tochter jedoch nicht als „deutsche Familie[]“ (Z. 004), die Schülerin bleibt aufgrund der Herkunft ihrer Eltern ein „ausländische[s] Kind“ (Z. 004). In dieser Position bleibt die Schülerin in Frau Ofenschmitts Rückblick über Jahre hinweg exponiert als „das einzig ausländische Kind“ (Z. 004). Eine Veränderung der sprachlichen Situation der Schule beobachtet die Lehrerin erst

nach rund einem Jahrzehnt mit dem „Zuzug von Familien, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ (Z. 004). Diese Entwicklung habe laut Frau Ofenschmitt über die Jahre eine stärker werdende Dynamik aufgenommen, die sich auch in der sprachlichen Gestaltung der Lehrerinnenäußerung widerspiegelt: Greift sie zuerst noch einzelne, imaginier-ten nationalen Gemeinschaften zugeordnete Personen heraus („die ein oder anderen Griechen, Italiener, auch Türken“; Z. 004), spricht sie mit zunehmender Anzahl von „Familien, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ (Z. 004), ohne diese wiederum national- en Gemeinschaften zuzuordnen. Aus zunächst nach Nation unterschiedenen Einzel- personen wird auf diese Weise eine Gruppe von Personen, auf die Frau Ofenschmitt eine übergeordnete Merkmalsausprägung anwendet, nämlich die Ausprägung „nicht- deutsch“ des Merkmals „Muttersprache“ (Z. 004). Die Wahl der Verneinung macht das Merkmal „Muttersprache“ zu einer dichotomen Kategorie, das entweder die Ausprä- gung „deutsch“ oder aber eine als „nicht-deutsch“ konzipierte Abweichung hiervon zu- lässt.

1996, etwa zehn Jahre, nachdem gemäß Frau Ofenschmitt das Hinzukommen erst ein- zelner, später vieler Familien mit nicht-deutscher „Muttersprache“ begonnen habe, nimmt Frau Falkner, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse, ihre Tätigkeit in der blauen Schule auf. Der „Anteil an Migranten“ (Z. 006) habe zu diesem Zeitpunkt, so Frau Falkner, bei ungefähr 40 Prozent gelegen (Anhang B.1.5, Z. 006). Zum Zeitpunkt der Erhebung arbeitet sie seit circa 22 Jahren in der blauen Schule und besagter Anteil läge nun bei über 90 Prozent der Schüler:innen:

„Also man kann sagen, als ich angefangen hab’, das weiß ich noch, weil ich damals ’ne Erhebung gemacht hab’, war der Anteil an Migranten so ungefähr bei vierzig Prozent. Und der ist dann gewachsen, ich sag’ mal bis zum Jahrtausendwechsel so auf über siebzig Prozent und jetzt halt noch mal zwanzig Prozent mehr, ne, oder über zwanzig Prozent. Also das hat sich schon verändert, aber vielleicht ist es sogar für die Kinder einfacher geworden, weil einfach jeder Kollege sich drauf einstellen muss. Also ich mein’, wenn dann nur drei schwache Kinder da sind, kann man die eben auch neben runterfallen lassen. Das geht nicht mehr. Also das, ja, hat sich schon geändert, aber was sich auch geändert hat, ist, dass man meiner Meinung nach merkt, dass die Kindergärten mehr Spracharbeit machen. Also so diese Kin- der, die so gar nix können, obwohl sie hier geboren sind, das gibt’s kaum noch. Al- so wenn da nicht ’ne Lernschwäche irgendwie noch dahintersteht, dann kommen die Kinder und haben so ’n Basiswortschatz, den haben sie schon. Und das ist wirklich was, was sich meiner Meinung nach geändert hat.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 006)

Während Frau Ofenschmitt unspezifisch von „Familien, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ (Anhang B.1.4, Z. 004), spricht, verwendet Frau Falkner den Begriff „Mig- ranten“, der nicht näher definiert wird (Anhang B.1.5, Z. 006). Frau Ofenschmitt wie

Frau Falkner sehen eine Veränderung der sprachlichen Situation der Schule im Hinzu- kommen von Personen, die sie auf unterschiedliche Weise konstruieren: entweder unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Abweichung vor dem Hintergrund einer zuvor primär deutschsprachigen Schüler:innenschaft oder unter dem Gesichtspunkt der Herkunft vor dem Hintergrund eines aktualisierten, aber nicht näher ausgeführten Migrati- onsdiskurses. Frau Falkner vermutet in dem anwachsenden Anteil an „Migranten“ (Z. 006) in der blauen Schule aus Sicht der Schüler:innen eine positive Entwicklung, da „einfach jeder Kollege sich drauf einstellen muss“ (Z. 006). Die Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen von Schüler:innen im Unterricht ist aus dieser Perspekti- ve eine notwendige Konsequenz aus der zunehmenden Präsenz von Schüler:innen mit Migrationsbiografien und der sich daraus ergebenden omnipräsenten Anforderungen, derer sich Lehrkräfte nicht (mehr) entziehen könnten. Schüler:innen mit Migrationsbio- grafien werden dabei implizit mit „schwache[n] Kindern“ (Z. 006) gleichgesetzt. Zwar bleibt zunächst offen, worauf sich die angenommene Schwäche bezieht, etwa auf schu- lische Leistung oder auf sprachliche Fähigkeiten, Stärke und Schwäche scheinen mit Blick auf den Leitspruch der blauen Schule in jedem Fall aber Aspekte zu sein, die den Diskurs der Schule um Schüler:innen mit Migrationsbiografien prägen. In diesem Zu- sammenhang beobachtet Frau Falkner eine weitere Veränderung: In Deutschland gebo- rene Schüler:innen verfügten ihrer Wahrnehmung nach bei Schuleintritt in der Regel über einen Basiswortschatz; Kinder, „die so gar nix können, obwohl sie hier geboren sind“ (Z. 006), gebe es demgegenüber kaum noch. Auch die zuvor konstatierte Schwä- che bezieht sich somit mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die sprachlichen Kompetenzen von Schüler:innen. Schwäche ließe sich in den Worten der Lehrerin paraphrasieren mit „Kinder, die so gar nix können“ (Z. 006). Interessant ist an dieser Stelle die elliptische Wortwahl: „gar nix“ meint fehlende Sprachkompetenzen und zwar im Deutschen. Ebenso scheint sich der Basiswortschatz, den die Lehrerin Schüler:innen zuspricht, auf das Lexikon im Deutschen zu beziehen. Schüler:innen hätten Frau Falkner zufolge zum Zeitpunkt des Schuleintritts in der Regel bereits ein Basiskapital im Deutschen ange- häuft. Diese Entwicklung in der sprachlichen Situation der blauen Schule führt sie auf eine Entwicklung in einem weiteren Funktionsraum zurück, der wie der Raum Schule der Erziehung und Bildung von Kindern dient: „dass die Kindergärten mehr Sprachar- beit machen“ (Z. 006). Der Ursprung des Basiskapitals von Schüler:innen im Deutschen wird somit nicht im familiären Raum, sondern in einem institutionellen Raum verortet. Die sprachliche Ausgangslage von Schüler:innen bei Schuleintritt wird demnach von

institutionalisierter Förderung der Sprachentwicklung geprägt. Fehle in Deutschland geborenen Schüler:innen ein deutscher Basiswortschatz, fehle also sprachliches Kapital im Deutschen, so sei dies gemäß Frau Falkner auf eine Lernschwäche zurückzuführen – wieder eine Referenz auf Schwäche, dieses Mal jedoch im Bereich Lernen. „Schwäche“ im Bereich Lernen kann demnach mit „Schwäche“ im Bereich Sprache korrelieren. Die kognitiven Voraussetzungen von Schüler:innen scheinen entsprechend Frau Falkners Ausführungen ihre Möglichkeiten zum Erwerb sprachlichen Kapitals und zu dessen Vermehrung zu bedingen.

Frau Seeberg, die gemeinsam mit Frau Falkner die dunkelblaue Klasse leitet und seit 2001 in der blauen Schule tätig ist, zum Zeitpunkt der Erhebung also seit circa 17 Jahren, teilt tendenziell die Einschätzung ihrer Kollegin, dass Schüler:innen in der Regel eine „recht gute[] Grundbildung“ mitbrächten (Anhang B.1.6, Z. 008), allerdings bezieht sie sich dabei nicht auf einen bereits vorhandenen Basiswortschatz im Deutschen, sondern auf ein nicht näher definiertes allgemeines Bildungskapital:

„Es ist noch 'ne größere Vielfalt geworden und ich empfind's so, dass wir in den letzten Jahren auch mehr Kinder bekommen haben, die schon 'ne gute Grundbildung haben, also Quereinsteiger-Kinder mit 'ner recht guten Grundbildung, die auch recht schnell Deutsch gelernt haben. Also grade so Kinder von Arbeitsmigranten aus Indien sind einige da. Unter den Flüchtlingen sind's ja auch einige Kinder, wo man sagt: ‚Mensch, die haben ganz, ganz schnell, ganz, ganz viel gelernt. Also die Elternschaft ist 'ne andere geworden zum Teil.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 008)

Während Frau Falkners Feststellung eines bei Schuleintritt vorhandenen Basiswortschatzes sich auf Schüler:innen bezieht, denen sie ein „Migrantsein“ in zweiter Generation zuschreibt (Anhang B.1.5, Z. 006), referiert Frau Seeberg auf Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren wurden und die von ihr als „Quereinsteiger-Kinder“ bezeichnet werden (Anhang B.1.6, Z. 008). Unter diese Oberkategorie fasst sie „Kinder von Arbeitsmigranten aus Indien“ (Z. 008) sowie „Flüchtlinge“ (Z. 008), zwei Gruppen also, deren Zuzug nach Deutschland entweder durch primär ökonomische oder aber politische Gründe motiviert ist, deren Sprachentwicklungsstand im Deutschen sich aber bei Schuleintritt gleiche und sie zu der von Frau Seeberg konstruierten Gruppe der „Quereinsteiger-Kinder“ (Z. 008) vereint. Obwohl sie im Gegensatz zu denjenigen, die in Deutschland geboren wurden, bei Schuleintritt keinen Basiswortschatz im Deutschen besitzen, beurteilt Frau Seeberg ihre Sprachentwicklung im Deutschen positiv. Auch ohne mitgebrachtes Basiskapital im Deutschen gelinge es ihnen, ihr sprachliches Kapital im Deutschen schnell und umfangreich anzuhäufen. Wie weiter oben für Frau Ofen-

schmitts Äußerung beschrieben, exponiert auch Frau Seeberg Schüler:innen, die aus Indien stammen, und hebt sie als Beispiel für eine „recht gute[] Grundbildung“ (Z. 008) und einen schnellen Deutscherwerb hervor. Ebenso positiv bewertet sie das Lerntempo und den Lernzuwachs von „Flüchtlingen“ (Z. 008), die in den vorangehend aufgegriffenen Äußerungen ihrer Kolleginnen nur peripher thematisiert werden.

In der Antwort von Schulleiterin Frau Ferch auf die Frage, inwieweit sich die Situation der blauen Schule hinsichtlich sprachlicher Vielfalt in den letzten Jahren verändert habe, bestätigt sich Frau Falkners Beobachtung eines über 90-prozentigen Anteils von Schüler:innen mit Migrationsbiografien. Die Schulleiterin besetzt ihre Position in der blauen Schule seit sieben Jahren und nimmt in diesem Zeitraum eine wachsende Zahl an Schüler:innen wahr, die „direkt aus dem Ausland kommen ohne Deutschkenntnisse“ (Anhang B.2.2, Z. 010):

„Ja, es verändert sich immer so 'n bisschen. Wobei ich das gar nicht unbedingt so leicht finde, zu fassen, ne? Also wir haben uns auf jeden Fall verändert, wir haben ja, also durch- also wir sind wachsamer geworden, einfach so beim Hinschauen. Also als ich an die Schule kam, vor sieben Jahren, war der Anteil der Kinder, die Deutsch gesprochen haben, und der Migrantenanteil einfach noch nicht ganz so hoch mit fünfundachtzig Prozent. Sind jetzt auch nicht wenig, aber jetzt sind wir so ungefähr bei zweiundneunzig Prozent. Und wir hatten deutlich weniger DaZ-Stunden, um die Kinder entsprechend fördern zu können, aber da war das so in so 'ner Stimmung, dass man Stunden braucht, aber auch nicht unbedingt so: Wir müssen die Kinder aber auch so unterstützen. Und es war noch nicht, glaub' ich, so ausgeprägt, dass es so viele Kinder waren, die ganz und gar ohne Deutschkenntnisse kamen. Das ist so 'ne Entwicklung, die es jetzt so, ich würd' mal sagen, so seit vier Jahren gibt. Dass im laufenden Schuljahr sehr regelmäßig Kinder direkt aus dem Ausland kommen, ohne Deutschkenntnisse. Noch vor der Flüchtlingswelle allerdings, ne? Also bevor der- also die- diese große Anzahl an Menschen kam, die Schutz gesucht haben, gab es bei uns schon in sehr regelmäßigen Abständen Kinder, die direkt aus dem Ausland kamen, die dann teilweise bei Freunden oder auch irgendwo bei der Familie dann untergekommen sind und dann bei uns in die Schule gegangen sind.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ferch, der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 010)

Wie Frau Falkner gebraucht auch Frau Ferch den Begriff „Migranten“ (Z. 010). Während sie zunächst ansetzt, um den „Anteil der Kinder, die Deutsch gesprochen haben“ (Z. 010) zu bestimmen, entscheidet sie sich dann stattdessen für eine quantifizierende Bestimmung des „Migrantenanteil[s]“ (Z. 010). In ihrer Äußerung ist uneindeutig, ob sie anfangs auf die kleinere Gruppe derjenigen, „die Deutsch gesprochen haben“ (Z. 010), referiert, dann jedoch das Subjekt ihrer Äußerung überarbeitet und sich auf den „Migrantenanteil“ (Z. 010) bezieht, oder ob sie „Migrantenanteil“ paraphrasiert mit „Kinder, die [kein] Deutsch gesprochen haben“ und dabei das Wort *kein* auslässt. Seit etwa vier Jahren beobachtet Frau Ferch in der blauen Schule einen Zuwachs an Schü-

ler:innen, die im laufenden Schuljahr nach Deutschland immigrierten und „ohne Deutschkenntnisse“ (Z. 010) eingeschult würden. Sie nimmt damit auf eine Gruppe von Schüler:innen Bezug, die von Frau Seeberg als „Quereinsteiger-Kinder“ bezeichnet wird (Anhang B.1.6, Z. 008). Wie Frau Seeberg rechnet auch Frau Ferch „Flüchtlinge“ dieser Gruppe zu, weist allerdings darauf hin, dass die beschriebene Entwicklung bereits vor der „Flüchtlingswelle“ begonnen habe (Anhang B.2.2, Z. 010). Frau Ferch definiert als einzige der befragten Lehrkräfte, was sie unter „Flüchtlingen“ versteht: „Menschen, [...], die Schutz gesucht haben“ (Z. 010). Das von Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, in Bezug auf „Flüchtlinge“ konstruierte Beziehungsverhältnis des Gebens und Nehmens (Anhang B.1.3, Z. 008) wird folglich auch von der Schulleiterin aktualisiert.

Im obenstehenden ersten Teil von Frau Ferchs Antwort deutet sich bereits an, dass die Schulleiterin das Kollegium in der Verantwortung für die sprachliche Förderung von Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache sieht. Nicht nur die sprachliche Konstellationen in der Schüler:innenschaft, sondern mit ihnen auch die Haltung der Lehrer:innenschaft habe sich in den letzten Jahren verändert: „[A]lso wir sind wachsamer geworden einfach so beim Hinschauen“ (Anhang B.2.2, Z. 010). Das Bewusstsein für die individuellen Voraussetzungen von Schüler:innen und für die Notwendigkeit einer gezielten Förderung sei folglich gewachsen. Den wahrgenommenen Anforderungen sei das Kollegium aktiv in Form einer Suche „nach Konzepten“ (Z. 010) begegnet, die schließlich in einer Sensibilisierung und Fortbildung im Bereich einer durchgängigen Sprachbildung gemündet habe:

„Wir haben dann uns nach Konzepten umgeschaut und haben dann auch bei ‚Sprache macht stark‘ mitgemacht. Und haben da dann so auch nicht nur so als Aufgabe für die Einzelnen, die jetzt gerade DaZ unterrichten, sondern eben auch so als Sensibilisierung für das ganze Kollegium dann ja auch Fortbildungen gemacht, um dann eben auch festzustellen, so dieses Sprachelernen und Deutschlernen ist ja im Prinzip für jeden von uns wichtig, darauf zu achten und zu gucken, wo das Kind steht. Und ich denke, da ist dann eben- das ist das, was ich mein’, es ist im Kollegium was passiert. Und mit dieser Teilnahme an diesem Projekt hat sich auch was bei der Anzahl der Stunden verändert, sodass wir jetzt, natürlich auch durch die Anzahl der Kinder, die wir haben, wir da auch deutlich besser ausgestattet sind, was die Stunden angeht und das Konzept, das wir ausgearbeitet haben, dann auch fahrbar ist. Also dass die Kinder da nicht hundertprozentig zufriedenstellend, aber doch besser als vorher ganz gut untergebracht sind und ganz gut dann eben die deutsche Sprache auch erlernen können. Und ich glaub’, jetzt fühlen sich eben auch alle ’n bisschen wohler damit, auch nicht so überfordert und man hat so das Gefühl, man ist am Ball für die Kinder. [...] Und ich mein’, klar, gibt es natürlich schon auch diese Eingliederungslehrgänge, die dann ’n Stück weit auch den Klassenlehrer entlasten, weil’s dann da einen Ort gibt, die Kinder erstmal die Möglichkeit haben, ja auch die Grundlagen des Deutschen zu lernen. Aber trotzdem weiß jeder

Lehrer, wie das Konzept ist, wie die Schritte sind und wo die Aufgabe eines jeden liegt. Und ich denke, das ist schon mal wichtig.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ferch,
der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 010-012)

Die Frage nach einer Veränderung der Situation der blauen Schule hinsichtlich sprachlicher Vielfalt wird von Frau Ferch – das zeigt ihre Antwort deutlich – als Frage auch nach einer Entwicklung auf Lehrkraft- und Schulebene gelesen. Die so genannten Eingliederungslehrgänge scheinen gleichsam eine Ankunftshalle zu bilden, in den Worten der Schulleiterin einen „Ort“ (Z. 012) für Schüler:innen, die ohne Deutschkenntnisse in die blaue Schule kommen. Der Aufenthalt in diesem Raum, der Schüler:innen ohne Deutschkenntnisse zugewiesen wird, ist zeitlich, aber nicht räumlich begrenzt; es ist ein Zwischenraum mit dem Ziel der schrittweisen Transition in den regulären Unterricht. Eingliederungslehrgang und Regelunterricht stellen keine separierten und gänzlich unterschiedlichen Räume dar: Schüler:innen ohne Deutschkenntnisse besuchen bei Schuleintritt beide Räume jeweils in einem bestimmten zeitlichen Umfang; und in beiden findet gemäß der Schulleiterin eine sprachliche Förderung von Schüler:innen im Deutschen statt, da dies „Aufgabe eines jeden“ (Z. 012) im Kollegium sei. Das ganze Kollegium sei entsprechend fortgebildet worden, „um dann eben auch festzustellen, so dieses Sprachelernen und Deutschlernen ist ja im Prinzip für jeden von uns wichtig, darauf zu achten und zu gucken, wo das Kind steht“ (Z. 010). Interessanterweise nennt Frau Ferch „Sprachelernen“ und „Deutschlernen“ gesondert voneinander als Anforderungsbereiche; „Sprache“ wird von der Schulleiterin nicht zwangsläufig mit „Deutsch“ gleichgesetzt. Es kann also vermutet werden, dass womöglich auch eine Sensibilität für Sprachentwicklungsprozesse in anderen Sprachen als Deutsch beziehungsweise für deren Stellenwert vorhanden ist. In der Tatsache, dass das gesamte Kollegium ein Bewusstsein für die Anforderungen des Handlungsfeldes Deutsch als Zweitsprache entwickelt habe, sieht die Schulleiterin einen Mehrwert für die Lehrkräfte, gerade mit Blick auf ein schüler:innenorientiertes Handeln („jetzt fühlen sich eben auch alle ’n bisschen wohler damit, auch nicht so überfordert und man hat so das Gefühl, man ist am Ball für die Kinder“; Z. 010). Der Verweis auf die Teilnahme an dem Projekt „Sprache macht stark“ fügt sich in den seitens der Schule geführten und nach außen hin demonstrierten Diskurs um Vielfalt als Stärke. Die Schulleiterin positioniert das Kollegium als Kollektiv mit einem geteilten Anforderungsprofil.

Auch Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, arbeitet in ihrer Antwort auf die Frage nach einer potenziellen Veränderung der sprachlichen Situation der Schu-

le mit einem kollektiven „Wir“ und bezieht sich auf schulisch verankerte Formate zur Sprachförderung (Anhang B.1.3, Z. 012). Sie unterscheidet dabei zwischen „Eingliederungslehrgang“, „Deutsch-Intensivkurse[n]“ und „Sprachförderkurse[n]“ (Z. 012) und zeigt so eine Bandbreite an Unterstützungsmaßnahmen seitens der Schule auf. Allein anhand der Äußerung der Lehrkräfte lassen sich die Unterschiede zwischen den genannten Formaten und das dahinterstehende Konzept jedoch nicht eindeutig nachzeichnen.

Frau Tassler erläutert:

„Gut, wir haben ja wirklich viel, wo wir mit Sprache arbeiten. Wir haben den Eingliederungslehrgang, wir haben die Deutsch-Intensivkurse, auch zusätzliche Sprachförderkurse. Und in dem Bezug merkt man schon, dass die Kinder da schon gefördert und auch gefordert werden. Das seh' ich jetzt auch an meinen Kindern in der Klasse. Wenn ich seh': Die besuchen 'n Jahr lang den Eingliederungslehrgang, das bringt denen wirklich viel, auch sprachlich. Und die nutzen's auch gerne, die Kinder, die Eltern, auch außerschulische Möglichkeiten. Und klar, natürlich kann man's jetzt nicht vergleichen mit 'ner kleinen Dorfschule, wo nur deutsche Kinder sind, aber für die Möglichkeiten, wo wir hier haben, find' ich, dass man das schon bei den Kindern auch in der Entwicklung merkt, auch in der sprachlichen Entwicklung. Dass sie auch jetzt, ja, also auch schnell lernen und auch gerne lernen. Und ich dachte erst: Okay, weil es ist ja schon so, dass die Eingliederungslehrgänge oder die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrgänge öfter mal parallel laufen mit Sport oder Kunst, aber da gibt's eigentlich kein Gemecker von den Kindern. Die gehen wirklich gern in ihren Deutschkurs und wenn's mal der Lehrer vergessen sollte, dass der Deutschkurs stattfindet, erinnern die Kinder auch einen dran, weil die so gern in diesen Kurs gehen und die auch ganz oft mir rückmelden: ‚Frau Tassler, ich geh so gern hin‘, oder auch traurig sind, wenn der Kurs mal ausfällt. Und die sagen auch selbst: ‚Wir wollen lernen.‘“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 012)

Frau Tassler zieht eine Differenzlinie zwischen der blauen Schule und einer exemplarisch fingierten „kleinen Dorfschule, wo nur deutsche Kinder sind“ (Z. 012). Die blaue Schule unterscheidet sich hiervon in ihrem großstädtischen Einzugsgebiet, in ihrer Größe und in dem diversen sprachlichen Repertoire der Schüler:innenschaft. Gemessen an den Möglichkeiten sprachlicher Förderung, die der blauen Schule zur Verfügung stünden, verzeichneten die Schüler:innen wahrnehmbare Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung, wenngleich diese nicht „mit 'ner kleinen Dorfschule“ (Z. 012) vergleichbar seien. Hauptkriterium für die Dichotomisierung zwischen blauer Schule und „kleine[r] Dorfschule“ (Z. 012) sind in Frau Tasslers Ausführungen die sprachlichen Voraussetzungen der jeweiligen Schüler:innenschaft. Die in der blauen Schule installierten Formate zur Sprachförderung seien, so die Lehrerin, bei den Schüler:innen beliebt. Sie schreibt den Schüler:innen eine hohe Lernmotivation zu und gibt in Form von Redewiedergaben auch deren Selbstpositionierungen als Schüler:innen wieder, die lernwillig sind und eine hohe Bereitschaft zum Besuch der Förderangebote zeigten. Zum Teil for-

dernten die Schüler:innen den Besuch von Deutschkursen selbst ein, wenn eine Lehrkraft vergesse, sie dafür aus dem Regelunterricht zu entlassen. Die Schüler:innen bestätigen und reproduzieren damit die ihnen von schulischer Seite aus zugewiesene Positionierung als Schüler:innen mit sprachlichen Förderbedarfen im Deutschen. Es ist diese spezifische Positionierung, die auch ihre räumliche Verortung mitbestimmt, indem sie ihnen zum einen das Recht einräumt, das Klassenzimmer als Ort des Regelunterrichts in bestimmten Zeiträumen zu verlassen, und ihnen zum anderen die Möglichkeit eröffnet, in diesen Zeiträumen einen anderen – exklusiven – Interaktionsraum zu betreten, in dem sprachliche Förderung stattfindet.

4.2.2 Die sprachliche Situation der blauen Schule aus synchroner Perspektive

Die zahlreichen Förderangebote im Deutschen scheinen im Fall der blauen Schule nicht zu bedeuten, dass andere von den Schüler:innen gesprochene Sprachen verdrängt oder negiert würden. Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, beschreibt auf die Frage hin, ob die blaue Schule eine mehrsprachige Schule sei („Auf jeden Fall, ja“; Anhang B.1.4, Z. 010), das Verhältnis von Deutsch und anderen Sprachen wie folgt:

„Auf jeden Fall, ja. Wir legen zwar Wert drauf, im Unterricht mit den Kindern Deutsch zu sprechen und dass die Kinder auch untereinander Deutsch sprechen, aber wir sind trotzdem mehrsprachig. Sie sprechen also in den Pausenzeiten und zum Teil auch im Unterricht in ihrer Muttersprache, weil’s manchmal gar nicht anders geht. Ich hab’ jetzt in kürzester Zeit, also das sind jetzt zwei Jahre, fünf Kinder aus Italien bekommen. Sie haben jetzt einige auch erlebt, also [Auslassung] zum Beispiel, der [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]. Aber der Schwung vorher, das waren Giada und Laureanna, die aus Italien kamen und auch relativ schnell gelernt haben. Denen hab’ ich im Anfangsunterricht erlaubt, ab und zu auch mal Italienisch zu sprechen, also untereinander wenigstens. Wer immer ’n bisschen was konnte, durft’s dem anderen erklären. Daniele spricht ja recht gut Italienisch, also deutlich besser als Deutsch. Er durfte dann auch ab und zu mal Italienisch reden, aber genau nach Anweisung, also von jetzt bis dann. Und dann haben wir zwei bulgarische Mädchen in der Klasse, denen erlaub’ ich bei Partnerarbeit auch, dass sie untereinander in ihrer Muttersprache sprechen, weil sie viel verstehen, was ich sage, aber mir zum Teil auf Deutsch auch noch nicht antworten können und auch auf Deutsch sich untereinander nicht unterhalten können. Aber das ist- das sind immer begrenzte Ausnahmen. Das heißt, wenn ich merke, sie können jetzt, dann müssen sie auch. Also bei Giada zum Beispiel, die darf jetzt kein Italienisch mehr reden, obwohl sie gern möchte. Sie kann sich auf Deutsch verständigen, auch wenn’s schwierig ist, dann muss sie da durch. Dann haben wir natürlich die Gruppen untereinander, die dann halt auch in ihren Muttersprachen sprechen, wie die türkischen Kinder. Wenn die beim Frühstück zusammensitzen, sprechen die natürlich Türkisch, ja. Obwohl im Klassenzimmer die Regel lautet: Deutsch sprechen. Aber es ergibt sich einfach so. Grad’ wenn so emotionale Themen besprochen werden, was sie erlebt haben, oder was sie bewegt und dann fallen die ganz schnell zurück in die Muttersprache.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt,

der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 010)

Frau Ofenschmitts Ausführungen beziehen sich auf *language policies* in Pausen und Unterrichtssituationen. Es fällt auf, dass sie mit Bezug auf die Pausen lediglich wahrgenommenen Sprachgebrauch (*language practices*) beschreibt, mit Bezug auf den Unterricht aber ihren eigenen Einfluss auf die Sprachwahlen von Schüler:innen, also ihr *language management* schildert. In den Pausen scheinen die Schüler:innen entsprechend relativ frei in ihren Sprachwahlen und entschieden sich Frau Ofenschmitts Empfinden nach häufig für ihre „Muttersprachen“ (Z. 010). Sie gibt wieder, wie sich Schüler:innen entlang des Merkmals „Muttersprache“ durch ihre Sprachwahlen als Gruppen positionierten und nennt exemplarisch „die türkischen Kinder“ (Z. 010), eine Gruppe also, die von der Lehrerin aufgrund ihrer gemeinsamen Sprachwahl mit dem Label „türkisch“ versehen wird. Deren Wahl des Türkischen während Pausen wird von Frau Ofenschmitt als Selbstverständlichkeit eingeordnet und in gewisser Weise naturalisiert („sprechen die natürlich Türkisch“; Z. 010). Die Sprachwahl und die dadurch hervorgebrachte Selbstpositionierung als Gruppe türkischsprachiger Schüler:innen scheint hierbei an räumliche Positionierungen gebunden („[w]enn die beim Frühstück zusammensitzen“; Z. 010). Die Frühstückspause, die im Klassenzimmer stattfindet, scheint die Herstellung eines Ermöglichungsraumes für Sprachwahlen jenseits des Deutschen zu erlauben. Die feste Sitzordnung innerhalb des Klassenzimmers ist während der Frühstückspausen aufgehoben und so scheint es auch die von der Lehrerin formulierte Regel „Deutsch sprechen“ (Z. 010). Die Schüler:innen entscheiden während der Frühstückspausen über ihre räumliche Positionierung im Klassenzimmer und sie entscheiden über ihre soziale Positionierung als Teil von Sprecher:innengruppen, die von den Schüler:innen selbst etabliert werden können, aber nicht müssen. Die Frühstückspausen gewähren den Schüler:innen somit Freiräume für sozial-räumliche Positionierungen auf dem sprachlichen Markt des Klassenzimmers. Die Wahl der „Muttersprache“ wird von Frau Ofenschmitts als nicht zwingend bewusste Entscheidung eingeschätzt („ergibt sich einfach so“, „dann fallen die ganz schnell zurück in die Muttersprache“; Z. 010), sondern als Möglichkeit, die innerhalb des Freiraums der Frühstückspause offenstehe und insbesondere bei „emotionale[n] Themen“ (Z. 010) in Anspruch genommen würde. Räumliche Nähe, eine gewisse Form emotionaler Nähe und letztlich die in den Pausen aufgehobenen Prinzipien des unterrichtlichen *language managements* bilden folglich Faktoren, die gemäß der Lehrerin die Sprachwahlen von Schüler:innen bedingen.

Frau Ofenschmitt konstruiert das Klassenzimmer als abgrenzbaren nicht nur physischen, sondern auch sozialen Raum, der von dem sprachlichen Marktgesetz „Deutsch sprechen“ bestimmt wird (Z. 010). „Deutsch sprechen“ wird von der Klassenlehrerin als eine Regel bezeichnet, die aber – das machen ihre Ausführungen deutlich – Handlungsspielräume lasse und Ausnahmen erlaube. Sie nennt die blaue Schule nicht mehrsprachig, sondern „trotzdem mehrsprachig“ (Z. 010) und verweist darauf, dass die Lehrkräfte, die sie mit einem kollektiven Wir zusammenfasst, Wert darauf legten, „im Unterricht mit den Kindern Deutsch zu sprechen und dass die Kinder auch untereinander Deutsch sprechen“ (Z. 010). Frau Ofenschmitts Schilderung vergegenwärtigt eine Nuancierung zwischen präferiertem und legitimem Sprechen. Die im Unterricht präferierte Sprache scheint für die Lehrerin Deutsch, legitim scheinen jedoch nicht nur das Deutsche, sondern gegebenenfalls auch weitere Sprachen, die die Schüler:innen beherrschen. Nicht Deutsch zu sprechen, ist vor diesem Hintergrund zulässig, bildet jedoch eine Abweichung von der angestrebten „Regel“ und somit eine „Ausnahme[]“ (Z. 010). Auf die deutsche Sprache werde im wahrsten Sinne des Wortes „Wert“ (Z. 010) gelegt, sie wird mit einem hohen Wert auf dem sprachlichen Markt des Klassenzimmers aufgeladen. Andere Sprachen mögen von der Lehrerin zwar nicht als gleichwertig, aber auch nicht als wertlos eingestuft werden. Zulässig seien sie aus Frau Ofenschmitts Sicht deshalb, „weil’s manchmal gar nicht anders geht“ (Z. 010), weil also eine Notwendigkeit zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch bestünde, die von potenziell geringen Deutschkenntnissen von Schüler:innen herrühre. Ein geringes sprachliches Kapital im Deutschen rechtfertige somit den Rückgriff auf sprachliches Kapital in anderen Sprachen. Anders als in den Pausen scheint der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht nicht auf einer von den Schüler:innen selbst initiierten Wahl zu beruhen; er scheint stattdessen von der Lehrerin gesteuert zu werden und an deren explizite Erlaubnis gebunden zu sein. Dies zeigt sich in den Verben *dürfen* („Er durfte dann auch ab und zu mal Italienisch reden“, „die darf jetzt kein Italienisch mehr reden“; Z. 010), *erlauben* („denen erlaub’ ich [...], dass sie untereinander in ihrer Muttersprache sprechen“; Z. 010) und *müssen* („wenn ich merke, sie können jetzt, dann müssen sie auch“, „dann muss sie da durch“; Z. 010). Frau Ofenschmitt nimmt auf diese Weise eine Machtposition in Bezug auf Sprachwahlen im Unterricht ein. Ihr *language management* scheint nicht willkürlich, es stütze sich auf Kompetenzeinschätzungen: Schüler:innen, denen sie mangelnde Kommunikationskompetenzen im Deutschen zuschreibt, erteile sie die Erlaubnis zum Gebrauch anderer Sprachen. Mit wachsenden Deutschkompetenzen werde

diese Erlaubnis zurückgenommen und durch ein Verbot ersetzt. In allen von der Lehrerin beschriebenen Beispielen hängt der Gebrauch einer anderen Sprache als Deutsch zudem von der Präsenz von Sprecher:innen derselben Sprache ab. Sie konstruiert exemplarisch Sprecher:innengruppen für das Türkische, das Italienische und das Bulgarische. Die Nutzung einer anderen Sprache als Deutsch im Unterricht oder den Pausen scheint Sprecher:innengruppen vorbehalten zu bleiben, die die entsprechende Sprache innerhalb ihrer Gruppe verwenden dürfen. Sprache wird auf diese Weise zu einem inkludierenden Merkmal, das Sprecher:innen derselben Sprache zu einer Gemeinschaft vereint, sowie zu einem zugleich exkludierenden Merkmal, da der Gebrauch der jeweiligen Sprache auf diese Gemeinschaft beschränkt zu bleiben scheint. Weder haben Sprecher:innen anderer Sprachen Teil an der jeweiligen Sprecher:innengemeinschaft noch haben Mitglieder der Sprecher:innengemeinschaft die Möglichkeit, die von ihnen beherrschte Sprache außerhalb ihrer Gruppe einzubringen. Andere Sprachen als Deutsch bleiben somit einzelnen, in sich wiederum einsprachigen Gruppen vorbehalten und werden nicht auf dem globalen Sprachmarkt der Klasse angeboten. Neben dieser sozialen Beschränkung unterliege der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch auch einer durch die Lehrerin festgelegten zeitlichen Begrenzung („genau nach Anweisung, also von jetzt bis dann“; Z. 010). Gegenüber stehen sich folglich das Deutsche als „Regel“ mit einem globalen Wirkungsbereich im Klassenraum und andere Sprachen als „Ausnahmen“, die innerhalb durch die Lehrerin bestimmter Grenzen legitim seien. Zum Teil kollidierten von den Schüler:innen präferierte Sprachen mit der von Frau Ofenschmitt als Marktgesetz festgelegten Präferenz für das Deutsche und würden bei entsprechender Deutschkompetenz delegitimiert („die darf jetzt kein Italienisch mehr reden, obwohl sie gern möchte“; Z. 010).

Die Schulleiterin Frau Ferch erkennt in ihrer Antwort auf die Frage, ob die blaue Schule eine mehrsprachige Schule sei, die Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft an und betont einschränkend die Handlungsspielräume, die Lehrkräften hinsichtlich des Einbeziehens von Mehrsprachigkeit überlassen sind:

„Also sie [i. e. die blaue Schule; Anm. B. R.] ist natürlich insofern mehrsprachig, dass die Kinder mehrere Sprachen sprechen. Es ist sicher ausbaufähig im Hinblick darauf, dass diese vielen Sprachen eine größere Rolle spielen. Ich denke, wie groß diese Rolle spielt, hängt sehr stark von den einzelnen Lehrkräften ab. Also das ist was, was jetzt nicht so im Schulkonzept verankert ist. Es ist was, je nachdem, wie intensiv die Lehrer so mit Sprache und Deutsch und der Bedeutung von Sprachen beschäftigt sind, lassen die das mehr oder weniger einfließen. Aber dass es was ist, was jetzt bei dem Konzept auch mitgedacht worden ist, das ist nicht so der Fall.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ferch, der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 014)

Die Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft wird von der Schulleiterin gesehen und anerkannt. Ihre Darstellung impliziert wie auch Frau Ofenschmitts Schilderung eine Kontrolle des Sprachgebrauchs durch Lehrkräfte: Inwieweit sprachliche Vielfalt in den Unterricht einfließe, entschieden Lehrkräfte nach eigenem Ermessen. Schüler:innen als diejenigen, die laut Frau Ferch mehrsprachig seien, werden hierdurch in eine passive Position gedrängt, die die Verwendung ihrer sprachlichen Ressourcen von Entscheidungen ihrer Lehrkräfte abhängig macht. Lehrkräfte wiederum befinden sich demgegenüber insofern in einer Machtposition, als sie über die Autorität verfügen, Sprachen zu legitimieren oder zu delegitimieren, sprachliche Ressourcen von Schüler:innen einzubeziehen oder zu vernachlässigen. Die Schulleiterin grenzt das individuelle *language management* der Lehrkräfte vom Schulkonzept ab, in dem der Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht spezifisch verankert und vorgegeben sei. In der blauen Schule existiert folglich keine (schriftlich) fixierte *language policy* auf Schulebene, das heißt keine *language policy* im engeren Sinne in Form von Dokumenten, Gesetzen oder Vorschriften, die die Möglichkeiten und Grenzen sprachlichen Verhaltens spezifizieren würden (Shohamy 2006, S. 45). Die Verantwortung wird in die Hände der Lehrkräfte abgegeben, *language policies* würden nicht auf Schul-, sondern auf Klassenebene festgelegt und verhandelt. Die Rolle, die den von Schüler:innen beherrschten Sprachen durch Lehrkräfte zugewiesen werde, wird von der Schulleiterin dennoch global betrachtet als „ausbaufähig“ (Z. 014) beurteilt, wodurch sie eine Diskrepanz zwischen faktisch vorhandener Mehrsprachigkeit und deren Stellenwert in Schule und Unterricht andeutet. Dies bestätigt auch Frau Falkner, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse:

„Es ist 'ne mehrsprachige Schule, aber es könnte durchaus noch mehr zum Vorschein kommen. Also wenn man jetzt hier durchläuft, so augenscheinlich findet sich's eher nicht so stark.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 008)

Frau Falkner bezieht sich auf die (visuelle) Wahrnehmbarkeit von Mehrsprachigkeit und bringt dabei explizit eine räumliche Komponente ins Spiel: „wenn man jetzt hier durchläuft“ (Z. 008). Sie fasst die blaue Schule als begehbaren Wahrnehmungsraum, dessen Potenzial im Hinblick auf die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit sie nicht ausgeschöpft sehe. Die *Linguistic Landscape*-Analysen in Kapitel 6 werden zeigen, inwieweit sich die Einschätzung der Lehrerin mit der tatsächlich im visuellen Diskurs der Schule vorfindbaren Ein- oder Mehrsprachigkeit deckt.

Befragt nach der Mehrsprachigkeit der blauen Schule, verknüpft Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, Kultur und Sprache und macht ihre bejahende Antwort auf die Frage nach einer mehrsprachigen Schule in erster Linie an der sprachlich-kulturellen Vielfalt der Schüler:innen fest:

„Also spontan: Ja. Grad’ wenn man ja die verschiedenen Kulturen sieht. Es wird ja nicht nur Deutsch gesprochen, ne? Also so wie die- und die verschiedenen Kinderwürd’ ich schon sagen, ja. Ich mein’, klar, wir unterrichten ja auch Türkisch, also wir haben ja auch ’n Muttersprachlehrer Türkisch, wo angeboten wird. Wir haben Arabischkurse, Polnischkurse. Also von daher würd’ ich sagen, ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 016)

Die Schulleiterin Frau Ferch sowie die Klassenlehrerinnen Frau Ofenschmitt, Frau Falkner und Frau Tassler artikulieren folglich ihre Wahrnehmung der Schüler:innenschaft als mehrsprachig. Wägen Frau Ferch und Frau Ofenschmitt den Stellenwert mehrsprachiger Ressourcen im Regelunterricht ab und bezieht sich Frau Falkner allgemein auf die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im Schulhaus, so verweist Frau Tassler nicht auf potenziell mehrsprachige Räume, sondern auf Räume, die explizit dem Erlernen einer anderen Sprache als Deutsch gewidmet seien, nämlich Sprachkurse. In diesen Räumen ist Zielsprache nicht das Deutsche und entsprechend gelten andere Marktgesetze als etwa in dem von Frau Ofenschmitt beschriebenen Regelunterricht, dessen Ziel eine kommunikative Kompetenz im Deutschen sei. Frau Tassler konstruiert keine mehrsprachigen Räume; sie konstruiert einsprachige Räume etwa des Türkischen des Arabischen oder des Polnischen und markiert somit sprachliche Grenzen. All diese Räume wiederum macht sie zu einem Teil der blauen Schule, wenn sie die Schule als Kollektiv beschreibt: „wir unterrichten ja auch Türkisch [...]. Wir haben Arabischkurse, Polnischkurse“ (Z. 016). Der Unterricht in Türkisch, Arabisch und Polnisch wird damit als integraler Bestandteil des schulischen Unterrichtsangebots charakterisiert. „Muttersprachlehrer“ meint hier einen Lehrer für Schüler:innen, denen die „Muttersprache“ Türkisch zugeschrieben wird.³⁹ Die Förderung des Türkischen als Erstsprache ist demnach schulisch installiert; inwieweit es sich bei den von der Lehrerin aktualisierten Arabisch- und Polnischkursen um Angebote für Sprecher:innen handelt, die diese Sprachen als Erstsprachen sprechen, oder inwieweit sie allen Schüler:innen offenstehen, wird nicht transparent.

³⁹ Dies lässt sich nur mit dem Hintergrundwissen, dass die blaue Schule türkischen Herkunftssprachenunterricht anbietet, eindeutig bestimmen. Andernfalls ließe sich die Bezeichnung „Muttersprachlehrer“ auch als Lehrer lesen, dessen „Muttersprache“ Türkisch ist und dessen Unterricht nicht zwingend auf Schüler:innen beschränkt ist, die ebenfalls Türkisch als „Muttersprache“ sprechen.

Frau Seeberg, eine der Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse, positioniert auch das Lehrer:innenkollegium als ein mehrsprachiges und bejaht die Frage nach der Mehrsprachigkeit der blauen Schule:

„Ja, für mich ist das ganz klar so. Wir haben 'n Kollegium mit vielen verschiedenen Sprachen, also unsere Kollegen können einige Sprachen. Wir haben ja auch einige Nationalitäten unter den Kollegen. Wir haben Kinder, die viele Sprachen können, und wenn 'n Kind zu mir sagt: ‚Ich kann ja nur Deutsch und Türkisch und Englisch‘, dann, denk' ich mir, zeugt das davon, dass auch für die Kinder hier ganz normal ist, dass man zwei, drei Sprachen kann und dass es eher ungewöhnlich ist, wenn man weniger Sprachen kann.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 010)

In dem bislang rekonstruierten Diskurs der blauen Schule um sich selbst treten immer wieder Verweise auf das Konstrukt „Nation“ auf. Auch in der Beschreibung des Kollegiums durch Frau Seeberg spielt neben Vielsprachigkeit nationale Vielfalt eine Rolle. Vielsprachigkeit beobachtet die Lehrerin in zwei von ihr aktualisierten Personengruppen: dem Kollegium und der Schüler:innenschaft. Gemäß ihrer Einschätzung stelle es für die Schüler:innen der blauen Schule den Normalfall dar, dass Menschen über Kompetenzen in mindestens zwei, wenn nicht gar mehr Sprachen verfügten, und demgegenüber eine Abweichung, wenn jemand weniger Sprachen beherrsche. Mehrsprachigkeit stellt in Frau Seebergs Augen für die Schüler:innen der blauen Schule folglich ein Kapital dar, das sich mit der Anzahl an beherrschten Sprachen vermehrt. Die von der Lehrerin zitierte Schüleräußerung „Ich kann ja nur Deutsch und Türkisch und Englisch“ (Z. 010) verdeutlicht ein Bewusstsein des Schülers oder der Schülerin für die eigene (Selbst-)Verortung auf dem sprachlichen Markt der Schule sowie ein Empfinden vom Wert der eigenen Mehrsprachigkeit, der in diesem Fall gemessen an der Anzahl an beherrschten Sprachen als vergleichsweise gering eingestuft wird („nur“; Z. 010).

Die Schüler:innen der drei beforschten Klassen der blauen Schule (N=54) halten ihre Schule selbst mehrheitlich für mehrsprachig (72,22 %). Von den 54 befragten Schüler:innen der hellblauen, der mittelblauen und der dunkelblauen Klasse beurteilen 25 die blaue Schule als auf jeden Fall mehrsprachig (46,30 %) und 14 sie als eher mehrsprachig (25,93 %). 15 der 54 befragten Schüler:innen geben an, die blaue Schule sei eher nicht (9) oder überhaupt nicht (6) mehrsprachig (16,67 % eher nicht mehrsprachig; 11,11 % überhaupt nicht mehrsprachig). Wie sich in Frau Seebergs vorangehend zitierter Äußerung andeutet, scheint die Quantifizierung von Sprachen für die Schüler:innen der blauen Schule eine Rolle in der Bestimmung der eigenen Mehrsprachigkeit und – dies zeigen die Begründungen der Schüler:innen in der Fragebogenerhebung – auch der

Mehrsprachigkeit der Schule zu spielen. Von den sechs Schüler:innen, die die blaue Schule als überhaupt nicht mehrsprachig empfinden, begründen dies drei mit deren subjektiv wahrgenommener Einsprachigkeit („Weil ich nur deutsch lerne“, „weil Ich lerne nur Deutsch“, „Nein weil in der diese schle es gibst eine sprache“). Eine weitere Schülerin verortet die Schule geografisch und aktualisiert damit einen Diskurs, der Sprache an Nation koppelt und Deutschland als einsprachiges Land konstruiert („Weil ich Deutschland“). Fünf der neun Schüler:innen, die die blaue Schule als eher nicht mehrsprachig wahrnehmen, begründen dies ebenfalls über die Zählung von Sprachen (z. B. „Weil es nur 2-3 sprachen gibt“, „Weil ich weis nur eins und das ist türkisch“, „weil wir nur Englisch lernen.“). Während die Formulierung, es „gebe“ nur eine bestimmte Anzahl von Sprachen, offen lässt, in welchem Kontext diese wahrgenommen werden, machen die Begründungen „Weil wir nur Englisch lernen“, „Weil manche Kinder nur Deutsch und Englisch lernen“ sowie „weil ich nur deutsch lerne“ transparent, dass die Schüler:innen ihre Einschätzungen an der Anzahl curricular verankerter und unterrichteter Sprachen festmachen. Auch die Begründung „weil hier nicht alle Sprachen lernt“ eines Schülers, der die Schule laut eigener Angabe als überhaupt nicht mehrsprachig empfinde, verweist auf das schulische Erlernen von Sprachen; im Unterschied zu den zuvor genannten Begründungen quantifiziert der Schüler nicht die Anzahl an erlernbaren Sprachen, sondern imaginiert eine holistische, alle Sprachen umfassende Größe, die sich in seinen Augen im schulischen Curriculum nicht widerspiegeln. Die Antwort einer Schülerin, die angibt, die blaue Schule sei eher nicht mehrsprachig, kann als Verweis auf den Herkunftssprachenunterricht und damit ebenfalls auf curricular verankertes Sprachenlernen gelesen werden: „Weil ich weis nur eins und das ist türkisch.“ Es bleibt jedoch uneindeutig, ob sich die Schülerin damit tatsächlich auf den Herkunftssprachenunterricht bezieht oder womöglich auf die sprachlichen – in diesem Fall türkischsprachigen – Ressourcen, die sie bei Mitschüler:innen wahrnehmen mag. Ein Schüler, der die Schule als eher nicht mehrsprachig beurteilt, bezieht sich hingegen eindeutig auf Letzteres: „Weil meine Freunde manchmal türkisch, italienisch reden.“ In seiner Antwort lässt sich das von Frau Seeberg beschriebene individuelle Mehrsprachigkeitsempfinden der Schüler:innen nachzeichnen: Der Schüler nimmt zwei von seinen Freunden gesprochene Sprachen wahr, findet jedoch nicht, dass die Schule sich hierdurch als mehrsprachige Schule qualifiziere; lediglich entscheidet er sich gegen „überhaupt nicht mehrsprachig“ und wählt stattdessen die abgeschwächte Antwortoption „eher nicht mehrsprachig.“ Ähnlich verhält es sich im Fall einer Schülerin, die auf die während der

Pausenzeiten von ihr gehörten Sprachen Bezug nimmt: „Weil ich in der Pause Kinder höre die: Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Italienisch... sprechen.“ Beide Antworten enthalten eine zeitliche Einschränkung der wahrgenommenen sprachlichen Vielfalt („manchmal“, „in der Pause“), wobei der Zeitraum durch die zweite Schülerin eindeutig benannt wird. Die Tatsache, dass sie die von ihr genannten Sprachen ausschließlich in den Pausen höre, scheint ausschlaggebend für die Beurteilung der Schule als eher nicht mehrsprachig. Pausen schreibt sie dadurch indirekt einen untergeordneten Stellenwert im Raum „Schule“ zu. Die Unterscheidung zwischen Pausen- und Unterrichtszeiten wird in der Antwort eines Schülers, der die Schule als überhaupt nicht mehrsprachig wahrnehme, noch viel deutlicher: „Mann darf nur in der Pause seine eigene Sprache wenn in der Unterrichtsstunde ein anderes, dan denken die anderen Kinder, das es eine beleidigung ist.“ Zum einen schwingt in seiner Antwort die von Frau Ofenschmitt beschriebene Regulierung des sprachlichen Marktes mit, gemäß der die (Zeit-)Räume, in denen der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch als legitim angesehen werde, limitiert würden („Mann darf nur in den Pausen [...]“). Die Autorität, die über den Gebrauch von Sprachen bestimmt, wird von dem Schüler nicht benannt – es mag sich um die Schulleitung oder eine Klassenlehrerin handeln, es mag sich um Mitschüler:innen handeln. Wenn auch Ersteres wahrscheinlich erscheint, verdeutlicht die Antwort des Schülers ferner, dass auch Mitschüler:innen die Gesetze des sprachlichen Marktes mitzugestalten imstande sind und dass deren Urteil Einfluss auf individuellen Sprachgebrauch üben kann. Der Schüler zeigt eine Sensibilität dafür, dass potenziell nicht jede Sprache von allen Schüler:innen verstanden wird und Nicht-Verstehen zu der Annahme führen könne, es handele sich bei einer Äußerung um eine Beleidigung, die womöglich zwecks Verschlüsselung bewusst in einer bestimmten Sprache formuliert sein könnte. Es ist nicht ausgeschlossen, dass der Schüler hier eine (verinnerlichte) Erklärung einer Lehrkraft für das unterrichtliche Verbot anderer Sprachen als Deutsch wiedergibt, dies bleibt jedoch spekulativ. Seine Antwort könnte sich ebenso auf persönliche Erfahrungen stützen, in denen der Gebrauch einer Sprache von Mitschüler:innen tatsächlich als Beleidigung aufgefasst wurde. In jedem Fall (re-)produziert der Schüler die Annahme, die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch könne von Mitschüler:innen negativ bewertet werden. Nicht nur fällt anderen Sprachen als Deutsch damit ein geringer Marktwert im Unterricht zu, vielmehr kann ihr Gebrauch auch zu einer Minderung sozialen Kapitals führen und stellt insofern eine potenzielle Gefahr für die Positionierung von Schüler:innen im Sozialgefüge der Klasse dar. Der Schüler (re-)konstruiert dabei

ein Wirkgefüge, in dem eine Sprache von anderen Akteur:innen möglicherweise als Bedrohung wahrgenommen werde, was wiederum das soziale Prestige des Sprechers selbst schwächt oder zumindest bedroht. Die Legitimation einer Sprache scheint entsprechend unter anderem von dem Vorhandensein einer Sprecher:innengemeinschaft abzuhängen, in dem diese Sprache verstanden wird. Der Schüler demonstriert ein Bewusstsein dafür, dass, wenn eine solche Sprecher:innengemeinschaft nicht vorhanden ist, Nicht-Verstehen zu der Unterstellung von Bösartigkeit führen könne. Aufgrund des wahrgenommenen limitierten Legitimationsraums der „eigene[n] Sprache“ und der mit ihrem Gebrauch außerhalb dieses Legitimationsraums potenziell einhergehenden (sozialen) Sanktionierung charakterisiert der Schüler die blaue Schule als überhaupt nicht mehrsprachig. In der Begründung eines weiteren Schülers, weshalb er die Schule für eher nicht mehrsprachig halte, scheint sich hingegen das von Frau Seeberg konstatierte Normalitätsempfinden der Schüler:innen gegenüber Mehrsprachigkeit zu bestätigen: „Weil alle Schule aben das.“ Der Schüler scheint davon auszugehen, dass die in der blauen Schule vorzufindende sprachliche Vielfalt die Regel darstelle und sich auch in anderen Schulen auf ähnliche Art zeige. Das Adjektiv *mehrsprachig* scheint von dem Schüler relationierend gelesen zu werden im Sinne von ‚mehr Sprachen (als anderswo)‘, wobei seiner Wahrnehmung nach die blaue Schule sich nicht von anderen abhebe und deshalb als eher nicht mehrsprachig zu charakterisieren sei. Ein anderer Schüler, der angibt, die blaue Schule sei eher nicht mehrsprachig, verzichtet auf eine inhaltliche Begründung („wegen es so ist“).

In den Begründungen einer (eher) mehrsprachigen Schule finden sich – wie im Fall der Begründungen einer (eher) nicht mehrsprachigen Schule – ebenfalls Verweise auf curricular verankertes Sprachenlernen, insbesondere in den Sprachen Deutsch, Englisch und Türkisch sowie zum Teil Italienisch (z. B. „weil hier Deutsch, Englisch und Türkisch giebt“, „Weil es hier Förder Türkisch, Detusch und Englisch unterricht giebt“, „Ja, weil es ja auch Deutsch, Englisch, Türkisch und Italienisch lernen kann.“, „Weil es fill Ages giebt mit Türkich, italienich,“). Zum Zeitpunkt der Erhebung wird in der blauen Schule nach Informationsstand der Forscherin Herkunftssprachenunterricht in Türkisch, nicht aber in Italienisch angeboten. Aufgrund der Äußerungen von Schüler:innen ist zu vermuten, dass vor nicht allzu langer Zeit auch Italienischunterricht angeboten wurde, etwa in Form von Herkunftssprachenunterricht oder in Form einer Arbeitsgemeinschaft (z. B. „Weil fruher es Italinisch und türkisch gab. [...]“). Bis auf das Italienische nennen die Schüler:innen hier dieselben Sprachen, die auch von ihren Mitschüler:innen aufgezählt

werden, die die blaue Schule als (eher) nicht mehrsprachig wahrnehmen. Die Gegenüberstellung führt vor Augen, dass das Urteil über eine mehrsprachige oder nicht-mehrsprachige Schule bei gleicher Quantifizierung von Sprachen unterschiedlich ausfallen kann, dass also das Empfinden von Mehrsprachigkeit ein individuelles zu sein scheint. Frau Seeberges Bemerkung, es sei für die Schüler:innen ungewöhnlich, wenn man weniger als zwei oder drei Sprachen beherrsche, spiegelt sich auch in deren Antworten wider, wenn sie etwa begründen, „eher ja“ angekreuzt zu haben, „weil wir nur Englisch und Deutsch Üben“ oder in Bezug auf ihre Angabe einer eher mehrsprachigen Schule einschränkend erklären: „Also ich finde das nicht so ganz aber es gibt paar sprachen die halt Unterrichtet werden wie zum beispiel Türkisch oder soo was.“ Ein Schüler, der die blaue Schule ebenfalls als eher mehrsprachig wahrnehme, begründet die Einschränkung mit „eher“ mit der Schularzt: „Weil es noch eine Grundschule ist und nicht so viele Sprachen geben.“ Er konstruiert eine Differenz zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen, die er mit der Anzahl an dort unterrichteten oder auf andere Weise präsenten Sprachen verbindet. Mit dem Adverb *noch* deutet er einen erwarteten Übergang vom Raum Grundschule in einen anderen Raum – die weiterführende Schule – an, setzt die beiden Räume also in eine zeitliche Beziehung.

Direkter als eine Schülerin, die die blaue Schule – wie oben beschrieben – aufgrund ihrer geografischen Verortung als überhaupt nicht mehrsprachig charakterisiert, (re-)produziert ein Schüler, der die Schule als eher mehrsprachig wahrnimmt, einen Diskurs um einen Deutschzwang in Deutschland: „Weil bei Deutschland Detusch [sic!] reden musst und wir das lernen und Türkisch und Englisch lernen.“ Sprachliches Kapital im Deutschen wird von dem Schüler für ein Leben in Deutschland folglich als essenziell angesehen; der geografische Raum Deutschland wird mit einer sozial gültigen sprachlichen Norm des Deutschsprechens assoziiert. Die Schule fungiert in diesem Kontext als vermittelnde Instanz, die dem Einzelnen durch Deutschunterricht gesellschaftlich legitimes Sprechen und damit gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Der Schüler verweist weiterhin auf die beiden ebenfalls curricular verankerten Sprachen Englisch, das in der blauen Schule als Schulfremdsprache, und Türkisch, das als Herkunftssprache unterrichtet wird. Im Fall des Englischen und des Türkischen nimmt er im Unterschied zum Deutschen keine geografische oder soziale Verortung vor; er trifft keine Aussage über die Stellung des Englischen und des Türkischen auf dem sprachlichen Markt Deutschlands. Deutsch, Englisch und Türkisch werden von dem Schüler im schulischen Raum verortet, der einen Lernraum für diese Sprachen darstelle. Der Schüler selbst positio-

niert sich und seine Mitschüler:innen als Lernende. Das Deutsche verortet der Schüler zusätzlich in einem national gefassten Raum, für den er mithilfe des Verbs *müssen* eine Regel formuliert. Die angenommene Allgemeingültigkeit der Regel zeigt sich in der Verwendung der Verbform in der zweiten Person Singular, wobei das elliptisch ausgelassene *du* als Variante eines generischen *man* gelesen werden kann. Übereinstimmend mit Frau Tassler, die den Willen und die Motivation von Schüler:innen betont, Deutsch zu lernen, begründet auch ein Schüler, der die blaue Schule für auf jeden Fall mehrsprachig halte: „Weil die Kinder Deutsch lernen wollen.“ Nicht unbedingt im Gegensatz, aber doch im Kontrast zu der zuvor zitierten Schüleräußerung (re-)konstruiert der Schüler keinen äußeren Zwang, sondern vielmehr eine Freiwilligkeit oder zumindest eine Eigenmotivation der Schüler:innen der blauen Schule, Deutsch zu lernen. Interessanterweise besteht genau in dem Willen der Schüler:innen, Deutsch zu lernen, seine Begründung der Mehrsprachigkeit der Schule. Dies setzt im Umkehrschluss voraus, dass er von einer Schüler:innenschaft ausgeht, deren Mitglieder Deutsch nicht als Erstsprache sprechen. Indem sie Deutsch lernen, erweiterten sie – so lässt sich die Begründung des Schülers lesen – ihre sprachlichen Kompetenzen hin zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Der eigene Wille zum Ausbau mehrsprachiger Kompetenzen scheint auch für einen weiteren Schüler ausschlaggebend, um die blaue Schule als auf jeden Fall mehrsprachig zu charakterisieren: „Weil ich besser Albanisch reden möchte.“ Da er seine Antwort auf Deutsch gibt und davon spricht, sein Albanisch verbessern zu wollen, kann davon ausgegangen werden, dass der Schüler mindestens zweisprachig ist. Albanischunterricht findet in der blauen Schule nicht statt und es bleibt offen, ob der Schüler seine Sprachkompetenzen im Albanischen innerhalb oder außerhalb der Schule ausbauen möchte. In jedem Fall scheint er individuelle Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für eine mehrsprachige Schule zu empfinden.

Dieser Eindruck wird gestützt mit Blick auf die Begründungen weiterer Schüler:innen: Neben der Wahrnehmung curricular verankerter Mehrsprachigkeit zeigen Schüler:innen, die die blaue Schule als (eher) mehrsprachig empfinden, ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft (z. B. „weill wir eine schule sind wo Kinder Alle sprachen reden“, „Weil inder Schule gibt es viele Kinder die verschiedene Sprachen können.“, „Weil viele von meinen Freunden andere sprachen sprechen.“, „weil hir ser file Deuche, English Kurdich, Türkich, Marokana Polen“). In den Begründungen der Schüler:innen finden sich allgemeine Verweise auf das mehrsprachige Repertoire der Schüler:innenschaft, ebenso wie konkrete Aufzählungen der von Schü-

ler:innen beherrschten Sprachen. Zudem gibt es Schüler:innen, die nicht (nur) auf die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innenschaft, sondern auf Herkunftsländer verweisen: „Weil es sehr viele Kinder gibt die aus andern Ländern kommen“, „wegen Kinder von anderen Länder kommen.“ Diese Begründungen einer mehrsprachigen Schule stellen implizit eine Verknüpfung von Herkunftsland und Sprache her. Offen bleibt, inwieweit sich die Schüler:innen hier auf Migrationsbiografien in erster, zweiter oder dritter Generation beziehen; in jedem Fall schreiben sie Schüler:innen eine geografische Herkunft außerhalb von Deutschland zu und beschreiben einen Übergang von einem Außerhalb in ein Innerhalb von Deutschland. Länder außerhalb von Deutschland werden von den Schüler:innen als „andere“ Länder bezeichnet, konstruiert wird also eine Differenz zwischen einem aktuellen räumlichen Standort und einem imaginierten „anderen“ Raum. Ein weiterer Schüler verwendet das Label „Ausländer“: „Es gibt viele Ausländer. Die meisten können nicht Deutsch.“ Seine Definition von Ausländersein bleibt vage. Wenn auch bereits der Begriff „Ausländer“ eine geografische Komponente beinhalten kann, wird nicht transparent, inwieweit für den Schüler Migration ein Kriterium für die Zuschreibung „Ausländer“ bildet. Sprachliche Kompetenzen im Deutschen scheinen jedoch in unmittelbarer Beziehung zum „Ausländersein“ von Schüler:innen zu stehen: Die meisten „Ausländer“ könnten kein Deutsch. Der unbestimmten Gruppe von Schüler:innen, die durch den Schüler mit dem Label „Ausländer“ versehen wird, wird folglich zugleich sprachliches Kapital im Deutschen abgesprochen. Kapital in anderen Sprachen scheint in der Äußerung des Schülers auf den ersten Blick keinen Stellenwert zu haben. Bedenkt man jedoch, dass es sich um seine Begründung einer auf jeden Fall mehrsprachigen Schule handelt, so mag der Verweis auf fehlendes Kapital im Deutschen ein impliziter Verweis auf Kompetenzen in anderen Sprachen sein, gleichsam im Sinne eines „Die meisten können nicht Deutsch, sondern ...“

4.2.3 Angenommener Stellenwert individueller sprachlicher Ressourcen für die Schüler:innen der blauen Schule

Frau Tassler, Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, schätzt die Bedeutung, die zuhause gesprochene Sprachen für ihre Schüler:innen besitzen, hoch ein:

„Also ich merk’ schon, dass die Kinder auf jeden Fall stolz sind auf ihre Sprache. Also das merk’ ich auch, dass sie zwar auch Deutsch auf jeden Fall lernen möchten, aber auch ihre Sprache- dass man da auch Wert drauf legt. Deshalb ist mir’s- Also das sagen auch die Kinder, ne? Oder die freuen sich ja auch, wenn sie noch Türkisch hier an der Schule haben oder auch mal Polnisch, dass sie dann auch immer sagen, sie gehen gern dahin. Die Kinder sagen, sie lernen auch gern Deutsch, und die Kinder sagen mir auch, es ist wichtig, Deutsch zu können. Also viele Kin-

der in meiner Klasse, die wissen, dass sie auch Deutsch brauchen, weil sie in Deutschland leben, aber auch trotzdem ihre Sprache noch wichtig ist, weil wenn sie in den Ferien ja mit Verwandten sich treffen, da brauchen sie ja auch ihre Sprache. Und deshalb versuch ich auch, die Sprache von den Kindern so gut es geht auch ab und an mal in den Unterricht einzubauen. Was ich vorhin erzählt hab', dass man das auch würdigt, dass wir wissen: Okay, ihr kommt aus verschiedenen Ländern, wir akzeptieren auch die Sprache. Ich kann sie zwar nicht alle sprechen, aber dass wir sie so auch 'n bisschen wertschätzen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler,
der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 102)

Frau Tassler strukturiert das sprachliche Repertoire ihrer Schüler:innen binär: Deutsch als zu lernende Sprache auf der einen Seite, „ihre Sprache“ (Z. 102), das heißt „die Sprache von den Kindern“ (Z. 102) auf der anderen Seite. Mithilfe des Possessivpronomens *ihre* konstruiert die Lehrerin ein Besitzverhältnis: Schüler:innen verfügen über Kapital in einer bestimmten Sprache, die als deren Eigentum angesehen wird. Das Deutsche hingegen stelle für die Schüler:innen etwas Anzueignendes dar. Die Schüler:innen selbst würden dem Deutschen, so Frau Tasslers Wahrnehmung, eine Notwendigkeit und damit einen hohen Wert auf dem nationalen Sprachmarkt beimessen („die wissen, dass sie auch Deutsch brauchen, weil sie in Deutschland leben“; Z. 102). Sie verweist damit auf einen Diskurs um die Unabdingbarkeit des Deutschen in dem entlang nationaler Grenzen hergestellten Raum Deutschland, der sich wie oben dargestellt auch in einer Schüler:innenäußerung findet. Die Frage, ob es sich hier um eine bloße Wiedergabe der Argumentation der Schüler:innen durch die Lehrerin handelt oder ob umgekehrt Schüler:innen diese Argumentation von der Lehrerin (oder anderen Instanzen) übernehmen, kann nicht abschließend beantwortet werden. Denkbar ist, dass der Diskurs durch wechselseitige Verweise aller Beteiligten aufrechterhalten und verstärkt wird.

In Bezug auf „ihre“ Sprachen (Z. 102) würden die Schüler:innen gemäß Frau Tassler einfordern, dass „Wert“ (Z. 102) auf sie gelegt würde, dass sie also als Kapital anerkannt würden. Auffälliger Weise verwendet die Lehrerin den Begriff „Sprache“ mit Referenz auf die von Schüler:innen beherrschten Sprachen ausschließlich im Singular, obwohl sie an einer Stelle exemplarisch das Türkische und das Polnische nennt, sich also durchaus der Pluralität an sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen bewusst scheint. Durch die Singularverwendung wird „die“ Sprache der Schüler:innen zu einer abstrakten Größe, die undifferenziert dem Deutschen gegenübersteht. Die von den Schüler:innen beherrschte(n) Sprache(n) sei(en), so die Lehrerin, vor allem mit Blick auf die Ferien wichtig, in denen die Schüler:innen Verwandte trafen. Wird Deutsch in Deutschland verortet, so scheinen die Sprachen der Schüler:innen damit tendenziell in

anderen Ländern verortet zu werden, die die Schüler:innen in den Ferien bereisten. Allerdings klammert Frau Tassler sie auch aus dem schulischen Raum nicht aus; sie beschreibt eine punktuelle Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht („Und deshalb versuch ich auch, die Sprache von den Kindern so gut es geht auch ab und an mal in den Unterricht einzubauen“; Z. 102). Der so stattfindende Einbezug und damit die Legitimierung anderer Sprachen als Deutsch erscheinen initiiert und gesteuert durch die Lehrkraft. Frau Tassler positioniert sich auf diese Weise selbst als Autorität über das *language management* im Klassenzimmer, das den sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen Eingang in den Unterricht erlaubt. Dabei spielen für Frau Tassler laut eigener Aussage die Anerkennung der Herkunft der Schüler:innen sowie die Akzeptanz von „deren“ Sprache eine zentrale Rolle. Wie oben zitiert, referieren Schüler:innen in ihren Begründungen einer mehrsprachigen Schule mitunter darauf, dass viele Kinder, die die blaue Schule besuchen, aus anderen Ländern kämen oder „Ausländer“ seien. Auch Frau Tassler konstruiert Migrationsbiografien auf der Basis der Annahme, dass Schüler:innen „aus verschiedenen Ländern“ (Z. 102) kämen. Tatsächlich wurden 13 der 19 Schüler:innen aus Frau Tasslers Klasse gemäß eigener Angabe in Deutschland geboren; fünf Schüler:innen der Klasse wurden in anderen Ländern geboren (Afghanistan, Bulgarien, Italien, Syrien), ein Schüler macht keine Angabe (vgl. Kap. 5.3.1). Die Zuschreibung, aus einem anderen Land zu „kommen“, Herkunft also, scheint somit weder für die Lehrerin noch für die Schüler:innen zwingend mit dem Geburtsort zusammenzuhängen. Die Lehrerin räumt ein, selbst nicht alle von den Schüler:innen gesprochenen Sprachen zu beherrschen. Sie positioniert folglich die Schüler:innenschaft als Kollektiv, das über ein höheres mehrsprachiges Kapital verfüge als sie selbst. Es sei ihr ein Anliegen, dieses mehrsprachige Kapital „wert[zuschätzen“ (Z. 102); die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen werden also mit einem Wert auf dem sprachlichen Markt der Klasse aufgeladen.

Das von Frau Tassler hergestellte Besitzverhältnis wird auch von Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, konstruiert: Auch sie verwendet die Bezeichnung „ihre[] Sprache“ (Anhang B.1.4, Z. 064), um auf die Sprachen Bezug zu nehmen, die – so die Formulierung in der Interviewleitfrage – bei den Schüler:innen zuhause gesprochen werden.⁴⁰ Frau Ofenschmitt verortet die nicht-deutschsprachigen sprachli-

⁴⁰ Vor dem Hintergrund eines machtkritischen Blickwinkels muss die Formulierung der Interviewleitfrage dahingehend reflektiert werden, dass sie Sprachen, die Schüler:innen (neben dem Deutschen) sprechen, bereits räumlich verortet, nämlich „zuhause.“ Die Formulierung bildet den Versuch, Bezeichnungen wie „Herkunftssprache“, „Muttersprache“ oder „Familiensprache“ zu vermeiden, da auch diese Zuschreibungen enthalten. Jedoch suggeriert die stattdessen gewählte Formulierung „zu-

chen Ressourcen der Schüler:innen im familiären Raum und schreibt ihnen einen emotional-affektiven Wert für die Schüler:innen zu:

„Ja, das bedeutet denen sehr viel. Ich merk’s immer, wenn sie von ihrer Sprache sprechen oder über ihre Sprache sprechen, dass sie ’n Bewusstsein dafür haben, dass es was anderes ist, als sie hier machen. Und das verbinden sie mit ’nem Gefühl von Heimat, von Zusammengehörigkeit in der Familie. Es ist ’n bisschen auch ’ne Abgrenzung gegen die andern, aber für die Kinder ist es was, wie soll ich sagen, ja, was Wertvolles, auch wo sie sich geborgen fühlen. Wenn Kinder mit mir sprechen und Eltern sind dabei, dann können die ganz schnell in ihre Muttersprache wechseln. Die sprechen mit mir Deutsch und sagen schnell was zur Mama auf Italienisch oder auf Türkisch und können sofort wieder wechseln. Und grad’ wenn wenn Familienangehörige in ihrer eigenen Muttersprache angesprochen werden, bedeutet das ja auch Zusammengehörigkeit: Wir sind ’ne Familie und wir zeigen das durch die Sprache.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 064)

Die Schüler:innen verfügten demnach über ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Verortung der von ihnen gesprochenen Sprachen: „Ihre Sprache“ sei „was anderes [...], als sie hier [i. e. in der Schule; Anm. B. R.] machen“ (Z. 064). Frau Ofenschmitt separiert den schulischen Raum also klar von dem familiären Raum, den sie mit einem Gefühl der Heimat und der Zusammengehörigkeit assoziiert. Eine Grenzüberschreitung zwischen beiden Räumen finde gemäß der Lehrerin in einem bestimmten Interaktionsensemble statt, nämlich in der Konstellation Lehrkraft – Schüler:in – Eltern. Nicht nur treffen in dieser Konstellation schulische und familiäre Akteur:innen aufeinander, auch die sprachlichen Normen beider Räume wirken gleichzeitig und führen zu einem Changieren in der Sprachwahl von Schüler:innen, die an beiden Räumen gleichermaßen teilhaben, und damit zur Herausbildung einer neuen situativ gültigen Norm. Frau Ofenschmitt beschreibt das adressatenbezogene Code-Switching von Schüler:innen und erkennt es als Kompetenz an („können die ganz schnell in ihre Muttersprache wechseln“, „können sofort wieder wechseln“; Z. 064). Der von der Lehrerin gewählte Begriff „Muttersprache“ unterstreicht die Verortung nicht-deutschsprachiger Ressourcen im familiären Raum. Frau Ofenschmitt sieht in der Wahl der „Muttersprache“ gegenüber den Eltern auch einen Ausdruck sozialen Kapitals: „Wir sind ’ne Familie und wir zeigen das durch die Sprache“ (Z. 064).

hause gesprochene Sprachen“ einen potenziellen Ausschluss dieser Sprachen aus dem schulischen Raum. Eine solche Lesart ist nicht intendiert, aber möglich. Diese Problematik führt vor Augen, dass bei allem Bestreben nach einer unvoreingenommenen Sprache auch die Wissenschaft bisweilen nicht umhin kommt, Zuschreibungen vorzunehmen oder nahezulegen. Die Forschung findet sich an dieser Stelle in einem Dilemma zwischen angestrebter Unvoreingenommenheit und Objektivität und der Notwendigkeit, sich mit Interviewpartner:innen auf den Gesprächsgegenstand zu verständigen.

Befragt nach dem Stellenwert, den zuhause gesprochene Sprachen für ihre Schüler:innen hätten, greift auch Frau Falkner, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse, indirekt den Begriff „Muttersprache“ auf:

„Also ich glaub’, dass ist schon so das, was man sonst so unter Mutter versteht, ne? Also da ist Wärme, da ist Geborgenheit, da kenn’ ich mich aus, da bin ich geschützt. Ja, und das Deutsche ist schon mehr so die Schulwelt, die Anspruchswelt, da muss ich’s schaffen, da muss ich die Leistung bringen. Und in meiner Sprache, da kann ich einfach Ich sein. Das glaub’ ich schon, dass das so bei einigen so ist. Bei vielen ist es einfach so, dass Deutsch halt doch die stärkere Sprache ist, vor allem, wenn die mehrere Geschwister sind und zuhause Deutsch sprechen. Also dass es eigentlich sogar eher, ja, verloren geht, also dass man’s durchaus schützen und fördern muss.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 062)

Sie wählt für die zuhause gesprochenen Sprachen die Metapher der Mutter und erläutert dies mit Wärme, Geborgenheit, Orientierung und Schutz. Im Gegensatz dazu sei das Deutsche für Schüler:innen mit Schule, Anspruch und Leistung verbunden. Indem die Lehrerin das Konzept „Welt“ verwendet („Schulwelt“, „Anspruchswelt“; Z. 062), konstruiert sie den schulischen Raum als eigene Sphäre, die im Kontrast zu der außerschulischen Lebenswelt der Schüler:innen stehe. Das Deutsche scheint jedoch nicht für die schulische Anspruchswelt reserviert: Frau Falkner beschreibt in ihrer Antwort unter anderem Schüler:innen, die zuhause mit ihren Geschwistern Deutsch sprechen (vgl. hierzu Kap. 5.5.4). Deutsch sei in solchen Fällen oftmals die „stärkere Sprache“ (Z. 062), während anderssprachige Ressourcen der Schüler:innen „sogar eher [...] verloren g[ingen]“ (Z. 062). Vor dem Hintergrund des Schulmottos „Sprache macht uns stark“, das von den Lehrkräften und der Schulleiterin wie bereits dargestellt auf differenzierte Weisen ausgelegt wird, kann in Frau Falkners Konzeptualisierung also auch Sprache selbst „stark“ oder „schwach“ sein. Durch die Verwendung der Komparativform *stärker* setzt sie die von Schüler:innen gesprochenen Sprachen in Relation zueinander, erkennt also die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen an und positioniert sie als mehrsprachige Schüler:innen. Während in Frau Falkners Augen der sozial-emotionale Wert anderer zuhause gesprochener Sprachen und insbesondere auch die Identifikation der Schüler:innen mit diesen hoch seien („Und in meiner Sprache, da kann ich einfach Ich sein“; Z. 062), schreibt sie vielen Schüler:innen zugleich ausgeprägtere Sprachkompetenzen und damit ein höheres sprachliches Kapital im Deutschen zu. An dieser Stelle wird deutlich, dass keine eindeutige Verbindungslinie zwischen sozialem und sprachlichem Kapital gezogen werden kann, sondern dass sich die Beziehung beider Kapitalarten um Einiges komplexer zu gestalten scheint. Zudem scheinen die Sprachwahlen von Schü-

ler:innen mit unterschiedlichen Familienmitgliedern unterschiedlich auszufallen, weshalb auch der sozial-emotionale Wert von Sprachen je nach sozialer Interaktionssituation variieren kann und nicht pauschal für den Raum Familie (oder den Raum Schule) festgelegt werden kann.

Frau Falkner erkennt ferner eine Notwendigkeit, das mehrsprachige Kapital von Schüler:innen zu erhalten oder zu steigern. Sie beobachtet einen Verlust anderer sprachlicher Ressourcen durch eine Präsenz des Deutschen im familiären Raum. An dieser Stelle deutet sich eine interessante räumliche Verschränkung an: Der Gebrauch des Deutschen nicht allein in der schulischen „Anspruchswelt“ (Z. 062), sondern auch im Raum Familie führe zu einer abnehmenden Kompetenz von Schüler:innen in anderen Sprachen, die dann wiederum – so Frau Falkner – gestützt und gefördert werden müssten. Auch wenn die Lehrerin vage bleibt und nicht definiert, wo sie eine entsprechende Förderung verortet und in wessen Zuständigkeit sie sie sieht, lässt sich das generische *man* („dass man’s durchaus schützen und fördern muss“; Z. 062) zumindest in einer möglichen Lesart als Selbstreferenz lesen. Begegnen Lehrkräfte wie Frau Falkner der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen auf diese Weise, kann genau genommen sogar der Einzug des Deutschen in den familiären Raum ein Einbeziehen anderer Sprachen in den schulischen Raum begünstigen, da hierfür eine Notwendigkeit gesehen zu werden scheint, um Sprachverlust entgegenzuwirken. Frau Falkner konstruiert somit sowohl Schule als auch Familie als mehrsprachige Räume, in denen Sprachen je nach individueller Spracherwerbssituation der Schüler:innen unterschiedlich gewichtet sein können. In der Konsequenz verschwimmen letztlich die sprachlichen Räume, die Frau Falkner zu Beginn in eine deutschsprachige Anspruchswelt und eine anderssprachige außerschulische Welt separiert.

Die identitätsstiftende Funktion und Wirkung („in meiner Sprache, da kann ich einfach Ich sein“; Z. 062), die Frau Falkner den von Schüler:innen neben dem Deutschen gesprochenen Sprachen zuschreibt, findet sich auch in Frau Seebergs Antwort auf die Frage, was ihrer Ansicht nach zuhause gesprochene Sprachen ihren Schüler:innen bedeuten:

„Puh, das ist schwierig. Ich glaub', das ist so 'n gutes Stück emotionale Heimat. Also mir selbst geht's so, wenn ich ins Saarland komme, oder wir haben einen Kollegen, der spricht Saarländisch, und ich find' das sehr, sehr anheimelnd. Ja, wenn dann irgendeiner- Ich war mal irgendwie unterwegs und dann saß jemand neben mir und sagt: ‚Ei, dann geh' ma mo dabber.‘ Und ich hab' dieses Wort ‚dabber‘ schon ewig nicht mehr gehört und fand's irgendwie total nett, ja? Und hab' mich irgendwie total drüber gefreut. Und ich glaub', dass das schon so 'n Stück auch, ja, so 'ne emotionale Heimat ist, ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 064)

Die Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse illustriert ihre Antwort mit einem Beispiel aus ihrer eigenen Erfahrungswelt. Sie positioniert sich als Saarländerin und beschreibt eine positive emotionale Reaktion, die es in ihr auslöse, wenn sie jemandem begegne, der eine saarländische Varietät des Deutschen spreche. Sie umschreibt dieses Gefühl als „emotionale Heimat“ (Z. 062) und vermutet, dass auch Schüler:innen Sprachen, die zuhause gesprochen würden, als solche empfinden. Sprachen wird auf diese Weise ein emotionaler Wert zugeschrieben und zugleich wird ihm eine räumliche Qualität zugesprochen, nämlich als „Heimat“ (Z. 062). Heimat scheint in diesem Fall keinen primär geografisch verorteten Raum darzustellen, sondern als Teil der Gefühlswelt von Sprecher:innen ein emotional aufgeladener (innerer) Raum.

Von einer pauschalisierenden Einschätzung der Relevanz, die zuhause gesprochene Sprachen für Schüler:innen haben, nimmt die Schulleiterin Frau Ferch Abstand. Dies steht in Einklang mit ihrer zu Beginn des Kapitels zitierten Distanzierung von Kategorisierungen, Verallgemeinerungen und Norm(alitäts)erwartungen. Sie erklärt:

„Ich glaube, dass es da auch Unterschiede gibt. Also wie gesagt, wenn ich hier was gelernt hab', ist das, dass man vorsichtig sein sollte mit Verallgemeinerungen. Also ich glaube, dass das für die Menschen auf jeden Fall schon ihre Identität ist und auch so 'n Stück Zuhausesein. Ich will's jetzt mal gar nicht Heimat nennen, sondern einfach so Zuhausesein und auch Familiensein. Wobei ich schon auch denke, dass es genügend Familien gibt, für die das Deutsche und eben diese andere Identität mittlerweile genauso dazugehört. Und das steht und fällt einfach auch damit, wie lang sie hier eben auch schon sind, glaube ich, und wie sehr sie eben- teilweise ist das eben auch sehr unterschiedlich, hängt, glaub' ich, einfach auch davon ab, wie sie angekommen sind. Und das ist bei manchen nach ganz kurzer Zeit und bei manchen nie. Also je nachdem, wie sich die Chancen ergeben haben oder wie sie eben auch das wollten. Also wir erleben ja auch Situationen, wo dann Mamas oder Papas wieder zurückgehen und der andere Teil bleibt, weil die einen ankommen und die anderen eben nicht. Das hängt ja von so vielen Faktoren ab: Ob sie sich in ihrer Familie wohlfühlen, ob sie Arbeit finden, in der sie auch Anerkennung finden und so weiter, ob sie in der Großfamilie dann auch ankommen und sich anerkannt fühlen. Teilweise ja auch, wenn sie dann auch in unterschiedlichen Religionen oder Richtungen der Religion dann auch heiraten und gegenseitig die Familien sich nicht akzeptieren, muss ja 'ne Liebe auch aushalten. Das ist nicht immer leicht.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ferch,
der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 046)

Wie ihre Kolleginnen fasst die Schulleiterin die sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen als Teil von deren Identitäten. Auch sie verortet von den Schüler:innen neben dem Deutschen gesprochene Sprachen zunächst im familiären Raum, wählt aber anstelle des Heimatbegriffs den Begriff „Zuhause[sein]“ (Z. 056). Frau Ferch nimmt keine Begründung für ihre Abwahl des Heimatbegriffs vor, macht ihre Abwahl jedoch explizit („Ich will’s jetzt mal gar nicht Heimat nennen“; Z. 046). Dies vor dem Hintergrund ihres Akzentuierens einer Distanzierung von Kategorien und Pauschalisierungen lässt vermuten, dass sie womöglich bewusst darauf verzichtet, ein stark emotional und unter Umständen auch politisch besetztes Konstrukt wie Heimat zu reproduzieren. Diese Hypothese bleibt allerdings spekulativ. Kohl-Dietrich (2019) nennt „Heimat“ ein *hot word*, das sich durch Vielschichtigkeit und Ambivalenz auszeichne (S. 38). Gerade in der Werbung nutzen gegenwärtig, so Kohl-Dietrich (2019), „Hersteller ganz unterschiedlicher Produkte [...] den Begriff, wenn sie, teilweise nostalgisch verklärt, auf die Wertigkeit und Verlässlichkeit lokaler Produkte verweisen wollen“ (S. 38). „Heimat“ ist in diesen Kontexten positiv konnotiert und will Assoziationen des „Wertvolle[n] und Verlässliche[n]“, von „Identität und Geborgenheit“ wecken (Kohl-Dietrich 2019, S. 38). Diese Verwendungsweisen des Heimatbegriffs finden sich auch in den oben zitierten Äußerungen von Lehrkräften. Sprachen, die mit dem Heimatbegriff in Verbindung gebracht werden, scheinen als Produkte von besonderem Wert gehandelt zu werden. Gemäß Kohl-Dietrich (2019) „war und ist“ „Heimat“ jedoch zugleich „ein politischer Kampfbegriff (*hot word*)“ und werde mit Blick auf seine potenziell nationalistisch überformte Deutung „als Gradmesser einer bestimmten politischen Haltung gesehen“ (S. 38). Womöglich spricht die Schulleiterin Frau Ferch eingedenk dieser Ambivalenz des Heimatbegriffs und lehnt mit der expliziten Vermeidung seines Gebrauchs eine potenziell politisch lesbare Selbstpositionierung ab.

Auch von einer eindeutigen Positionierung ihrer Schüler:innen im Hinblick auf den Stellenwert, den bestimmte Sprachen für sie einnehmen, nimmt sie Abstand. Die Schulleiterin stellt heraus, dass sie ihre Schüler:innen und deren Familien nicht pauschal auf eine Identität festlege, die sich auf deren sprachlichen Hintergrund stützt. Es gäbe nämlich „genügend Familien gibt, für die das Deutsche und eben diese andere Identität mittlerweile genauso dazugehört“ (Z. 046). Identität und Sprache hängen ihrem Verständnis nach folglich durchaus zusammen; genauso wenig aber wie sich die von ihr aufgerufenen Familien auf eine Sprache festschreiben ließen, ließen sie sich auf eine Identität festschreiben. Wenngleich die Schulleiterin hier sprachlich definierte Identitäten als

unterschiedliche Identitäten behandelt („diese andere Identität“; Z. 046), so erkennt sie deren potenzielle Verwobenheit, das heißt die Fragmentarität von Identitäten an. Der Stellenwert, den das Deutsche für die Identitätsbildung der Familien ihrer Schüler:innen einnehme, hänge gemäß der Schulleiterin von deren individuellen Lebensumstände und -erfahrungen ab, insbesondere von ihrer Aufenthaltsdauer („wie lang sie hier eben auch schon sind“; Z. 046) und davon, „wie sie angekommen sind“ (Z. 046). „Ankommen“ ist in dem von Frau Ferch gewählten Bild kein rein räumlich-geografisches Ankommen in Deutschland, sondern ein Zurechtfinden und Einfinden in einer neuen Lebenswelt. Ob diese Art des Ankommens glücke, sei wiederum von vielfältigen Faktoren abhängig, angefangen bei einem funktionierenden familiären Gefüge über die Eingliederung in den Arbeitsmarkt bis hin zu einem Gefühl der (gesellschaftlichen und/oder familiären) Anerkennung. In Bezug auf das Sozialgefüge Familie thematisiert die Schulleiterin auch religiöse oder konfessionelle Konflikte, die beim Zusammentreffen von Familien in Form von Eheschließungen entstehen könnten. Familien konstruiert die Schulleiterin hier als Gemeinschaften, die nicht statisch und nicht nach außen abgeschlossen sind; sie sind durch Heirat veränderlich, erweiterbar. Dennoch könne die Berührung mit dem „Anderen“ zu Konflikten führen, die sich potenziell – so Frau Ferch – auf das „Ankommen“ der Familien in Deutschland auswirkten. Die Schulleiterin verweist auf Situationen, in denen ein Elternteil in Deutschland bleibe, ein anderes „zurückgehe[]“ (Z. 046) in einen imaginierten, nicht näher benannten geografischen Raum. Sie macht auf diese Weise deutlich, dass auch der Raum Familie keine feste, starr verortete Größe ist; Familiensein kann sich an mehreren Orten zugleich abspielen und Familiensein lässt hochgradig individuelle Konstellationen und Bedingungen zu. Ordnet man die anfängliche Äußerung der Lehrerin, die zuhause gesprochenen Sprachen bedeuteten für Schüler:innen „so Zuhausesein und auch Familiensein“ (Z. 046) vor diesem Hintergrund ein, schließt sich der Bogen zu ihrem Hinweis, sie habe in der blauen Schule gelernt, „dass man vorsichtig sein sollte mit Verallgemeinerungen“ (Z. 046). Während sich Familiensein gemäß der Schulleiterin in keine fest vorgegebene Form gießen lasse, lasse sich demnach auch nicht verallgemeinernd bestimmen, welche Rolle die zuhause gesprochenen Sprachen für Schüler:innen spielten.

4.2.4 Zusammenfassende Charakterisierung des sprachlichen Marktes der blauen Schule

Insgesamt charakterisieren die Schulleiterin Frau Ferch sowie die Klassenlehrerinnen Frau Tassler (hellblaue Klasse), Frau Ofenschmitt (mittelblaue Klasse), Frau Falkner und Frau Seeberg (dunkelblaue Klasse) die blaue Schule als (sprachlich) vielfältige Schule, deren Schüler:innen über mehrsprachige Repertoires verfügen und mehrheitlich Deutsch als Zweitsprache lernen. Sowohl das Deutsche als auch die weiteren sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen verfügen über einen Wert auf dem von der Schulleiterin und den Lehrerinnen (re-)konstruierten schulischen Sprachmarkt, wo sie je nach Perspektive unterschiedliche Gewichtung zu erfahren scheinen. Die Schüler:innen selbst zeigen ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft sowie für curricular verankertes Sprachenlernen, wobei der Maßstab, an dem sie die Mehrsprachigkeit der Schule messen, ein individueller zu sein scheint.

Das soziale Umfeld der Schule wird von der Schulleiterin und den Lehrkräften wiederholt als prägender Faktor zur Beschreibung der blauen Schule herangezogen und als sozialer Brennpunkt beschrieben. Insbesondere der Schulleiterin scheint es hierbei jedoch wichtig, hervorzuheben, dass Verallgemeinerungen zu kurz greifen, um den individuellen Ausgangslagen, Erfahrungen und Entwicklungswegen von Schüler:innen der blauen Schule gerecht zu werden. Ihr Konstrukt der Schule und der Schüler:innenschaft zeichnet sich durch jene Vagheiten aus, die durch ihren bewussten Verzicht auf verbindliche Positionierungen der Schüler:innen entstehen. Vielmehr sind gerade die Individualitäten der Schüler:innen und die hieraus emergierende Vielfalt im Schulkonzept verankert, wo sie als Stärke der Schulgemeinschaft begriffen und propagiert werden.

4.3 Die gelbe Schule: behütetes Einzugsgebiet, Partizipation als Grundprinzip und Mehrsprachigkeit in zweiter und dritter Generation

„Also ich würde sagen, dass wir vom Einzugsgebiet her ’n recht gemütlicher Ort sind, in dem Kinder aus deutschen und zum Teil aus nicht-deutschen Familien kommen. Wobei der Anzahl der nicht-deutschen Kinder nicht so extrem groß ist, wenn man betrachtet, dass zum Beispiel diejenigen, die russischer Abstammung sind, eben ja eigentlich schon wiederum als Deutsche gezählt werden. Wobei man trotzdem noch sehen muss, dass zuhause eben auch weiterhin die Muttersprache, also dann das Russische gesprochen wird, sodass oft dann trotzdem die Kinder natürlich im Unterricht wiederum auch ihren sprachlichen Hintergrund mitbringen. Ansonsten ist es ’n behütetes Einzugsgebiet, würd’ ich sagen, mit Eltern, die sehr genau auch hinschauen oder es versuchen, sehr genau hinzuschauen auf ihre Kinder, und eben auch sehr interessiert am Schulleben sind.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Mohn, der Schulleiterin der gelben Schule; Anhang B.2.3, Z. 002)

Frau Mohn, die Schulleiterin der gelben Schule, charakterisiert das Einzugsgebiet der Schule als einen „recht gemütliche[n] Ort“ (Z. 002) und verortet die gelbe Schule damit räumlich innerhalb der Stadt oder des Stadtteils, in der beziehungsweise in dem sie sich befindet. Gemäß der Einteilung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020) liegt die gelbe Schule in einer so genannten Kleinen Mittelstadt mit rund 30.000 Einwohnerinnen und Einwohnern.

In der zitierten Passage reflektiert Frau Mohn das anteilige Verhältnis zwischen „deutschen“ (Z. 002) und „nicht-deutschen“ (Z. 002) Schüler:innen in der gelben Schule. Die von ihr konstruierte Differenz zwischen „deutsch“ und „nicht-deutsch“ ist in ihren Ausführungen kein statisches undurchlässiges Konstrukt; deutlich wird dies in ihrem Verweis darauf, „dass zum Beispiel diejenigen, die russischer Abstammung sind, eben ja eigentlich schon wiederum als Deutsche gezählt werden“ (Z. 002). Die Passivkonstruktion *gezählt werden* lässt offen, wer die Zählung und damit die Einstufung als „deutsch“ oder „nicht-deutsch“ vornimmt: Die Schulleiterin könnte sich damit etwa auf offizielle (Bundes-)Statistiken beziehen, die Staatsbürgerschaft und Aufenthaltsstatus zugrunde legen, oder aber auf eine schulinterne Art der Zählung und Erfassung der Herkunft und Nationalitäten von Schüler:innen. In jedem Fall ruft Frau Mohn an dieser Stelle – um mit Vertovec (2009, 2013) zu sprechen – Konfigurationen von Diversität (*configurations of diversity*) auf. Vertovec (2009) versteht hierunter, wie in Kapitel 2.1.2 erläutert, die Art und Weise, wie Diversität messbar gemacht wird, insbesondere über demografische Daten und Statistiken (S. 10-11; Duarte & Gogolin 2013, S. 5). Die von Frau Mohn geschnürten „packages of people“ (Vertovec 2009, S. 11) lassen sich insofern eindeutig bestimmen, als sie mit den Labels „deutsch“ und „nicht-deutsch“ versehen werden. Zugleich zeigt Frau Mohn ein Bewusstsein für die von Vertovec (2009) festgestellte Wandelbarkeit der angelegten Kategorien (S. 11-12). Das Kriterium, das den ersten Anhaltspunkt für eine Einordnung als „deutsch“ oder „nicht-deutsch“ zu geben scheint, wird von der Schulleiterin unspezifisch als „Abstammung“ (Z. 002) bezeichnet. Auch die „Muttersprache“ (Z. 002) und die zuhause gesprochene Familiensprache scheinen eine Rolle für die Zuschreibung der beiden Kategorien „deutsch“ und „nicht-deutsch“ zu spielen. Allerdings führten eine „nicht-deutsche“ „Abstammung“ (Z. 002) und eine „nicht-deutsche“ „Muttersprache“ (Z. 002) in Frau Mohns Augen nicht notwendigerweise zu einer Zählung als „nicht-deutsch.“ Vielmehr scheinen die Kategorien „deutsch“ und „nicht-deutsch“ die Pole eines Kontinuums zu bilden, auf dem sich Schüler:innen der gelben Schule bewegen. Die Anzahl derjenigen, die die Schulleiterin dem

Pol „nicht-deutsch“ zuordnet, sei „nicht so extrem groß“ (Z. 002) und zwar deshalb, weil Schüler:innen anderer „Abstammung“ (Z. 002) zum Teil dem Pol „deutsch“ zugeordnet würden; der zeitliche Marker *schon* (Z. 002) lässt vermuten, dass Frau Mohn deren Zuordnung daran festmacht, wie lange sich die Schüler:innen oder aber deren Familien bereits in Deutschland aufhalten. Auch in der von Frau Mohn bemühten auffälligen Aneinanderreihung von Vagheitsindikatoren *eben ja eigentlich schon wiederum* (Z. 002) drückt sich eine Vagheit in der Verortung von Schüler:innen mit „russischer Abstammung“ (Z. 002) auf dem Kontinuum zwischen „deutsch“ und „nicht-deutsch“ aus. Zwischen den beiden Polen „deutsch“ und „nicht-deutsch“ scheint in Nähe zum Pol „deutsch“ eine Ausprägung „eigentlich deutsch“ zu existieren. Die Gruppe der „eigentlich deutschen“ Schüler:innen zeichne sich demnach dadurch aus, dass sie oder ihre Familien eine Migrationsgeschichte aufweisen, die jedoch einen gewissen – nicht definierten – Zeitraum zurückliege, und dass sie zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprächen. Obwohl Schüler:innen der Kategorie „eigentlich deutsch“ zugeordnet werden könnten, brächten sie „trotzdem“ (Z. 002), so der Wortlaut der Schulleiterin, im Unterricht „ihren sprachlichen Hintergrund mit []“ (Z. 002). „Sprachliche[r] Hintergrund“ (Z. 002) dient an dieser Stelle als Umschreibung für eine nicht-deutsche Erst- und/oder Familiensprache. Insgesamt konstruiert die Schulleiterin ein Bild der sprachlichen Situation der gelben Schule, in dem der Anteil an Schüler:innen zu überwiegen scheint, die sie den Kategorien „deutsch“ und „eigentlich deutsch“ zuordnet. Die Kategorie „nicht-deutsch“, die laut Frau Mohn einen „nicht so extrem groß[en]“ Anteil der Schüler:innenschaft ausmache (Z. 002), erfährt zunächst keine nähere Definition. Schüler:innen, die ihres Erachtens der Kategorie „eigentlich deutsch“ angehören, verfügten neben dem Deutschen über Ressourcen in weiteren Sprachen, die primär in den Familien der Schüler:innen lokalisiert werden. Daneben erkennt Frau Mohn jedoch den Stellenwert anderssprachiger Ressourcen auch für den sozialen Raum Unterricht insofern an, als dass sie sie als individuelle Voraussetzungen wahrzunehmen scheint, die Schüler:innen „mitbringen“ (Z. 002). Während der Raum Familie sich per se durch das Vorhandensein nichtdeutscher Sprachen auszeichnen könne, scheinen diese Sprachen also erst mit den Schüler:innen Eingang in den Raum Unterricht zu erfahren. Mehrsprachigkeit im Unterricht scheint damit wesentlich an die sozialen Akteur:innen gebunden, die an ihm teilnehmen, und scheint sich darin zu äußern, dass diese über individuelle sprachliche Voraussetzungen verfügen.

Neben der sprachlichen Zusammensetzung der Schulgemeinschaft verweist die Schulleiterin in ihrer eingangs zitierten Charakterisierung des Schulprofils auf soziale Aspekte des Schullebens, insbesondere der Elternarbeit. Die Eltern der Schüler:innen der gelben Schule seien am Schulleben und der schulischen Situation ihrer Kinder sehr interessiert; das Einzugsgebiet nennt die Schulleiterin „behütet[]“ (Z. 002). Auch Frau Bräuer, die Klassenlehrerin der gelben Klasse, charakterisiert die Elternhäuser als solche, die im Hinblick auf ihren sozio-ökonomischen Status tendenziell eher hoch angesiedelt werden können:

„Also das Einzugsgebiet ist sehr gut eigentlich. Wir sind hier ja- der Stadtteil [Name des Stadtteils, in dem sich die gelbe Schule befindet] ist auch relativ klein, also es gehören noch zwei Orte dazu, [Name eines Stadtteils der Stadt, in der sich die gelbe Schule befindet] und [Name eines Dorfes], wobei aus [Name des Dorfes] kein Kind hier an der Schule ist. Vom Niveau würd' ich's schon als sehr, ja, als relativ gut bezeichnen. Sind ja auch dadurch, dass das Krankenhaus hier in dem Stadtteil auch ist, viele Ärzte.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 006)

Die gelbe Schule sei zudem Modellschule für Demokratie und Partizipation (Z. 006). Die Klassenlehrerin verweist entsprechend auf partizipatorische und demokratische Elemente des Schulprofils und des Schullebens:

„Wir sind ja Modellschule für Demokratie und Partizipation, das heißt, wir machen ja den Klassenrat, Schülerparlament, versuchen auch so im Unterricht viele Sachen eben in diesem Sinne zu machen. Also man merkt das auch, finde ich, bei den Kindern oft, diese Mitbestimmung und dieses soziale Miteinander, wo wir dahinter sind, dass das eben auch gefördert wird und die Schüler das auch leben. Außerdem sind wir Hospitationsschule, das heißt, wir bieten momentan Hospitationen im Bereich Lernumgebung in Mathematik an, was ja eben eigentlich wieder dieses Partizipation, Demokratie auch so 'n bisschen unterstützt. Eben dieses ‚Nicht alle arbeiten ihre Sachen ab‘, sondern eben auch dieses Mitdenken, auch Kommunizieren ist ja auch ganz wichtig, ist ja auch beim Thema ‚Lernumgebung‘ ein großer Aspekt. Joa, das so zur Schule. Wir sind sechs Klassen, haben, glaub' ich, knapp über hundert Schüler, sechs Kollegen, nee, sieben Kollegen, also alles sehr klein und angenehm.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 006)

Frau Bräuer konstruiert die gelbe Schule als eine Schule, in der Kommunikation im Sinne eines sozialen Miteinanders auf mehreren Ebenen ermöglicht und gefördert werde: sei es auf der Ebene der Schüler:innen, denen über fest verankerte demokratische Elemente der Schülerselbstverwaltung sowie über eine durchgängige Demokratiebildung und -förderung Mitsprache ermöglicht werde, sei es auf der Ebene des Kollegiums, das seinen Unterricht für Hospitationen öffne. Berücksichtigt man ferner das von der Schulleiterin erwähnte Interesse der Elternschaft am Schulleben, entsteht so das Bild

einer Schule, die von Zusammenhalt und dem Einbeziehen aller geprägt scheint. Begünstigend hierfür kann die Tatsache wirken, dass es sich um eine vergleichsweise kleine Schule handele, was von der Klassenlehrerin Frau Bräuer als „angenehm“ (Z. 006) gewertet wird.

4.3.1 Die sprachliche Situation der gelben Schule aus diachroner Perspektive

In ihrer Antwort auf die Frage, ob sich die Situation der Schule in Bezug auf sprachliche Vielfalt in den letzten Jahren verändert habe, konkretisiert die Schulleiterin Frau Mohn unter anderem die zuvor von ihr angelegten Kategorien:

„Ich bin ja, jetzt muss ich überlegen, ich bin jetzt noch nicht so lange da. Ich bin jetzt insgesamt sechs Jahre, sieben, nee, doch acht Jahre, nee, acht Jahre ungefähr da. Aber wir haben immer schon, also wenn ich den Gliederungsplan mache, ich hab’ schon immer so vierzig Prozent Kinder, die nicht-deutscher Herkunft sind, aber eben trotzdem in Deutschland geboren sind. Deswegen ist das immer sehr schwierig, das jetzt so zu zählen, weil die werden ja mittlerweile gar nicht mehr gezählt. Also wir sind jetzt kein aktueller Ort, in dem zum Beispiel die Flüchtlingskinder überwiegend aufgenommen werden. Da haben wir mittlerweile auch schon zwei, drei, aber die wandern auch schon wieder ab, aus finanziellen Gründen einfach, weil die hier von unserem Betreuungssystem her einfach mitbezahlen müssen und die Ganztagschulen frei sind. Das heißt, deswegen haben wir die gar nicht. Was hier überwiegend ist, ist das, was ich eben auch schon gesagt hab: Kinder aus Elternhäusern, die zwar hier in Deutschland schon geboren sind, offiziell sozusagen schon deutsch- auch als deutsche Kinder gezählt werden, aber das Elternhaus zum Teil dann einfach auch zweisprachig ist, also die Eltern dann eben nicht-deutscher Herkunft sind oder auch die Großeltern zum Teil.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Mohn, der Schulleiterin der gelben Schule; Anhang B.2.3, Z. 004)

Schüler:innen, die nicht mehr als „nicht-deutsch“ „gezählt“ (Z. 002, 004) würden, das heißt Schüler:innen, die die Schulleiterin der Kategorie „eigentlich deutsch“ zuordnet, zeichneten sich demnach dadurch aus, dass sie „nicht-deutscher Herkunft sind, aber eben trotzdem in Deutschland geboren sind“ (Z. 004). Später spezifiziert Frau Mohn, es seien die Eltern oder Großeltern, die „nicht-deutscher Herkunft“ (Z. 004) seien. Auffällig ist, dass Schüler:innen, die in Deutschland geboren wurden, aufgrund der Herkunft ihrer Eltern oder Großeltern eine „nicht-deutsche[] Herkunft“ (Z. 004) zugeschrieben wird. Herkunft wird auf diese Weise von der Schulleiterin zu einem erblichen Merkmal gemacht. Frau Mohn verknüpft das Merkmal Herkunft unmittelbar mit der Ein- oder Zweisprachigkeit von Familien und setzt dabei voraus, dass Eltern oder Großeltern „nicht-deutscher Herkunft“ (Z. 004) zumindest teilweise zum einen die in ihrem Herkunftsland gesprochene(n) Sprache(n) an die nächste oder übernächste Generation weitergeben und zum anderen innerhalb der Familie außerdem Deutsch sprechen. „Eigent-

lich deutsche“ Schüler:innen wurden folglich als Kinder oder Enkelkinder von Personen mit Migrationsbiografie in Deutschland geboren und sie leben in tendenziell zweisprachigen Familien. Als Synonym für „eigentlich deutsch“ verwendet die Schulleiterin in der oben zitierten Passage die Umschreibung „offiziell sozusagen schon deutsch- auch als deutsche Kinder gezählt werden“ (Z. 004) und verleiht damit den von ihr aufgerufenen Kategorien eine gewisse Amtlichkeit („offiziell“). Die Zuordnung zu der amtlichen Kategorie „deutsch“ schränkt sie im Fall der „eigentlich deutschen“ Schüler:innen mit dem Heckenausdruck „sozusagen“ (Z. 004) ein. Ausschlaggebend für die Beschreibung der Kategorie „eigentlich deutsch“ scheinen Einräumungen mit der konzessiven Konjunktion *aber*: „Kinder, die nicht-deutscher Herkunft sind, *aber* eben trotzdem in Deutschland geboren sind“ (Z. 004), „Kinder aus Elternhäusern, die zwar hier in Deutschland schon geboren sind [...], *aber* das Elternhaus zum Teil dann einfach auch zweisprachig ist, also die Eltern dann eben nicht-deutscher Herkunft sind oder auch die Großeltern zum Teil“ (Z. 004; eigene Hervorhebungen, B. R.). *aber* unterscheidet in beiden Fällen die Merkmale Herkunft und Geburtsort. In Frau Mohns Antwort deutet sich an, dass Schüler:innen, die sie weiter oben der Kategorie „nicht-deutsch“ zuordnet, demgegenüber Schüler:innen zu sein scheinen, die nicht in Deutschland geboren wurden; als prototypisches Beispiel nennt sie „Flüchtlingskinder“ (Z. 004). Deren Anzahl innerhalb der gelben Schule belaufe sich auf „zwei, drei“ (Z. 004), wobei Frau Mohn auch hier bereits eine Abwanderung an andere Schulen mit kostenfreiem Betreuungssystem beobachtet, weswegen sie die Anzahl der „Flüchtlingskinder“ (Z. 004) im Folgenden auf null korrigiert: „[D]eswegen haben wir die gar nicht“ (Z. 004). Implizit verknüpft sie die Merkmale Herkunft und sozioökonomischer Status, wenn sie Familien von „Flüchtlingskinder[n]“ (Z. 004), also von Schüler:innen, die gemäß ihrer Unterscheidung in die Kategorie „nicht-deutsch“ fallen, die Tendenz zum Wechsel an kostengünstigere Schulen zuschreibt.

Da die Klassenlehrerin der gelben Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung erst seit circa einem Jahr in der gelben Schule unterrichtet, wurde sie nicht danach befragt, ob sich die Situation der Schule in Bezug auf sprachliche Vielfalt in den letzten Jahren verändert habe. Stattdessen wurde sie gebeten, die aktuelle Situation der Schule in Bezug auf sprachliche Vielfalt zu beschreiben.

„Also ich- Es gibt ja schon- Also, klar haben wir viele Kinder aus- von- mit anderen Nationalitäten. Ich würde aber sagen, dass es im Großen und Ganzen nicht ’ne übermäßig große Heterogenität ist, wie es jetzt zum Beispiel in anderen Schulen ist in anderen Bereichen. Klar haben wir die, aber ich denke auch die Kinder, die bei uns sind, haben zwar auch Förderbedarf oder sprachlich- Ja, es ist einfach ’ne

sprachliche Heterogenität da, aber nicht in dem Ausmaß, wie es vielleicht in anderen Schulen ist im Stadtbereich.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 030)

Die Lehrerin grenzt die gelbe Schule in ihrer Antwort von anderen Schulen innerhalb des Stadtgebiets insofern ab, als der Grad an sprachlicher Heterogenität in der gelben Schule geringer sei. Dabei erkennt sie sprachliche Heterogenität auch für die gelbe Schule an, beschränkt aber deren „Ausmaß“ (Z. 030) im Vergleich zu anderen Schulen. Sie konstruiert sprachliche Heterogenität somit als graduelles Phänomen, das unterschiedlich stark oder schwach ausgeprägt sein kann. Frau Bräuer setzt im Kontext der sprachlichen Situation der Schule das Merkmal „Nationalität“ relevant, entkoppelt es im selben Moment aber zumindest partiell von möglichen sprachlichen Förderbedarfen oder möglicher sprachlicher Heterogenität: Obwohl es in der gelben Schule „viele Kinder [...] mit anderen Nationalitäten“ (Z. 030) gebe, gebe es (in Bezug auf Sprache) keine „übermäßig große Heterogenität“ (Z. 030). Die Anzahl an Kindern „mit anderen Nationalitäten“ (Z. 030) könne also Frau Bräuers Ansicht nach ein Einflussfaktor in Bezug auf die sprachliche Situation einer Schule sein, wirke sich aber nicht notwendigerweise auf das Ausmaß an wahrgenommener sprachlicher Heterogenität aus. Offen bleibt, wie sie die Kategorie „mit anderer Nationalität“ füllt, welche Kriterien sie also zur Bestimmung von Nationalität anlegt.

4.3.2 Die sprachliche Situation der gelben Schule aus synchroner Perspektive

Die Frage, ob es sich bei der gelben Schule um eine mehrsprachige Schule handele, bejaht Frau Bräuer und geht in ihrer Antwort zunächst auf eine von der Schule gepflegte Kooperation mit den im Umkreis stationierten amerikanischen Soldaten⁴¹ ein:

„Ja. [...] Ich würde es schon sagen, dass wir da schon Wert drauf legen. Wir haben ja zum Beispiel auch das Programm BOSS, ich weiß nicht, ob Ihnen das was sagt, das ist dieses Projekt mit den Amerikanern, dass die uns besuchen kommen, dass da so 'n bisschen die englische Sprache mit hineinfließt und eben-“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 032-034)

Auf eine Nachfrage der Forscherin hin, führt die Klassenlehrerin weiter aus:

⁴¹ Die gelbe Schule nimmt am so genannten *BOSS program* teil, das in Deutschland stationierte alleinstehende Soldat:innen der U.S. Army über soziales Engagement darin unterstützen soll, ihre moralische und seelische Verfassung zu stärken (Quelle: <https://www.armymwr.com/programs-and-services/boss/about-boss> (abgerufen am 15.11.2021)).

„Genau. Genau, die kommen meist einmal im Monat, manchmal ist es öfter, zu uns in 'n Unterricht, ja. Verschiedene Aktivitäten gibt's da eigentlich immer, die da angeboten werden.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer,
der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 036)

Ziel der Kooperation sei, so Frau Bräuer, dass in den Unterricht „so 'n bisschen die englische Sprache mit hineinfließ[e]“ (Z. 034). Auch an dieser Stelle wird somit das Konzept eines mehrsprachigen Unterrichts aufgerufen, in den Sprachen von ihren jeweiligen Sprecher:innen hineingetragen werden. Die in einer nahegelegenen Kaserne stationierten Soldat:innen in das Schulleben einzubeziehen, entspricht zudem dem Bild des offenen Austauschs, der Kooperation und Integration, das Frau Bräuer bereits weiter oben für die gelbe Schule zeichnet.

Die Schulleiterin Frau Mohn wendet auf die Frage der Forscherin, ob die gelbe Schule, eine mehrsprachige Schule sei, ein: „Hm, da müssten Sie mir genau noch mal erklären, welches- oder was Sie unter „mehrsprachig“ verstehen“ (Anhang B.2.3, Z. 006). Sie zeigt damit ein Bewusstsein dafür an, dass der Begriff „mehrsprachig“ auf unterschiedliche Weise ausgelegt werden kann, und signalisiert zudem ihre Bereitschaft, sich auf die Definition der Forscherin einzulassen. Die Forscherin schränkt das Antwortspektrum zunächst nicht weiter ein und überlässt der Schulleiterin die Definitionshoheit („Da bin ich ganz offen, je nachdem, wie Sie's definieren möchten“; Z. 007). Daraufhin rückversichert sich die Schulleiterin: „Weil's Definitionssache ist, gell?“ (Z. 008) Um möglichst nicht lenkend in die Antwort der Schulleiterin einzugreifen, bestätigt die Forscherin, dass es unterschiedliche Arten von Mehrsprachigkeit gebe, ohne diese aber weiter zu konkretisieren (Z. 009). Die Schulleiterin jedoch fragt dann: „Äh, in welche Richtung würden Sie-?“ (Z. 010) Sie übergibt damit der Forscherin explizit die Definitionsmacht und lehnt zugleich ab, diese selbst zu übernehmen. Um den Gesprächsfluss und die Gesprächsatmosphäre nicht nachhaltig zu gefährden, zählt die Forscherin schließlich mehrere mögliche Definitionen einer mehrsprachigen Schule auf:

„Man kann sagen, mehrsprachig ist 'ne Schule, in der mehrere Sprachen als Fremdsprachen angeboten werden. Man kann sagen, s 'ne mehrsprachige Schule ist 'ne Schule, in der die Schülerschaft mehrere Sprachen spricht oder in der mehrere Sprachen gefördert werden.“

(Hilfestellung der Forscherin im Interview
mit der Schulleiterin der gelben Schule; Anhang B.2.3, Z. 011)

Bei Frau Mohns folgender Antwort ist dementsprechend zu bedenken, dass die Forscherin im Unterschied zu den Interviews mit den Schulleiterinnen der grünen und der blauen Schule in diesem Fall gezwungen war, als Hilfestellung Kriterien vorzugeben, an

denen die Schulleiterin der gelben Schule eine mehrsprachige Schule festmachen und die sie in ihrer Antwort aufgreifen kann. Gemäß der Reihenfolge der von der Forscherin genannten Kriterien geht Frau Mohn als erstes auf das Fremdsprachenlernen ein und referiert dabei auf das auch von der Klassenlehrerin Frau Bräuer genannte *BOSS*-Programm:

„Also Mehrsprachigkeit von den Fremdsprachen her: Wir bieten Englisch an, wir haben auch 'n Kooperationsprojekt mit den US-Amerikanern in [benachbarte Stadt, in der sich ein Truppenübungsplatz der U.S. Army befindet], die auch immer so in regelmäßigen Abständen, ungefähr einmal im Monat, hierher kommen und mit den Kindern dann Englischunterricht unterrichten oder Unterricht haben. Wir versuchen auch so 'n bisschen den Kontakt mit den Amerikanern aufrechtzuerhalten, indem wir sie besuchen, auch zum Beispiel in 'ne amerikanische Schule mal gehen, da Einblicke nehmen, wie die leben und wie die ihren Schulalltag gestalten. Wir gehen zu 'ner amerikanischen Feuerwehr zum Beispiel. Also da sind schon Berührungspunkte vom Sprachlichen her, aber eben nur im Bereich jetzt erst mal Englisch.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Mohn, der Schulleiterin der gelben Schule; Anhang B.2.3, Z. 012)

Über die Vermittlung von Englischkenntnissen durch Unterrichtsbesuche von US-amerikanischen Soldat:innen hinaus formuliert die Schulleiterin es als Anliegen der Schule, Kontakte zwischen den Schüler:innen und den in einer amerikanischen, der nahegelegenen Militärstation angegliederten Community lebenden US-Bürger:innen herzustellen. Die gelbe Schule ermöglicht ihren Schüler:innen auf diese Weise Begegnungen mit dem Anderen, als das die U.S.-amerikanische Community hier konstruiert wird. Die Schulgemeinschaft der gelben Schule steht in Frau Mohns Beschreibung als ein kollektives Wir „den Amerikanern“ (Z. 012) gegenüber; Frau Mohn zieht also eine Differenzlinie zwischen „wir“ und „sie.“ Indem sie von Besuchen und Einblicken berichtet, transportiert sie eine Konstruktion der amerikanischen Bürger:innen, die diese zwar als potenziell anders, nicht aber als fremd und isoliert markiert. In der Äußerung der Schulleiterin setzt sich somit die Betonung des Austauschs fort, den die Klassenlehrerin Frau Bräuer unter anderem im Zusammenhang mit externen Besucher:innen im Rahmen von Hospitationen hervorhebt: Soziale Interaktionen innerhalb der Schule, aber auch mit Personen von außerhalb haben einen hohen Stellenwert in dem Diskurs, den Schulleiterin und Klassenlehrerin von der gelben Schule vermitteln, und zwar sowohl dann, wenn Besucher:innen in die gelbe Schule kommen, als auch dann, wenn Vertreterinnen und Vertreter der Schule selbst zu Besucher:innen werden, etwa bei „den Amerikanern“ (Z. 012). Auf sprachlicher Ebene spricht die Schulleiterin Frau Mohn von „Berührungspunkte[n]“ (Z. 012), macht Sprache also zu etwas Haptischem, mit dem die Schüler:innen durch das schulische Angebot von Englisch als Fremdsprache und durch den

schulisch initiierten Kontakt zu den US-amerikanischen Bürger:innen in Berührung kommen. Sie schränkt die Metapher des Berührens von Sprache jedoch auf das Englische ein. Im Gegensatz zu den Erfahrungen, die die Schüler:innen der gelben Schule mit der englischen Sprache machten und die schulisch initiiert seien, sei es die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler:innen, die umgekehrt die Schule in Kontakt mit weiteren Sprachen bringe:

„Von der Sicht oder aus der Sicht der Kinder ist es so, dass die Kinder ja mehrsprachig zum Teil aufwachsen und zum Teil auch ihre Mutter- oder ihre andere Sprache noch mitbenutzen, auch hier in der Schule, gell? Also wenn sie sich untereinander unterhalten, kommt das häufiger vor.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Mohn, der Schulleiterin der gelben Schule; Anhang B.2.3, Z. 012)

Andere Sprachen als die curricular verankerten Sprachen Deutsch und Englisch würden demnach von den Schüler:innen eingebracht und zwar gemäß der Wahrnehmung der Schulleiterin vor allem in Peer-Interaktionen und dort wiederum mit einer hohen Frequenz. Das Verb *mitbenutzen* (Z. 012) verdeutlicht, dass mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen auch in der Schule mehrsprachig zu handeln scheinen, wobei das Deutsche prioritär, andere Sprachen additiv gebraucht, eben „mit“benutzt zu werden scheinen. Die Selbstkorrektur der Schulleiterin von „Mutter-“ zu „andere Sprache“ (Z. 012) kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass sie sich der Tatsache bewusst scheint, dass die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen nicht notwendigerweise bedeutet, dass sie Deutsch nicht (auch) als Erstsprache sprechen. Mehrsprachigkeit meint in der hieraus ableitbaren Definition der Schulleiterin folglich Kompetenz im Deutschen und in einer anderen Sprache.

Ähnlich wie die Schulleiterin Frau Mohn betrachtet auch die Klassenlehrerin Frau Bräuer Mehrsprachigkeit als etwas von außen in die Schule Kommendes:

„Ja, dann denke ich, durch die Nationalitäten, die eben von den Kindern kommen, kommt ja schon so 'ne Mehrsprachigkeit an die Schule. Ich würde sagen, es ist eben unterschiedlich, wie damit umgegangen wird. Also wenn ich jetzt denke, also für mich ist 'ne mehrsprachige Schule Schulen, in denen die Sprachen auch im Unterricht eine Rolle spielen. Das ist jetzt bei uns vielleicht eher weniger, also klar, Englisch, weil's ja auch im Lehrplan steht. Ich versuche öfter, zum Beispiel bei verschiedenen Ritualen oder- auch Sprachen der Kinder einfließen zu lassen. Zum Beispiel bei Geburtstagen, dass wir auch in anderen Sprachen mal singen, oder frag' auch manchmal: ‚Was heißt das denn in deiner Sprache?‘ Oder- Aber ich denke, das macht nicht jeder, deswegen würde ich vielleicht doch sagen, wir sind keine, ja. Ich weiß es nicht, müsste ich mir mal Gedanken drüber machen. Ja, es gibt bestimmt Schulen, wo das auch- Klar, bilinguale Schulen, das wäre jetzt für mich auf jeden Fall 'ne Schule mit Mehrsprachigkeit. Wo das halt viel, viel mehr in den Unterricht und von den Kindern vielleicht mehr kommt. Ich denke, da ist bestimmt noch Potenzial.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer,

Die Klassenlehrerin Frau Bräuer bringt an dieser Stelle das Differenzmerkmal „Nationalität“ ins Spiel und setzt verschiedene Nationalitäten mit verschiedenen Sprachen gleich. Im Unterschied zu der Schulleiterin, die auf die individuelle Mehrsprachigkeit von Schüler:innen Bezug nimmt („mehrsprachig [...] aufwachsen“; Anhang B.2.3, Z. 012), referiert Frau Bräuer tendenziell stärker auf eine Form kollektiver Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft, die sich aus der Anderssprachigkeit von Schüler:innen und deren Zusammentreffen im Schul- und Unterrichtskontext ergebe. Über die Formulierung „Sprachen der Kinder“ (Z. 036) und das Selbstzitat, sie frage Schüler:innen wie etwas in deren Sprache heiße, stellt sie ein Besitzverhältnis her: Bestimmte Schüler:innen verfügen über Kapital in bestimmten Sprachen. Die Lehrerin zeigt mithilfe mehrerer Beispiele an, dass sie den Schüler:innen Möglichkeiten zu eröffnen versuche, ihr sprachliches Kapital auf dem Sprachmarkt der Klasse anzubieten und zu präsentieren. Legitimiert und gesteuert zu werden scheint der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch dabei durch die Lehrerin, die bewusst mehrsprachige Situationen schaffe. In diesen Situationen, die laut der Lehrerin entweder ritualisiert oder sprachvergleichend seien, scheint anderen Sprachen als Deutsch somit ein gewisser Wert auf dem schulischen Sprachmarkt zugesprochen zu werden und Schüler:innen scheinen als Vertreterinnen und Vertreter bestimmter Sprachen exponiert zu werden. Die hergestellten Besitzverhältnisse können dabei ambivalent gelesen werden, da etwa die Formulierung „in deiner Sprache“ Schüler:innen Kapital in einer bestimmten Sprache zuschreibt, jedoch zugleich impliziert, dass es sich beim Deutschen nicht um „deren“ Sprache handele. Potenziell vorhandenes Kapital im Deutschen wird ihnen damit zwar nicht gänzlich abgesprochen, jedoch im Gegensatz zu der den Schüler:innen eigenen Sprachen zumindest als etwas Fremdes gekennzeichnet. Die Zuschreibung der Fähigkeit, etwas vom Deutschen in eine andere Sprache übersetzen zu können, setzt wiederum eine hohe mehrsprachige Kompetenz voraus. Schüler:innen werden auf diese Weise als Sprachmittler:innen positioniert mit dem Auftrag, die Lehrerin und ihre Mitschüler:innen an ihrem sprachlichen Kapital in anderen Sprachen als dem Deutschen teilhaben zu lassen. Der Wert ihres sprachlichen Kapitals wird auf diese Weise bestätigt und als etwas Exklusives charakterisiert. Das sprachliche Kapital der Mitschüler:innen und der Lehrkraft kann insofern eine potenzielle Steigerung erfahren, als ihnen durch das geteilte Expert:innenwissen von Schüler:innen, die als anderssprachig positioniert werden, ihrerseits eine Lerngelegenheit geboten wird, um ihre mehrsprachigen Kompetenzen auszubauen.

Insgesamt bejaht die Klassenlehrerin Frau Bräuer die Frage danach, ob die gelbe Schule mehrsprachig sei, zunächst mit Verweis auf das Kooperationsprojekt mit U.S.-amerikanischen Soldat:innen, auf den Englischunterricht und auf die sprachlichen Ressourcen, die Schüler:innen in den Unterricht einzubringen imstande sind (vgl. Anhang B.1.7, Z. 032). Sie schränkt dann jedoch ihre Aussage ein, weil ihrer Wahrnehmung nach Kolleginnen und Kollegen unterschiedlich mit Mehrsprachigkeit im Unterricht „umgingen.“ Ob eine Schule als mehrsprachig angesehen werden kann, hänge entsprechend gemäß Frau Bräuers Definition nicht zuletzt von sprachenbezogenen Entscheidungen seitens der beteiligten Akteur:innen ab, von deren *language management* also. Mehrsprachig sei eine Schule dann, wenn „die Sprachen auch im Unterricht eine Rolle spielen“ (Z. 036), was nicht bei allen Kolleg:innen der Fall sei. Deshalb revidiert Frau Bräuer schließlich ihre Aussage und verneint tendenziell, dass die gelbe Schule mehrsprachig sei. Allerdings zeigt sie ihre eigene Unsicherheit in der Beantwortung der Frage explizit an („Ich weiß es nicht“; Z. 036). Sie grenzt die gelbe Schule von bilingualen Schulen ab, die sie als prototypisch mehrsprachige Schulen festlegt. Diese Abgrenzung steht in Einklang zu ihrer weiter oben eingeführten Definition, wonach die Mehrsprachigkeit einer Schule mit dem *language management* der Beteiligten zusammenhänge: In einer bilingualen Schule ist Mehrsprachigkeit curricular implementiert und entscheidender Bestandteil des Schulprofils. *Language management*-Entscheidungen werden dort bereits *top-down* getroffen und prägen im Idealfall das Handeln aller Lehrkräfte, während der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der gelben Schule auf individuellen Entscheidungen seitens der Lehrkräfte beruhe. Auffälliger Weise fügt Frau Bräuer an, in bilingualen Schulen fließe Mehrsprachigkeit nicht nur „viel, viel mehr“ (Z. 036) in den Unterricht ein, sondern käme auch „von den Kindern vielleicht mehr“ (Z. 036). In dieser Äußerung deutet sich an, dass in Frau Bräuers Augen das *top-down* implementierte *language management* einer Schule und die individuellen *language practices* von Schüler:innen in einem Wirkungsgefüge zu stehen und sich gegenseitig zu beeinflussen – im Fall bilingualer Schulen: zu begünstigen – scheinen. Für die gelbe Schule sieht Frau Bräuer in dieser Hinsicht „noch Potenzial“ (Z. 036).

Von den 14 befragten Schüler:innen der gelben Klasse (N=14) hält genau die Hälfte die gelbe Schule für auf jeden Fall (5) oder eher (2) mehrsprachig (35,71 % auf jeden Fall mehrsprachig; 14,29 % eher mehrsprachig). Sieben der 14 befragten Schüler:innen geben an, die gelbe Schule sei eher nicht (5) oder überhaupt nicht (2) mehrsprachig (35,71 % eher nicht mehrsprachig; 14,29 % überhaupt nicht mehrsprachig). Während die

Schulleiterin Frau Mohn es in ihrer Antwort umgeht, die Frage, ob die gelbe Schule eine mehrsprachige Schule sei, explizit zu bejahen oder zu verneinen, und die Klassenlehrerin Frau Bräuer die Frage zunächst bejaht, dann verneint und sich schließlich schwankend zeigt, fällt auch die Beurteilung der Schüler:innen der befragten Klasse hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Schule ambivalent aus. Ähnlich wie im Fall der grünen und der blauen Schule fällt auf, dass die Schüler:innen der gelben Schule teilweise die gleichen Begründungen heranziehen, um die Mehrsprachigkeit der Schule entweder zu bejahen oder zu verneinen; sie beziehen sich dabei auf das Englischlernen in der Schule. So begründet ein Schüler, weshalb er die gelbe Schule auf jeden Fall mehrsprachig finde, mit „Weil wir Englisch“, und die beiden Schüler, die die Schule für eher mehrsprachig halten, antworten: „wir lernen Englisch“ und „Weil in der Schule gibt es die Sprache Englisch.“ Das schulische beziehungsweise schulisch initiierte Fremdsprachenlernen scheint in diesen Fällen ausschlaggebend, um die Schule als mehrsprachig wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung deckt sich mit den Schilderungen der Schulleiterin und der Klassenlehrerin Frau Bräuer, die dem Englischlernen einen besonderen Stellenwert einräumen. Ein weiterer Schüler, der angibt, die gelbe Schule sei auf jeden Fall mehrsprachig, begründet unspezifisch mit „wegen da file sprachen lernen.“ Auch er bezieht sich auf das Erlernen von Sprachen, es bleibt allerdings offen, ob er lediglich das curricular verankerte Sprachenlernen oder auch sprachliches Lernen durch Interaktionen mit Mitschüler:innen meint. Letzteres scheint von einem Schüler berücksichtigt zu werden, der die Schule ebenfalls als auf jeden Fall mehrsprachig wahrnehme und dies begründet mit „Rusis, Deutsch, Englisch.“ Der Schüler selbst wurde nach eigenen Angaben in Deutschland geboren, seine beiden Elternteile in Russland; zuhause spräche die Familie, so der Schüler, ausschließlich Russisch (vgl. Kap. 5.6.1 und 5.6.2). Er entspricht damit womöglich der von der Schulleiterin konstruierten Kategorie „eigentlich deutsch“, die zu Beginn des Kapitels thematisiert wurde. Von den Sprachen, die er in seiner Begründung für die Mehrsprachigkeit der Schule aufzählt, werden Deutsch und Englisch schulisch unterrichtet, das Deutsche und das Russische sind Sprachen, die von Schüler:innen der Klasse als Familiensprachen gesprochen werden (vgl. Kap. 5.6.2). Auch die Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft wird hier folglich zu einem Kriterium für die Wahrnehmung einer mehrsprachigen Schule. Darüber hinaus notiert eine Schülerin eine nicht interpretierbare Begründung („ja“) für ihre Wahrnehmung einer auf jeden Fall mehrsprachigen Schule, eine weitere Schülerin verzichtet auf eine Begründung.

Vier der fünf Schüler:innen, die die gelbe Schule für eher nicht mehrsprachig halten, begründen dies mit Verweis auf den schulischen Fremdsprachenunterricht, der sich auf das Englische beschränke (z. B. „Weil wir nur Englisch lernen“, „Wir üben nur Englisch“). Eine Schülerin, die ebenfalls angibt, die Schule sei eher nicht mehrsprachig, nimmt demgegenüber in ihrer Begründung auf den von ihr wahrgenommenen Sprachgebrauch in der Schule Bezug: „weil es nur Deutsch und englisch sprechen.“ Das Deutsche kann der Schülerin dabei erstens als Schul- und Unterrichtssprache begegnen, zweitens als Sprache, die mit hoher Wahrscheinlichkeit in Interaktionen zwischen Schüler:innen genutzt wird und von 86 % der Schüler:innen der Klasse gemäß eigener Angaben auch als Familiensprache gesprochen wird (vgl. Kap. 5.6.2), und drittens als unterrichtete Sprache. Dem Englischen wird von der Schulleiterin und der befragten Klassenlehrerin der Status einer Schulfremdsprache zugewiesen; auch rund 93 % der Schüler:innen der befragten Klasse geben Englisch als eine in der Schule erlernte Sprache an (vgl. Kap. 5.6.2).

Von den beiden Schülern, die die gelbe Schule als überhaupt nicht mehrsprachig ansehen, gibt nur einer eine – wenn auch sehr knappe – Begründung an: „Deutsch.“ Er scheint weder im Unterricht andere Sprachen als Deutsch noch die mehrsprachigen Ressourcen seiner Mitschüler:innen wahrzunehmen oder aber diese für nicht ausschlaggebend genug zu empfinden, um die gelbe Schule als mehrsprachig zu charakterisieren.

Zwar scheinen in einzelnen Begründungen seitens der Schüler:innen Verweise auf die Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft durch, insgesamt scheinen die Schüler:innen den Status der Schule als mehrsprachig oder nicht mehrsprachig jedoch vor allem an der curricularen Verankerung von Sprachen und hierbei am Englischen festzumachen. Sowohl die Klassenlehrerin Frau Bräuer als auch die Schüler:innen entscheiden folglich primär anhand des Grades, in dem Sprachenlernen als in den Unterricht integriert wahrgenommen wird, über die Mehrsprachigkeit der Schule. Während die Lehrerin dabei auch die Einbindung anderer Sprachen als der offiziell unterrichteten Sprachen Deutsch und Englisch reflektiert, beziehen sich die Schüler:innen fast ausschließlich auf diese beiden Sprachen.

4.3.3 Angenommener Stellenwert individueller sprachlicher Ressourcen für die Schüler:innen der gelben Schule

In den Augen von Schulleiterin Frau Mohn sei es den Schüler:innen „ganz wichtig“ (Anhang B.2.3, Z. 022), weitere Sprachen in den Unterricht einzubringen. Befragt nach

dem Stellenwert, den die zuhause gesprochenen Sprachen und Dialekte ihrer Meinung nach für ihre Schüler:innen hätten, antwortet sie:

„Für die Kinder ist das- von der Rückmeldung her, denen ist das ganz wichtig, dass die das mit einbringen dürfen. Sind auch stolz drauf und die wollen auch zeigen, dass sie da in einer anderen Sprache noch etwas können. Also das ist ganz interessant. Ich hab’ zum Beispiel auch das Erlebnis gehabt, dass wir im Englischunterricht den ‚Humpty Dumpty‘ gemacht haben und dann hat auf einmal ein Mädchen so ganz überrascht gesagt: ‚Das haben wir in Russisch auch.‘ Und dann kam sie am nächsten Tag und hat sich das auch ausdrücken lassen zuhause von der Mutter und hat’s dann auch auf Russisch mal vorgetragen. Und man hat im Grunde nur noch an der Lautmelodie gemerkt, dass es- also die Sprache hab’ ich natürlich nicht verstanden, aber an der Lautmelodie hat man gemerkt, dass das das Gleiche wie Nursery Rhyme, also dieser Kinderreim war. Und das fanden die Kinder auch interessant oder beeindruckend, dass es das nicht nur im Englischen gibt, sondern auch eben in einer anderen Sprache exakt das Gleiche noch mal. Also wenn sie’s erkennen, bringen sie’s auch, also auch Gedichte oder so. Wenn wir Gedichte haben und die Kinder erkennen das Gedicht, ne, sagen sie auch: ‚Das haben wir in unserer Sprache auch.‘ Und dann kommen sie und bringen das auch.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Mohn, der Schulleiterin der gelben Schule; Anhang B.2.3, Z. 022)

Die Formulierung „dass die das mit einbringen dürfen“ (Z. 022) verdeutlicht, dass der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch und Englisch im Unterricht einer Legitimation durch die Lehrkraft zu bedürfen scheint. Dass diese Erlaubnis im Fall von Frau Mohns Unterricht grundsätzlich erteilt scheint, zeigt sich in der Schilderung einer Unterrichtssituation, in der eine Schülerin „auf einmal“ (Z. 022) gesagt habe, dass es das behandelte Gedicht auch im Russischen gäbe. Der Sprachvergleich scheint spontan und schüler:inneninitiiert zu geschehen. Das Russische wird in der Nacherzählung der Schulleiterin an das familiäre Umfeld der Schülerin geknüpft, von wo aus es Eingang in den Unterricht erfahre. Familie und Schule werden auf diese Weise als unterschiedliche, aber nicht als separierte und undurchlässige Räume konstruiert. Die Schulleiterin, die in der von ihr geschilderten Szene in der Rolle der Lehrkraft auftritt, distanziert sich selbst von der russischen Sprache, die sie „natürlich nicht verstanden“ (Z. 022) habe. Indem sie ihr Unvermögen, Russisch zu verstehen, als Selbstverständlichkeit darstellt („natürlich“; Z. 022), markiert sie das Russische zugleich implizit als ihr fremd. Wie auch die Klassenlehrerin Frau Bräuer stellt die Schulleiterin Frau Mohn Besitzverhältnisse her: In ihrer Erzählung gibt es Sprachen, die Schüler:innen zu gehören scheinen. Im Unterschied zu Frau Bräuer weist jedoch in Frau Mohns Erzählung nicht die Lehrkraft Sprache als Besitztum zu („Was heißt das denn in deiner Sprache?“; Anhang B.1.7, Z. 036), sondern die Schüler:innen selbst nehmen sprachliches Kapital für sich in Anspruch („Das haben wir in unserer Sprache auch“; Anhang B.2.3, Z. 022). Es bleibt offen, inwieweit das von der Schulleiterin angeführte Fremdzitat den tatsächlichen Wortlaut der

Schüler:innen wiedergibt. Das Einbeziehen von Sprachen in den Unterricht wird von der Schulleiterin mehrfach affektiv bewertet und zwar aus Sicht der Schülerinnen („interessant“, „beeindruckend“; Z. 022). In der Antwort der Schulleiterin wird deutlich, dass sie den Wunsch von Schüler:innen, Sprachen, die in deren Familien gesprochen würden, in den Unterricht einzubringen, wahrnehme und diesem Raum gebe. Die Initiative sieht sie dabei bei den Schüler:innen selbst, die so nicht verpflichtet sind, aber Gelegenheit erhalten, ihr sprachliches Kapital auf dem Sprachmarkt des Unterrichts anzubieten, wo ihm gemäß der Lehrerin auch von Mitschüler:innen ein hoher Wert zugeschrieben werde („Und das fanden die Kinder auch interessant oder beeindruckend“; Z. 022).

Eine stärkere Trennung zwischen familiärem und schulischem Sprachraum nimmt die Klassenlehrerin Frau Bräuer in ihrer Antwort auf die Frage, welche Bedeutung die zuhause gesprochenen Sprachen und Dialekte für ihre Schüler:innen hätten, vor:

„Ich denk’, es ist natürlich so ’ne- Vom Gefühl werd’ ich- Wenn ich jetzt an den Nikolai zum Beispiel denk’, das ist ja für ihn so sein, ja- Das ist ja das, was er immer hört. Ich wei- Mir fehlt grad’ das Wort, aber das ist ja so sein- wie sag’ ich das, für ihn wahrscheinlich Zuhause, Familie, das nahe Umfeld, das bedeutet das ja wahrscheinlich. Und dann in der Schule ’ne andre Sprache zu sprechen, ist für ihn natürlich dann, ne? In der Schule, zuhause. Dann wahrscheinlich auch vom Gefühl her einfach: Da muss ich ’ne andre Sprache sprechen, da drück’ ich mich nicht mit meiner Sprache aus, die ich eigentlich vielleicht- in der ich auch manchmal denke oder zähle oder so, sondern das ist eben natürlich dann ’ne, ja, ’ne fremde Sprache vielleicht. Bei den andern denk’ ich auch. Für Samir ist es auch so sein- der kommt aus Indien, er ist da auch, ja- kennt natürlich auch viel, spricht die Sprache auch, dass er da auch stolz drauf ist, auch auf sein- dass das auch für ihn Heimat vielleicht auch ist oder auch- ja, seine Familie, die ganze Familie, ist indisch und da so ’ne Zugehörigkeit einfach. Und hier, dass das Deutsche dann eben hier in seinem Umfeld. Also, ich denk’, das ist für die schon, auch für Said, denk’ ich schon, dass das eben der- ja, das Innere einfach. Ich- mir fehlen wirklich grad’ so die Worte, wie ich’s gut erklären kann, aber so- Wissen Sie, was ich meine, ja?“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 079)

Frau Bräuer übernimmt die Perspektiven von Schüler:innen, die in ihren Familien andere Sprachen als Deutsch sprechen. Diese Perspektivenübernahme ermöglicht es ihr, nachzuvollziehen, wie für ausgewählte Schüler die Schulsprache Deutsch zu einer „fremde[n] Sprache vielleicht“ (Z. 079) werde. Frau Bräuer kennzeichnet ihre Antworten auf die Frage, was die zuhause gesprochenen Sprachen ihren Schüler:innen bedeuteten, als Hypothesen („wahrscheinlich“, „vielleicht“, „ich denk’“; Z. 079) und weist damit auf die Limitationen ihrer Perspektivenübernahme hin. In ihren Vermutungen verknüpft sie die zuhause von Schüler:innen gesprochenen Sprachen mit einem Wortfeld, das stark emotional besetzt scheint: „Zuhause“, „Familie“, „das nahe Umfeld“, „Hei-

mat“, „Zugehörigkeit“, „das Innere“ (Z. 079). In der Schule machten die Schüler demgegenüber, so die Lehrerin, sprachliche Fremdheitserfahrungen: „Da muss ich 'ne andre Sprache sprechen, da drück' ich mich nicht mit meiner Sprache aus“ (Z. 079). Sie konstruiert eine Differenz zwischen den zuhause gesprochenen Sprachen, die sie als Besitztum der Schüler:innen („meine[] Sprache“; Z. 079) und auch als Sprache des Denkens („in der ich auch manchmal denke oder zähle oder so“; Z. 079) markiert, und der Schulsprache Deutsch, die von den Schüler:innen ihrer Ansicht nach als „andre Sprache“ (Z. 079) und als Zwang („da muss ich“; Z. 079) empfunden werden könne. In der Reihung „Schule, zuhause“ (Z. 079) stellt sie beide Domänen explizit gegenüber. Indem sie die zuhause gesprochenen Sprachen als „das Innere“ (Z. 079) kennzeichnet, das Deutsche als Sprache des „Umfeld[s]“ (Z. 079), schafft sie eine räumliche Anordnung der von Schüler:innen gesprochenen Sprachen, in der die zuhause gesprochenen Sprachen sich einerseits zentraler und näher an dem Schüler oder der Schülerin selbst zu befinden scheinen, andererseits aber auch über einen geringeren Radius zu verfügen scheinen als die Sprache des „Umfeld[s]“ (Z. 079), die für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin zwar peripherer erscheint, jedoch einen größeren Radius auszufüllen scheint.

4.3.4 Zusammenfassende Charakterisierung des sprachlichen Marktes der gelben Schule

Insgesamt konstruieren die Schulleiterin Frau Mohn und die Klassenlehrerin Frau Bräuer die gelbe Schule als aufgeschlossene Schule, der die Beteiligung unterschiedlicher Akteur:innen der Schulgemeinschaft, aber auch des Umfelds wichtig sei. Der Sozialraum Schule scheint sich nicht auf den physischen Raum Schule zu beschränken, sondern scheint durchlässige Grenzen zu haben, die externen Kolleg:innen, US-amerikanischen Soldat:innen und Eltern Partizipation ermöglichen und es umgekehrt auch den Mitgliedern der Schulgemeinschaft ermöglichen, Lernorte außerhalb des Schulhauses kennenzulernen, insbesondere die Lebenswelt der in der Nähe stationierten US-amerikanischen Soldat:innen. Mehrsprachige Ressourcen von Schüler:innen scheinen wahrgenommen zu werden und primär dann sichtbar zu werden, wenn entweder Schüler:innen sie aus Eigeninitiative in den Unterricht einbringen oder wenn Lehrkräfte eine ritualisierte oder sprachvergleichende Einbindung steuern. Schüler:innen erhalten dann Gelegenheit, ihr mehrsprachiges beziehungsweise anderssprachiges Kapitel auf dem schulischen Sprachmarkt zu präsentieren, wo es mit einem hohen Wert assoziiert zu werden scheint. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht sei je-

doch nicht in einem übergeordneten Schulkonzept verankert, sondern hänge laut Aussage von Frau Bräuer stark von den einzelnen Lehrkräften und deren individuellem *language management* ab. Frau Bräuer zeigt auch ein Bewusstsein für Fremdheitserfahrungen, die Schüler:innen in einem deutschsprachig geprägten schulischen Umfeld potenziell machen können, sowie dafür, dass die erlebte Diskrepanz von Familien- und Schulsprache für Schüler:innen auch emotional besetzt sein könne. Die Schüler:innen der gelben Schule bewegen sich auf einem von der Schulleiterin hergestellten Kontinuum mit den Polen „deutsch“ und „nicht-deutsch“, wobei vor allem die Ausprägung „eigentlich deutsch“ immer wieder Erwähnung findet. „Eigentlich deutsch“ seien Schüler:innen, die in Deutschland geboren wurden und somit als deutsch „gezählt“ würden (Anhang B.2.3, Z. 002), deren Familien aber nicht-deutscher „Herkunft“ (Z. 004) seien und neben Deutsch eine weitere Sprache sprächen. Prägend für die sprachliche Situation der gelben Schule sind dementsprechend Schüler:innen, die als Kinder von Eltern oder Großeltern mit Migrationsbiografien in Deutschland geboren wurden, die also in zweiter oder dritter Generation in Deutschland leben und häufig über Ressourcen in (mindestens) zwei Sprachen verfügen, darunter auch das Deutsche. Ihnen wird mehrheitlich eine osteuropäische Herkunft zugeschrieben. Der Anteil „nicht-deutscher“ Schüler:innen, für die als prototypisches Beispiel „Flüchtlingskinder“ (Anhang B.2.3, Z. 004) herangezogen werden, wird als gering bis nicht vorhanden eingestuft.

5. *historical bodies*: Sprachbiografische Merkmale und Erfahrungen der Schüler:innen der untersuchten Klassen

Die folgenden Kapitel 5.1 bis 5.6 rekonstruieren sprachbiografische Merkmale und Erfahrungen der Schüler:innen der sechs untersuchten Klassen aus deren Eigenperspektiven. Die Analysen basieren entsprechend primär auf Daten aus der mündlich gestützten schriftlichen Schüler:innenbefragung, die in jeder der sechs Klassen durchgeführt wurde (vgl. Kap. 3.7). Mithilfe der so erhobenen Daten lässt sich im Sinne der *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004) eine bestimmte Facette der *historical bodies* der Schüler:innen beleuchten, nämlich ihre Lebenserfahrungen in Bezug auf Sprache(n). Hierzu zählen vor allem potenzielle Migrationserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien, individuelle sprachliche Repertoires sowie Sprachwahlen der Schüler:innen im schulischen wie im familiären Raum. Diese lassen sich deskriptiv statistisch als Konfigurationen von Diversität (Vertovec 2009) beschreiben. Ergänzend werden zum Teil

weitere Daten aus der leitfadengestützten Befragung der Klassenlehrerinnen herangezogen (vgl. Kap. 3.6) und zu den Befragungsdaten auf Schüler:innenebene in Beziehung gesetzt. Gegenübergestellt werden insbesondere von den Lehrkräften artikulierte schulische *language policies* (Shohamy 2006; Spolsky 2010) und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen. Sie sind nicht nur Teil der *historical bodies*, der schulischen Erfahrungswelten der Beteiligten, sondern prägen wesentlich die *interaction order* des schulischen Sprachmarktes. Die breite Datenbasis erlaubt es, den schulischen Sprachmarkt immer auch in Relation zu dem sprachlichen Repertoire der Schüler:innen und ihrem familiären Sprachgebrauch zu beleuchten. Insofern die Aussagen der Lehrkräfte keine Anwendungen, sondern Versprachlichungen der schulischen *language policies* darstellen, sind sie zugleich Teil der Diskurse um den schulischen Sprachmarkt (*discourses in place*).

Vor dem Hintergrund des vorangegangenen Kapitels 4, in dem zunächst die drei Schulen aus den Perspektiven der Beteiligten charakterisiert wurden, verdichtet sich das Bild des zu untersuchenden Nexus im vorliegenden Kapitel 5 durch die detailliertere Betrachtung der einzelnen Klassen, wobei wiederum die Eigenperspektiven der Beteiligten als analyseleitend verstanden werden, das heißt deren Konstruktionen der eigenen sprachlichen Lebenswelten.

5.1. Die hellgrüne Klasse

grüne Schule: hellgrüne Klasse	
Klassenstufe: 3	Schüler:innen: 15, davon befragt: 13 (4 w, 9 m)
Klassenlehrerin: Fr. Schilling	Alter: \emptyset 8,77 (<i>min</i> =8, <i>max</i> =10)
sprachliches Repertoire der Schüler:innen der Klasse:	
Deutsch (Standard/ Pfälzisch), Englisch, Französisch, Kroatisch, Russisch, Serbisch	

Die Erhebungen in der hellgrünen Klasse der grünen Schule finden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2016/17 statt. Es handelt sich um eine Klasse der Jahrgangsstufe 3. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen 15 Schüler:innen die hellgrüne Klasse. Hiervon nehmen 13 Schüler:innen an der Fragebogenerhebung teil, darunter vier weibliche und neun männliche Schüler:innen. Das Durchschnittsalter der befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse liegt bei 8,77 (*min*=8, *max*=10).

5.1.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien

Von den 13 befragten Schüler:innen geben zwölf an, in Deutschland geboren zu sein; ein Schüler gibt „Europa“ an, weshalb sein Geburtsland nicht eindeutig bestimmt werden kann. Auch als Geburtsland seiner Mutter nennt er uneindeutig „Europa“, als Geburtsland seines Vaters gibt er Serbien an. Ein Schüler gibt an, er wisse nicht, wo sein Vater und seine Mutter geboren seien. Bei mindestens vier der 13 befragten Schüler:innen wurde mindestens ein Elternteil außerhalb von Deutschland geboren, bei mindestens zweien hiervon trifft dies wiederum für beide Elternteile zu. Im Fall des Schülers, der als Geburtsland seiner Mutter „Europa“ nennt, sowie im Fall des Schülers, der angibt, die Geburtsländer seiner Eltern nicht zu kennen, lässt sich hierüber keine Aussage treffen, weshalb die Angabe mit „mindestens“ vage bleibt. Auf der Basis der Angaben der Schüler:innen zu ihren eigenen Geburtsländern und denen ihrer Eltern ergibt sich das nachfolgende Bild potenzieller Migrationserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien (Abb. 30). Die beiden Schüler, deren Antworten keine eindeutige Zuordnung erlauben, fallen aus genannten Gründen in die Kategorie „nicht berücksichtigt.“

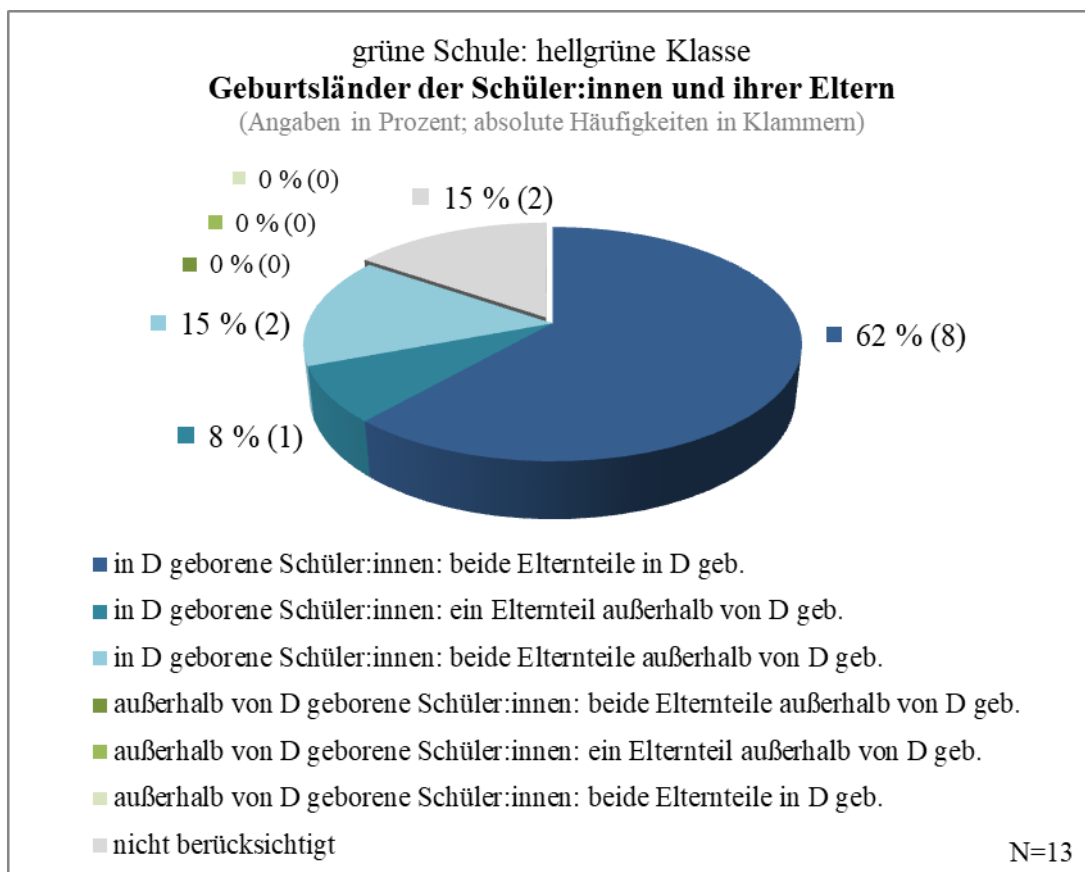


Abb. 30: Geburtsländer der Schüler:innen der hellgrünen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die in Deutschland geborene Schülerin, von der ein Elternteil außerhalb von Deutschland geboren wurde, gibt an, ihre Mutter sei in Russland geboren. Auch einer der beiden in Deutschland geborenen Schüler:innen, von denen beide Elternteile außerhalb von Deutschland geboren wurden, gibt als Geburtsland seines Vaters und seiner Mutter Russland an; die zweite Schülerin nennt als Geburtsland ihres Vaters Kasachstan, als Geburtsland ihrer Mutter Russland. Wie beschrieben, erlaubt die von einem weiteren Schüler gemachte Angabe „Europa“ als eigenes Geburtsland und als Geburtsland seiner Mutter keine eindeutige Zuordnung im obigen Diagramm; obgleich er aus diesem Grund in die Kategorie „nicht berücksichtigt“ fällt, gilt im Hinterkopf zu behalten, dass er als Geburtsland seines Vaters Serbien nennt, dass also mindestens eines seiner Elternteile außerhalb von Deutschland geboren wurde. Die Familien von vier Schüler:innen leben folglich in zweiter Generation in Deutschland. Zusätzlich ermöglicht der eingesetzte Fragebogen einen Einblick hinsichtlich des derzeitigen Wohnorts der Großeltern der befragten Schüler:innen. Es steht den Schüler:innen frei, Angaben für ein oder zwei Großelternanteile beziehungsweise -paare zu machen, wodurch verschiedene denkbare Familienkonstellationen berücksichtigt werden (Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern, geschiedene oder getrennte Großelternanteile in unterschiedlichen Ländern). Im Fall verstorbener Großeltern sollen die Schüler:innen das entsprechende Feld freilassen (hier dokumentiert mit „keine Angabe“). Mit lediglich zwei Ausnahmen leben alle von den Schüler:innen genannten Großelternpaare beziehungsweise -teile in Deutschland. Ein Schüler macht keine Angaben zu den Wohnorten seiner Großeltern. Eine Schülerin gibt als Wohnort eines Großelternpaares oder -teils Deutschland an, als Wohnort eines anderen Großelternpaares oder -teils Kasachstan; es handelt sich um dieselbe Schülerin, deren Vater in Kasachstan geboren wurde.

Aufgrund der Datenlage lässt sich folglich feststellen, dass mindestens 12 der 13 befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse in Deutschland geboren wurden, wobei vier davon ein oder zwei Elternteil(e) haben, die außerhalb von Deutschland geboren wurden. Bei einer Schülerin, deren Eltern in Kasachstan und Russland geboren wurden, lebt ein Großelternpaar oder -teil in Kasachstan. Bei elf weiteren Schüler:innen leben die Großeltern in Deutschland, wobei sich die Angaben der Schüler:innen dahingehend unterscheiden, ob ein oder zwei Großelternpaare/-teile genannt werden. Der Schüler, der als seinen Geburtsort und als Geburtsort seiner Mutter „Europa“ nennt, macht keine Angaben zu den Wohnorten seiner Großeltern. Insgesamt überwiegt innerhalb der hellgrünen Klasse der Anteil an Schüler:innen, die selbst in Deutschland geboren wurden

und deren Eltern ebenfalls in Deutschland geboren wurden, mit 62 %. Nur bei einem der vier Schüler:innen, deren Eltern nach Deutschland migriert sind, leben die Großeltern noch in einem anderen Land als Deutschland und auch dies trifft nur für eines von zwei Großelternpaaren/-teilen zu.

5.1.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen

Alle 13 befragten Schüler:innen geben an, zuhause Deutsch zu sprechen. Sechs Schüler:innen geben an, zuhause würde(n) außerdem eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch gesprochen (Abb. 31 und 32). Fünf von ihnen nennen zwei zuhause gesprochene Sprachen, darunter die Sprachkombinationen Russisch – Deutsch (2x), Deutsch – Serbisch und Deutsch – Englisch (2x) (Sprachenreihenfolge der jeweiligen Sprachkombination aus den Schüler:innenantworten übernommen). Ein Schüler, der zu den Geburtsländern seiner Eltern keine Angaben macht, selbst aber in Deutschland geboren wurde, nennt als zuhause gesprochene Sprachen Deutsch – Englisch – Russisch. Die anderen beiden Schüler:innen, die angeben, zuhause würde neben dem Deutschen Russisch gesprochen, sind diejenigen, deren Elternteile beide außerhalb von Deutschland geboren wurden (Russland – Russland, Russland – Kasachstan). Die Sprachkombination Deutsch – Serbisch wird von dem Schüler genannt, dessen Vater in Serbien geboren wurde. Die Sprachkombination Deutsch – Englisch findet sich bei zwei Schüler:innen, die laut eigener Angabe wie ihre Eltern in Deutschland geboren wurden. Werden zuhause andere Sprachen als Deutsch gesprochen, scheinen diese im Fall der hellgrünen Klasse ihren Ursprung also zum Teil in der Herkunft der Eltern zu haben. In Bezug auf das Englische jedoch ist anhand der erhobenen Daten nicht nachvollziehbar, auf welche Weise es Eingang in den familiären Sprachgebrauch findet, zumal die Schüler:innen der hellgrünen Klasse als Schulfremdsprache nicht Englisch, sondern Französisch erlernen. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass eine primär quantitativ ausgerichtete Fragebogenerhebung im Hinblick auf den (familiären) Sprachgebrauch von Grundschüler:innen an ihre Grenzen stößt, wenn sie auch einen ersten Ein- und Überblick zu gewähren imstande ist.

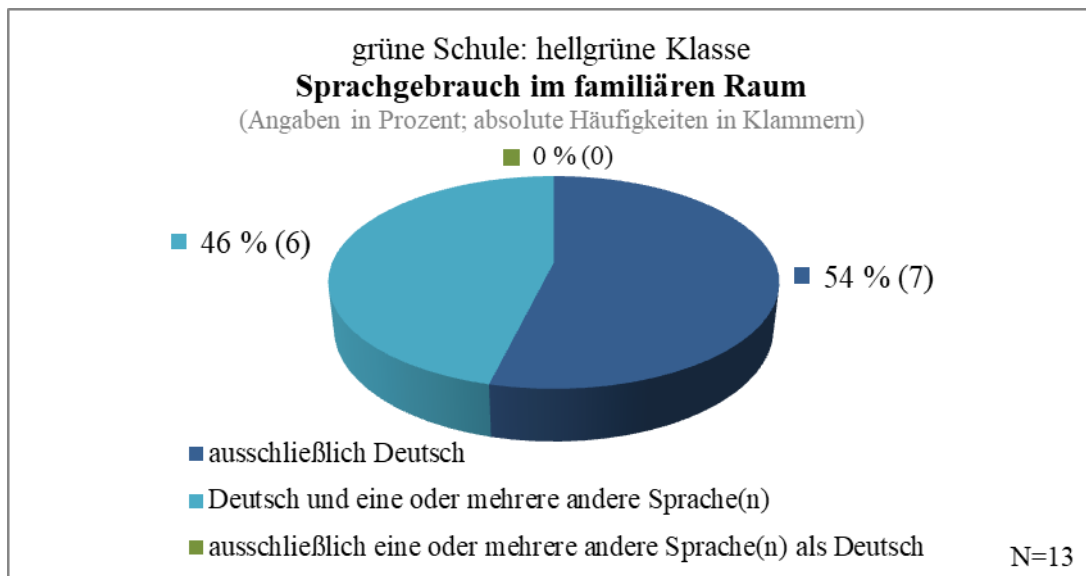


Abb. 31: Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

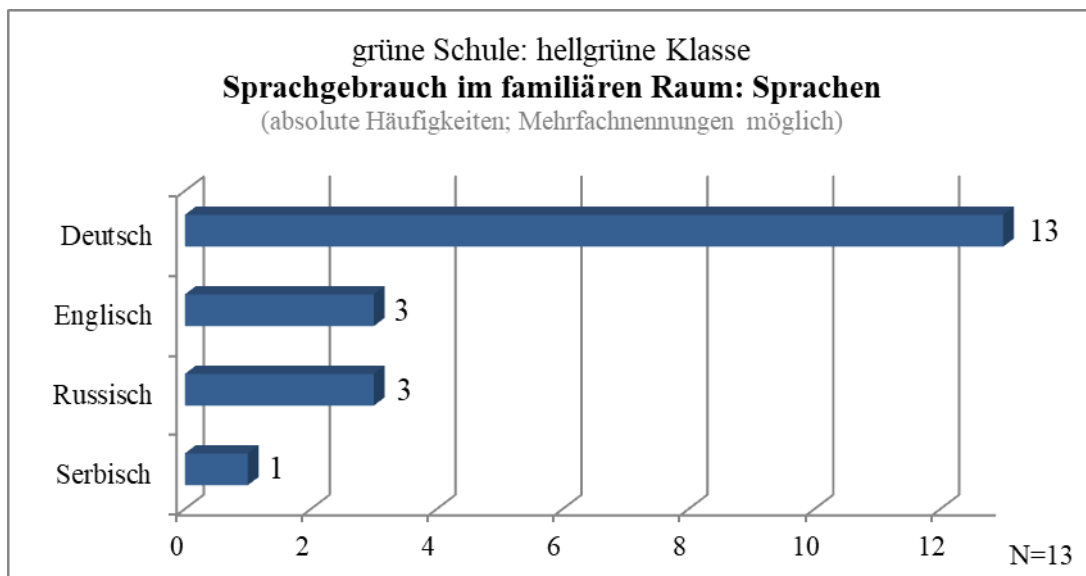


Abb. 32: Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Alle 13 befragten Schüler:innen geben an, ihre mündlich-produktiven Sprachkompetenzen im Deutschen sowie ihre Fähigkeit, Deutsch zu verstehen, seien sehr gut. Zwölf von ihnen geben zudem an, sie könnten Deutsch sehr gut schreiben und lesen. Ein Schüler schätzt seine Lese- und Schreibkompetenzen im Deutschen als eher gut ein. Von den drei Schüler:innen, die darüber hinaus Englisch als eine zuhause gesprochene Sprache nennen, nehmen nur zwei eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen im Englischen vor: Beide geben an, Englisch eher gut zu sprechen und zu verstehen; einer der Schüler schätzt seine Schreib- und Lesekompetenzen im Englischen ebenfalls als eher gut ein; der andere Schüler schätzt seine Schreibkompetenzen im Englischen als eher schlecht

ein und gibt an, Englisch nicht lesen zu können. Zwei der Schüler:innen, die das Russische als eine zuhause gesprochene Sprache angeben, schätzen ihre Russischkompetenzen im Sprechen und Verstehen als sehr gut ein, beide geben jedoch an, Russisch nicht schreiben zu können; ihre Lesekompetenz im Russischen schätzt eine Schülerin als eher gut ein, ihr Mitschüler gibt an, Russisch nicht lesen zu können. Der dritte Schüler, der Russisch neben Deutsch und Englisch als Familiensprache nennt, gibt an, Russisch weder sprechen noch schreiben noch lesen zu können; seine Fähigkeit, Russisch zu verstehen, schätzt er als „eher schlecht“ ein. Der Schüler, der Serbisch als eine zuhause gesprochene Sprache aufzählt, schätzt seine Serbischkompetenzen in den Bereichen Sprechen und Verstehen als sehr gut ein, in den Bereichen Schreiben und Lesen als eher gut.

Das sprachliche Repertoire der Klasse umfasst demnach neben dem Deutschen mehr oder weniger gut ausgebildete Kompetenzen einzelner Schüler:innen in den Familiensprachen Englisch, Russisch und Serbisch. Die nachfolgende Abbildung 33 zeigt, dass in der hellgrünen Klasse in allen vier Sprachen Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen vorhanden sind. Berücksichtigt werden hierbei alle Schüler:innen, die angeben, eine der Sprachen sehr gut, eher gut oder eher schlecht sprechen, verstehen, schreiben oder lesen zu können. Vernachlässigt werden lediglich diejenigen Schüler:innen, die angeben, die jeweilige Sprache gar nicht sprechen, verstehen, schreiben oder lesen zu können. Die Darstellung gibt folglich keine Auskunft über das Kompetenzniveau der Schüler:innen, sondern lediglich darüber, ob eine Kompetenz vorhanden ist, mag sie von den Schüler:innen selbst auch als eher gering ausgebildet eingestuft werden.

<p>grüne Schule: hellgrüne Klasse sprachliches Repertoire der Klasse in den Familiensprachen (in den Kompetenzbereichen Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen)</p>	
Sprechen:	Deutsch, Englisch, Russisch, Serbisch
Verstehen:	Deutsch, Englisch, Russisch, Serbisch
Schreiben:	Deutsch, Englisch, Russisch, Serbisch
Lesen:	Deutsch, Englisch, Russisch, Serbisch
Familiensprachen gesamt: 4	

Abb. 33: familiäre Mehrsprachigkeit: in der hellgrünen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen

Führt Abbildung 33 eine Sprache in einem bestimmten Kompetenzbereich auf, bedeutet dies nicht notwendigerweise, dass alle Schüler:innen, die diese Sprache als Familiensprache angeben, über Kompetenzen in diesem Bereich verfügen müssen, wohl aber, dass mindestens eine:r der Schüler:innen gemäß Selbstauskunft über entsprechende Kompetenzen verfügt. So nennen beispielsweise drei Schüler:innen der Klasse Russisch als eine Familiensprache, die sie verstehen, aber nur zwei von ihnen geben an, Russisch auch selbst sprechen zu können. Zu berücksichtigen gilt auch, dass es sich um Selbsteinschätzungen der Schüler:innen handelt, das heißt um deren subjektive Wahrnehmung ihres sprachlichen Könnens, das nicht mit ihrem tatsächlichen Sprachvermögen, wie es etwa standardisierte diagnostische Instrumente messen würden, übereinstimmen muss. Selbsteinschätzungen sprachlicher Kompetenzen sind vor dem Hintergrund des soziolinguistischen Zugangs dieser Arbeit deshalb von Relevanz, weil sie Aufschluss darüber geben, welche Ressourcen und Kompetenzen die Schüler:innen dem eigenen Empfinden nach in den sprachlichen Markt einzubringen vermögen. Wie ihre sprachlichen Produkte auf dem schulischen Sprachmarkt dann de facto bewertet und verortet werden, hängt wiederum von weiteren Faktoren ab, insbesondere von dort gültigen und angewandten *language policies*.

Danach befragt, welche Sprachen sie in der Schule lernten, nennen alle befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse das Deutsche sowie die Schulfremdsprache Französisch. Unabhängig davon, ob im familiären Raum neben dem Deutschen eine weitere Sprache gesprochen wird, können somit alle Schüler:innen der hellgrünen Klasse als mehrsprachig angesehen werden, da sie am schulischen Französischunterricht teilnehmen. Herkunftssprachenunterricht wird in der grünen Schule nicht angeboten, weshalb auf die Frage nach dessen Besuch (Item 16) verzichtet wird. Ein Schüler, dessen Eltern in Russland geboren wurden, gibt an, außerhalb der Schule Sprachunterricht in Russisch zu besuchen. Der Schüler, dessen Vater in Serbien geboren wurde, gibt an, an außerschulischem Serbischunterricht teilzunehmen. Zudem gibt eine Schülerin, deren Eltern in Deutschland geboren wurden und in deren Familie zuhause laut eigener Angabe ausschließlich Deutsch gesprochen würde, an, Kroatischunterricht zu besuchen. Zwei der 13 befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse erhalten gemäß Selbstauskunft zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch, wobei nicht abgefragt wird, ob dieser schulisch verankert ist oder außerschulisch stattfindet.

5.1.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit

Sieben Schüler:innen nehmen an, die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen, helfe ihnen in der Schule, fünf Schüler:innen nehmen an, dies sei nicht der Fall; ein Schüler antwortet mit „Ich weiß nicht.“ Hilfreich für ihren späteren Beruf erachten acht Schüler:innen die eigene Mehrsprachigkeit, zwei Schüler:innen halten sie für nicht hilfreich; drei Schüler:innen antworten mit „Ich weiß nicht“ (Abb. 34).

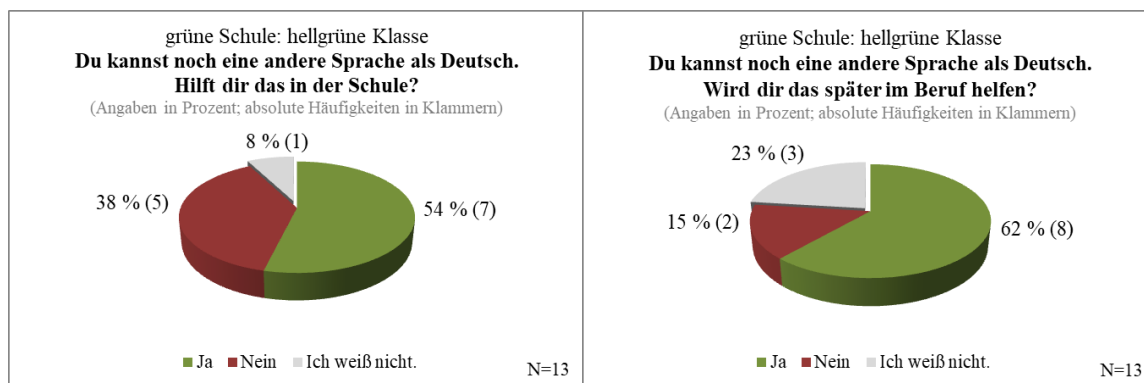


Abb. 34: Von den Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Der Blick der Schüler:innen auf die eigenen mehrsprachigen Kompetenzen scheint somit ambivalent hinsichtlich der Relevanz und des Wertes, den sie ihren sprachlichen Ressourcen für ihre schulische Erfahrungswelt und ihre berufliche Zukunft zuschreiben. In beiden Fällen, jedoch insbesondere hinsichtlich des Stellenwerts anderssprachiger Ressourcen für das spätere Berufsleben, überwiegt die Anzahl der Schüler:innen, die annehmen, ihre mehrsprachigen Ressourcen seien hilfreich für ihren späteren Beruf. Bei der Interpretation dieser Daten gilt zu berücksichtigen, dass die Schüler:innen in Bezug auf den Stellenwert anderssprachiger Ressourcen für ihre schulische Laufbahn ihre aktuelle Situation in den Blick nehmen, mit hoher Wahrscheinlichkeit also auch selbst gemachte Erfahrungen berücksichtigen, während ihre Antworten auf die Frage danach, ob ihnen ihre sprachlichen Ressourcen in ihrem späteren Beruf helfen werden, potenziell stärker Diskurse reproduzieren, die die Schüler:innen in ihrem Umfeld wahrnehmen, etwa im familiären oder schulischen Raum. Danach befragt, wie sie es fände, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können, antwortet etwa Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse:

„Das ist natürlich wunderbar in dieser Welt, wenn man zweisprachig aufwächst. Find’ ich natürlich ’ne riesige Chance für’s Leben. Das ist ’ne große Chance für später halt. Für die Zukunft. Als kleine Kinder sind sie oft verlegen, wenn sie zwei Sprachen sprechen, aber ich denke, wenn du später in ’ne Berufswelt einsteigst und wenn du später mal- Weil jeder nach ’m Abitur geht ja irgendwie in Welt. Die Welt hat sich ja ausgeweitet. Bei uns war höchstens mal Interrail und Europatouren und

heute fliegst du halt um die Welt. Und auch die Sprachen: Die Länder, in die du reist, werden mehr Sprachen gesprochen als nur Englisch. Englisch, gut, wird erwartet, dass in jedem Land Englisch gesprochen wird, aber ich find' einfach, grad' wenn die osteuropäische Sprachen sprechen, ist das 'n Wahnsinnsvorteil, später auch beruflich das zu verknüpfen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling, der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 046)

Frau Schilling fokussiert in ihrer Antwort die Vorteile, die mehrsprachige Kompetenzen im späteren Berufsleben haben könnten. Dabei schreibt sie dem Englischen eine gewisse Selbstverständlichkeit als internationale Verkehrssprache zu: Sprachliches Kapital im Englischen werde vorausgesetzt, während sprachliche Ressourcen in osteuropäischen Sprachen gemäß der Lehrerin auf dem Arbeitsmarkt, der sich auch als sprachlicher Markt begreifen lässt, als besonderes Kapital verstanden werden könnten. Wie oben dargestellt, gibt es in der hellgrünen Klasse vier Schüler:innen, die laut Selbstauskunft über Kompetenzen in osteuropäischen Sprachen verfügen (Kroatisch, Russisch, Serbisch). Von ihnen schätzt lediglich der serbischsprechende Schüler ein, seine Kompetenzen in einer anderen Sprache als Deutsch würden ihm später nicht im Beruf helfen. Die Einschätzung der übrigen drei Schüler:innen, die über Kompetenzen in osteuropäischen Sprachen verfügen, scheint sich mit der der Klassenlehrerin zu decken.

Die Klassenlehrerin bezieht sich in ihrer Antwort nicht allein auf die Arbeitswelt, sondern auf globale Mobilität auch im Freizeitbereich, die sich ihrem Empfinden nach im Vergleich zu der Zeit ihres Schulabschlusses gesteigert habe und die den Kontakt mit verschiedenen Sprachen fördere. Insgesamt beurteilt sie Mehrsprachigkeit ausschließlich positiv und als „Chance für's Leben“ (Z. 046). Auch die Schüler:innen werden befragt, wie ihre Lehrer:innen es ihrem Empfinden nach fänden, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können (Abb. 36). 53,85 % der Schüler:innen der hellgrünen Klasse nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden mehrsprachige Kompetenzen bei Kindern sehr gut, 15,38 % nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden dies eher gut. Folglich überwiegt die Anzahl derjenigen, die eine positive Bewertung von Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte wahrnehmen. Allerdings gibt es auch vier Schüler:innen, die von einer negativen Bewertung von Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte ausgehen. Die von Frau Schilling artikulierten – durchweg positive – Bewertung von Mehrsprachigkeit und die Wahrnehmung der Schüler:innen hinsichtlich der lehrkräfteseitigen Bewertung von Mehrsprachigkeit bilden also die gleiche Tendenz ab, entsprechen einander jedoch nicht vollständig.

Während die bislang vorgestellten Ergebnisse sich auf Sprachen im Sinne von Standardsprachen beziehen, ohne deren Varietäten ausdifferenzieren, erlaubt der Fragebo-

gen durch die explizite Berücksichtigung regionaler Varietäten eine Vertiefung dieser Darstellung (Abb. 35). Elf der 13 befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse geben an, zuhause einen Dialekt zu sprechen, den sie mit „Pfälzisch“ benennen. Eine Schülerin, deren Eltern in Kasachstan und Russland geboren wurden, spricht laut Selbstauskunft zuhause keinen Dialekt; eine weitere Schülerin lässt die Frage unbeantwortet („keine Angabe“).

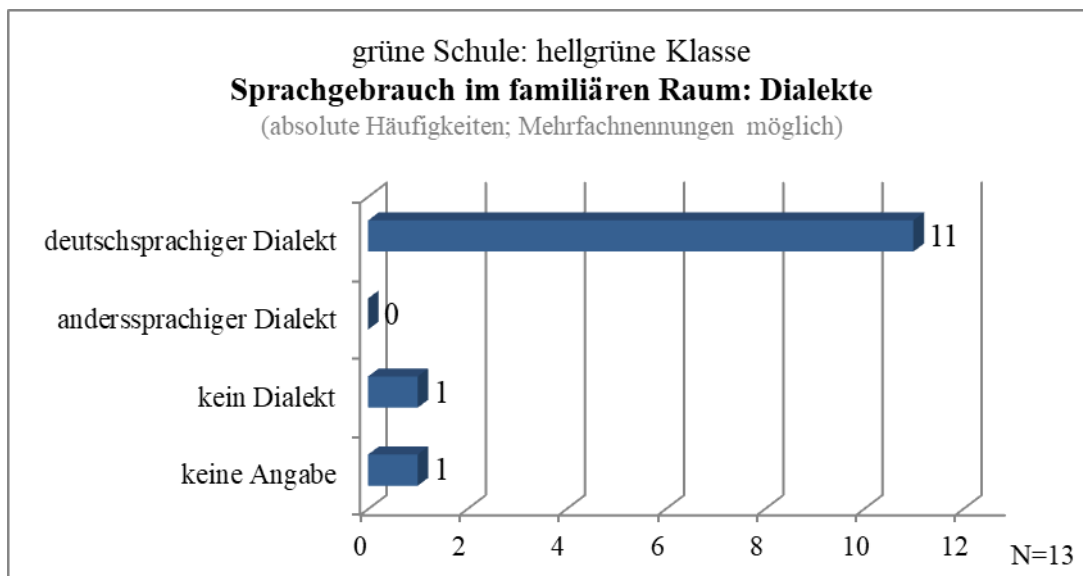


Abb. 35: Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Bei der Mehrheit der Schüler:innen scheint entsprechend der Gebrauch einer deutschsprachigen regionalen Varietät im familiären Raum eine Rolle zu spielen. Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse, beurteilt Dialektkompetenz bei Schüler:innen wie folgt:

„Also ich glaub’, dass Dialekte die erste Fremd- Also dass ist nicht für uns die erste Fremdsprache, das ist unsere Muttersprache. Aber die Hochsprache wird die zweite- die erste Fremdsprache. Aber wir müssen ja immer schon die Hochsprache lesen und schreiben und sprechen im Dialekt. Das bedeutet, dass man ja immer schon ’ne zweite Sprachstruktur im Kopf hat. Und ich glaub’, dass einfach Dialekt-sprecher vielleicht ja schon Einiges im Kopf für andere Sprachen mit Synapsen verschalten. Und dass man vielleicht offener sein kann für weitere Sprachen. Unbewusst, sehr unbewusst. Aber dass es vielleicht sogar ’n Vorteil haben kann.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling, der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 048)

Frau Schilling artikuliert eine positive Sicht auf die Dialektkompetenz von Schüler:innen. Sie beschreibt die sprachliche Sozialisation von Personen, die über eine mündliche Dialektkompetenz verfügten, als eine mehrsprachige: Die Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben knüpft sie an eine standardsprachliche Varietät, die sie „Hochsprache“ (Z. 048) nennt, den Kompetenzbereich des Sprechens assoziiert sie mit dem

Dialekt. Aufgrund dieses Nebeneinanders zweier Varietäten nimmt Frau Schilling ein erhöhtes Sprachbewusstsein dialektstprechender Schüler:innen an, da „man ja immer schon ’ne zweite Sprachstruktur im Kopf ha[be]“ (Z. 048). Sie selbst positioniert sich ebenfalls als Dialektsprecherin („das ist unsere Muttersprache“; Z. 048) und solidarisiert sich auf diese Weise mit den Schüler:innen, nach denen sie befragt wird. Neben kognitiven Vorteilen für das Erlernen weiterer Sprachen vermutet die Lehrerin auch einen positiven attitudinalen Effekt des Aufwachsens unter Bedingungen innerer Mehrsprachigkeit im Sinne einer stärkeren Offenheit gegenüber Sprachen. Die positiven Auswirkungen innerer Mehrsprachigkeit seien laut Frau Schilling für die Betroffenen „[u]nbewusst, sehr unbewusst“ (Z. 048).

Die Schüler:innen der hellgrünen Klasse nehmen eine mehrheitlich positive Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer:innen an (Abb. 36). Die Anzahl derjenigen, die glauben, ihre Lehrkräfte hielten es für sehr gut, wenn Schüler:innen einen Dialekt sprechen könnten, erreicht jedoch nicht die Anzahl derjenigen, die eine sehr gute Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte wahrnehmen.

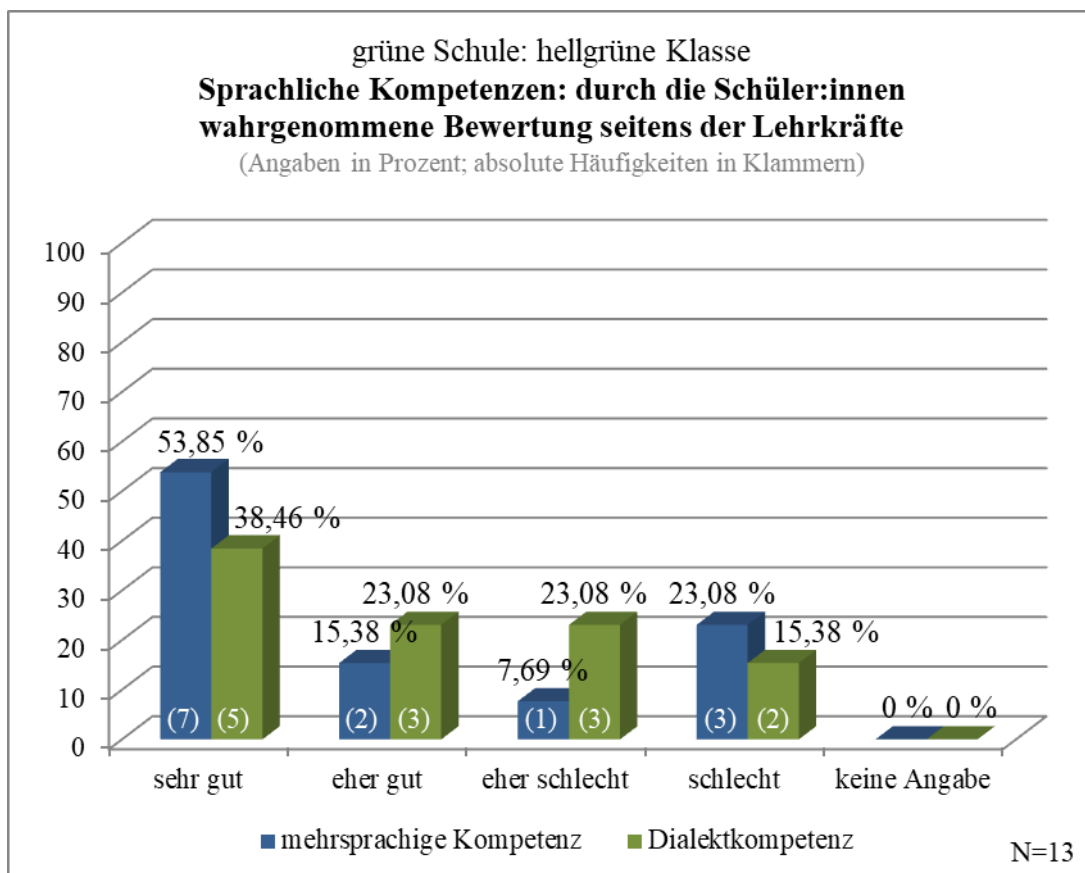


Abb. 36: Durch die Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Insgesamt scheint die Wahrnehmung der Schüler:innen hinsichtlich der Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte uneindeutiger als in Bezug auf äußere Mehrsprachigkeit. Während sie die Bewertung von Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte stärker polarisierend als entweder sehr gut oder schlecht wahrzunehmen scheinen, stellen sich die Einschätzungen in Bezug auf die Bewertung von Dialektkompetenz gestreuter dar. Sowohl in Bezug auf mehrsprachige Kompetenzen als auch in Bezug auf Dialektkompetenzen überwiegt jedoch die Annahme einer positiven Bewertung durch die Lehrkräfte.

5.1.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen

Um diese ersten Befunde tiefergehend zu beleuchten, sollen der schulische Sprachgebrauch der Schüler:innen – auch in Kontrast zu ihrem außerschulischen Sprachgebrauch – sowie von Lehrkräften artikulierte und von Schüler:innen wahrgenommene Prinzipien des *language managements* näher in den Blick genommen werden. Die Abbildungen 37 und 38 illustrieren den außerschulischen sowie schulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interaktionspartner:innen. Die Darstellung bezieht sich auf Sprachen beziehungsweise sprachliche Varietäten, die die Schüler:innen gemäß eigener Aussage meistens mit dem:der jeweiligen Interaktionspartner:in sprachen. Abgebildet werden folglich frequente Sprachwahlen, was nicht bedeutet, dass die Schüler:innen mit den jeweiligen Interaktionspartner:innen – mit einer niedrigeren Frequenz – nicht auch andere sprachliche Ressourcen nutzen können. Die im Fragebogen vorgegebene Darstellung (eine kurze Schreiblinie) legt zwar jeweils das Notieren einer einzigen Sprache beziehungsweise Varietät nahe, dennoch kommt es in Einzelfällen vor, dass Schüler:innen mehrere Sprachen oder Dialekte notieren. Solche ursprünglich nicht intendierten Mehrfachnennungen werden bei der Auswertung berücksichtigt, da denkbar ist, dass mehrsprachige Schüler:innen gegenüber bestimmten Interaktionspartner:innen mehrere Sprachen oder Dialekte mit gleicher oder sehr ähnlicher Frequenz nutzen. Mehrfachnennungen bilden im vorliegenden Datensatz jedoch eher Ausnahmen.

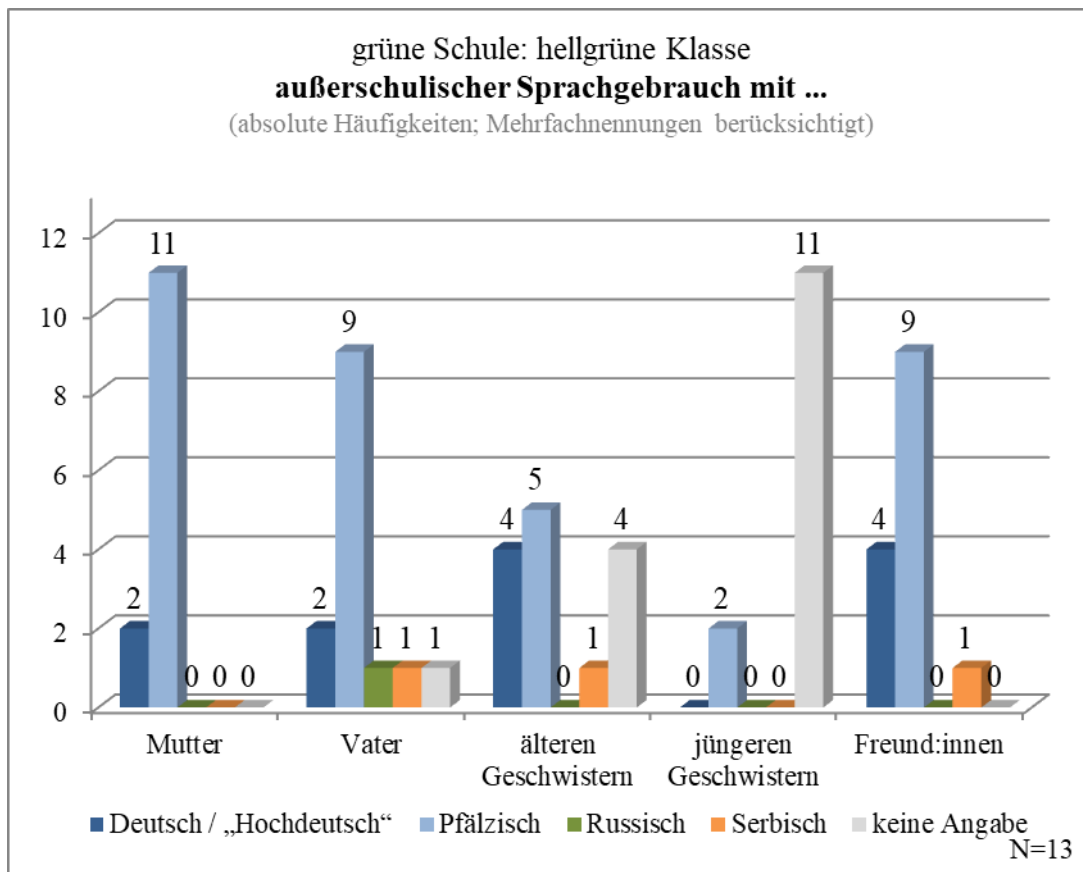


Abb. 37: Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Alle 13 Schüler:innen der hellgrünen Klasse sprechen gemäß eigener Angabe mit ihren Müttern meistens eine Varietät des Deutschen, sei es eine standardsprachliche (2), sei es eine dialektale („Pfälzisch“) (11). Zum Teil verwenden die Schüler:innen für das Standarddeutsche die Bezeichnung „Hochdeutsch“, zum Teil notieren sie jedoch lediglich „Deutsch“, was genau genommen keinen eindeutigen Rückschluss erlaubt, ob hiermit eine standardnahe oder eine dialektale Varietät des Deutschen gemeint ist. Da die meisten Schüler:innen dialektale Varietäten jedoch explizit benennen („Pfälzisch“), soll die Bezeichnung „Deutsch“ an dieser Stelle gemeinsam mit „Hochdeutsch“ als standardnahe Varietät gewertet werden. Mit ihren Vätern sprechen elf der 13 Schüler:innen ebenfalls meistens Deutsch, in neun Fällen „Pfälzisch“, in zwei Fällen eine standardnahe Varietät. Eine Schülerin, deren Mutter in Russland und deren Vater in Kasachstan geboren wurde, spreche laut Selbstauskunft mit ihrem Vater meistens Russisch. Ein Schüler, dessen Vater in Serbien geboren wurde, nennt auf die Frage hin, welche Sprachen er meistens mit seinem Vater spreche, sowohl Serbisch als auch Deutsch; dasselbe gilt für den Sprachgebrauch mit seinen älteren Geschwistern sowie für seinen außerschulischen Sprachgebrauch mit Freund:innen, wobei er im Hinblick auf seine Sprachverwendung

mit Freund:innen die Reihenfolge der beiden Sprachen vertauscht: Deutsch und Serbisch. Womöglich lässt die Reihenfolge einen Rückschluss hinsichtlich einer leichten Dominanz einer der beiden Sprachen zu, sie kann jedoch genauso gut zufällig gewählt sein. Alle übrigen Schüler:innen geben an, mit ihren Geschwistern und mit ihren Freund:innen außerhalb der Schule eine Varietät des Deutschen zu sprechen. Mit allen Interaktionspartner:innen, bei denen die Schüler:innen das Deutsche wählen, überwiegt der Gebrauch des Pfälzischen gegenüber dem Gebrauch der Standardsprache.

Befragt werden die Schüler:innen weiterhin nach ihrem Sprachgebrauch in der Schule (Abb. 38). Auch hier findet eine Unterscheidung nach verschiedenen Interaktionspartner:innen statt, allerdings unterscheidet sich der Frageimpuls insofern von dem, der in Bezug auf außerschulischen Sprachgebrauch verwendet wird, als dass in Bezug auf schulischen Sprachgebrauch nicht nach frequenten Sprachwahlen („meistens“), sondern nach Sprachwahlen allgemein gefragt wird. Legt die Gestaltung des Antwortfeldes in Bezug auf außerschulischen Sprachgebrauch die Nennung einer einzigen Sprache oder eines einzigen Dialekts nahe (eine kurze Schreiblinie), motiviert die Gestaltung des Antwortfeldes in Bezug auf schulischen Sprachwahlen zu einer Nennung mehrerer Sprachen oder Dialekte (drei kurze Schreiblinien, jeweils durch Kommas getrennt). Diese Diskrepanz rührt von der Kombination zweier Fragebögen einher, die in dem hier genutzten Fragebogen zusammenfließen (vgl. Kap. 3.7.1). Die Daten zu außerschulischem und schulischem Sprachgebrauch der Schüler:innen sind daher nur bedingt vergleichbar, liefern aber zumindest erste Anhaltspunkte hinsichtlich der Sprachwahlen der Schüler:innen der Klasse.

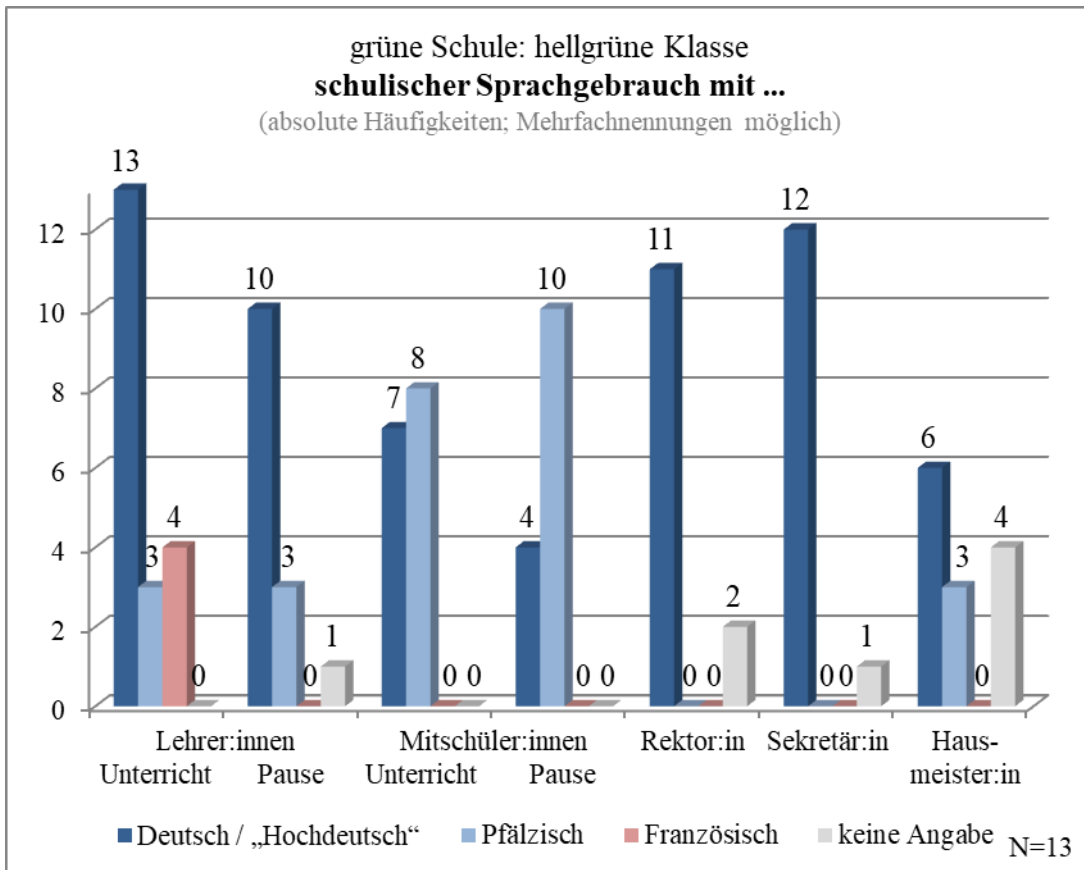


Abb. 38: Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Im schulischen Sprachraum ist für die hellgrüne Klasse eine klare Dominanz des Deutschen festzustellen. Gegenüber Lehrkräften überwiegt sowohl während des Unterrichts als auch in den Pausen eine standarddeutsche Varietät, gegenüber Mitschüler:innen hingegen eine dialektale Varietät des Deutschen („Pfälzisch“). Diejenigen Schüler:innen, die angeben, mit Lehrkräften im Unterricht Pfälzisch zu sprechen, machen diese Angabe zusätzlich zum Standarddeutschen, denn alle 13 befragten Schüler:innen der Klasse geben an, mit ihren Lehrkräften im Unterricht (auch) eine standarddeutsche Varietät zu sprechen. Zudem geben vier Schüler:innen an, im Unterricht mit Lehrkräften Französisch zu sprechen, was als Verweis auf den frühen Fremdsprachenunterricht gelesen werden kann, der in der hellgrünen Klasse in Französisch realisiert wird. Weder das Französische noch andere nicht-deutsche Sprachen oder Varietäten finden an anderer Stelle Erwähnung. Alle Schüler:innen, die eine Angabe zu ihrem Sprachgebrauch mit der Rektorin oder der Sekretärin machen, nennen das Standarddeutsche. Im Gespräch mit dem Hausmeister überwiegt ebenfalls eine standardnahe Varietät des Deutschen, wobei zum Teil auch eine dialektale Varietät einzufließen scheint; vier Schüler:innen machen hierzu keine Angabe.

Trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit des schulischen und außerschulischen Sprachgebrauchs aus oben genannten Gründen, zeichnet sich mit relativer Deutlichkeit eine Tendenz zum Gebrauch der dialektalen Varietät Pfälzisch im außerschulischen Raum und umgekehrt eine Tendenz zum Gebrauch des Standarddeutschen im schulischen Raum ab. Sprachliche Ressourcen, die einzelne Schüler:innen neben dem Deutschen in ihrer außerschulischen Lebenswelt insbesondere mit Familienangehörigen nutzen, scheinen in der schulischen Interaktion unsichtbar zu bleiben und zwar sowohl in der Interaktion mit Schulpersonal als auch in der Interaktion mit Mitschüler:innen.

5.1.5 Klassenspezifische *language policies* und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen

Vor diesem Hintergrund sollen abschließend Fragen des legitimen Sprechens im Unterricht und des präferierten Sprechens während Pausenzeiten in den Fokus gerückt werden. Hierzu werden einerseits die Klassenlehrerin Frau Schilling nach ihrem *language management* in Bezug auf den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch und von Dialekten, andererseits die Schüler:innen der hellgrünen Klasse nach ihrer Wahrnehmung dessen befragt.

In den Pausen, so Frau Schilling, ließe das Kollegium die Sprachwahlen der Schüler:innen „ganz frei laufen“ (Anhang B.1.1, Z. 056). Es werde dann „vor allem Dialekt“ gesprochen (Anhang B.1.1, Z. 054).

„Da [i. e. in den Pausen; Anm. B. R.] schwätze ma normal. Normal Pälzisch, ne? Zum Teil. Also aber auch gemischt. Auch gemischt, aber ich denk', dass man, immer wenn's emotional ist, mehr pälzelt. Direkter. Do geht's Herz- geht ins Herz.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 032)

Die Lehrerin erklärt die Wahl des Pfälzischen zum Normalfall, das heißt zur sprachlichen Norm, die in den Pausen Gültigkeit habe. Sie positioniert sich selbst zum einen durch den teilweisen Gebrauch des Pfälzischen, zum anderen durch die inkludierende, selbstreferenzielle Pluralform *ma* (,wir') als dialektkompetente Sprecherin (Z. 032). Die sprachliche „Mischung“, die laut Frau Schilling in den Pausen mitunter zu beobachten sei, spiegelt sich in dem Code-Switching zwischen standardnaher und dialektaler Varietät wider, das sie in ihrer eigenen Äußerung anwendet. Es kann daher vermutet, aber nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass das Code-Switching, das sie in den Pausen wahrnehme, sich auf Standardsprache und Dialekt des Deutschen bezieht; nicht ausgeschlossen ist jedoch darüber hinaus ein Switchen zwischen unterschiedlichen Sprachen. Den Gebrauch des Dialekts knüpft Frau Schilling an bestimmte Gesprächsgegenstände,

nämlich an solche, die emotional aufgeladen seien. Sie charakterisiert das Pfälzische damit für die Beteiligten als Sprache der Emotionen. Doch nicht nur, um Emotionen auszudrücken, verwendeten die Beteiligten den Dialekt; umgekehrt löse der Gebrauch des Dialekts auch Emotionen aus, er gehe „ins Herz“ (Z. 032). Der Dialekt scheint entsprechend für Frau Schilling, die ihre Zugehörigkeit zu der Gruppe dialektsprechender Personen markiert, in der Gefühlswelt verortet. Einer solchen Nähe und persönlichen Identifikation, die für die Lehrerin mit dem Dialekt einhergehe, steht der Verweis auf Schüler:innen mit anderer Erstsprache als Deutsch gegenüber, die von ihr als abgeschlossene, in den Pausen hergestellte soziale Gruppen gezeichnet werden:

„Vor allem Dialekt. Wir haben ja ’n paar Fremdsprachenkinder, wenn die sich natürlich treffen, dann sprechen die Kinder, die Russisch sprechen und die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, die treffen sich dann und reden auch miteinander in ihrer Sprache. Haben wir im Moment weniger. Wobei: Asylbewerber jetzt teilweise, dass die sich halt untereinander treffen, wenn sie in unterschiedlichen Klassen sind, und sprechen halt ihre Heimatsprache.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 054)

Ein Eingriff durch die Lehrkräfte in die Sprachwahlen der Schüler:innen fände, so Frau Schilling, in den Pausen nicht statt. Die Schüler:innen könnten demnach während der Pausenzeiten nach eigener Präferenz über ihre Sprachwahlen entscheiden; keine Sprachen oder Dialekte scheinen seitens der Lehrkräfte delegitimiert zu werden. Frau Schilling beschreibt in ihrer Antwort die Herausbildung von Gruppen entlang des Merkmals Sprache. Die deutsche Sprache „noch nicht [zu] beherrschen“ (Z. 054) wird zum exkludierenden Merkmal für Schüler:innen, die sich dann wiederum gemeinsam mit Sprecher:innen derselben Erstsprache zu Gemeinschaften zusammenfänden. Die Klassenlehrerin wählt für die betreffenden Schüler:innen das Label „Fremdsprachenkinder“ (Z. 054); eine gesondert genannte Subgruppe der „Fremdsprachenkinder“ scheinen „Asylbewerber“ (Z. 054). Ihnen wird Anderssprachigkeit zugeschrieben – ein Vermögen in einer „Fremdsprache“ oder einer „Heimatsprache“ (Z. 054) und zugleich ein Unvermögen im Deutschen. Auf dem Pausenhof scheinen sich Frau Schillings Beschreibung zufolge unterschiedliche Sprachmärkte herauszubilden, die mit unterschiedlichen Währungen – den jeweiligen Erstsprachen – zu handeln scheinen und in sich geschlossen wirken.

Das Empfinden der Schüler:innen hinsichtlich der Bewertung von Pausensprachgebrauch durch ihre Lehrkräfte zeigt ein gemischtes Bild mit einer Auffälligkeit (Abb. 39): Etwa 38 % der Schüler:innen der hellgrünen Klasse glauben, ihre Lehrer:innen fänden es auf jeden Fall gut, wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als

Deutsch sprächen. Ebenso viele Schüler:innen nehmen an, ihre Lehrer:innen fänden es eher nicht gut, wenn Kinder in den Pausen Dialekt sprächen.

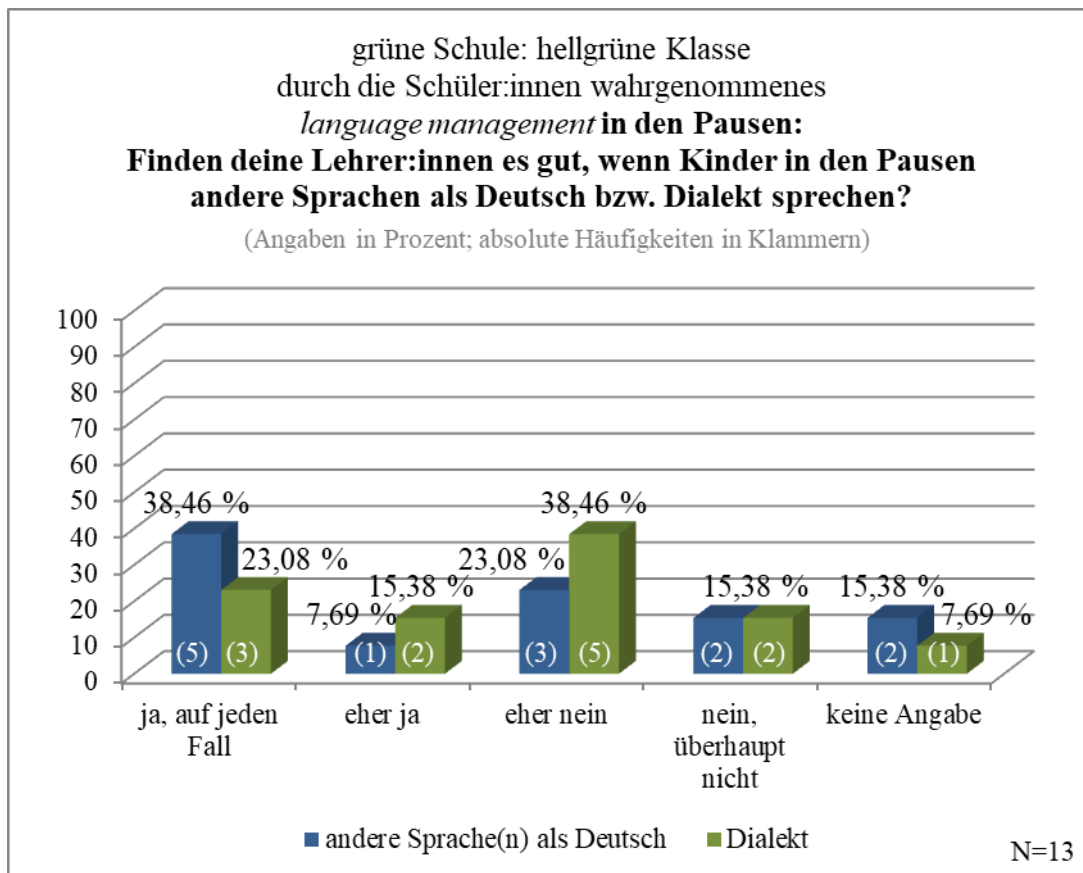


Abb. 39: Durch die Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommenes *language management*: präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Besonders die Wahrnehmung von sieben der 13 Schüler:innen, Dialektgebrauch in den Pausen würde von ihren Lehrkräften (eher) negativ bewertet, überrascht angesichts des von Frau Schillings beschriebenen *language managements* in den Pausen, das keine Einschränkung oder Sanktionierung bestimmter Sprachen oder deren Varietäten vorsehe. Dennoch scheint das Empfinden von mehr als der Hälfte der befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse von der Annahme geprägt, ihre Lehrkräfte würden Dialektgebrauch in den Pausen negativ beurteilen. Dies scheint in potenziellem Widerspruch zu Frau Schillings Äußerungen zu stehen, wonach Dialektgebrauch in den Pausen den Normalfall darstelle. Demgegenüber nehmen fünf Schüler:innen an, die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in den Pausen würde von ihren Lehrkräften negativ bewertet. Die Anzahl derjenigen, die annehmen, der Gebrauch anderer Sprachen in den Pausen würde von ihren Lehrkräften (eher) positiv bewertet, überwiegt mit sechs Schüler:innen nur knapp, allerdings ist hier eine stärkere Orientierung in Richtung des Extrempols „ja, auf jeden Fall“ zu beobachten (5 Schüler:innen; 38,46 %). Wenngleich

die Verteilung der Daten keine eindeutige Tendenz hinsichtlich der schüler:innenseitig wahrgenommenen Bewertung des Pausen-Sprachgebrauchs durch Lehrkräfte erkennen lässt, so zeigt sie doch, dass die Schüler:innen individuelle Annahmen darüber zu haben scheinen, wie ihre Lehrkräfte die Verwendung von Sprachen oder Dialekten in den Pausen einstufen, und zwar trotz der von der Klassenlehrerin konstatierten Offenheit des *language managements* in den Pausen. Die an dieser Stelle rein quantitativ ausgerichtete Erhebung erlaubt keine Rückschlüsse darüber, was die Schüler:innen zu diesen Annahmen bewegt; es ist zu vermuten, dass die Annahmen eng an schulische Erfahrungen in Bezug auf die Reglementierung oder Bewertung von Sprachgebrauch und deren Auslegung durch die Schüler:innen gebunden sind.

Im Unterschied zu den Pausen versuche die grüne Schule laut Frau Schilling die Her- ausbildung in sich geschlossener Sprachmärkte innerhalb des Gesamt-Sprachmarktes Unterricht zu verhindern und nehme daher stärkere Eingriffe vor:

„In den Pausen lassen wir’s ganz frei laufen. Im Unterricht schauen wir aber dann, dass auch Kinder- also wir achten drauf, dass nicht unbedingt jetzt Kinder von der gleichen Sprache sich in einer Klasse treffen, sondern oft bewusst in anderen Klassen, damit sie automatisch Deutsch sprechen müssen. Damit das auch ’ne Verpflichtung ist. Wenn zu viele mit einer Sprache dann zusammensitzen, dann werden die ihre Sprache weiter sprechen. Das ist ja eher nicht so- seh’ ich nicht so förderlich.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling, der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 056)

Frau Schilling legt das Deutsche als die im Unterricht legitime Sprache fest („’ne Verpflichtung“; Z. 056) und beschreibt Bestrebungen des schulischen *language managements*, die bereits bei der Strukturierung der Klassen ansetzen und so dispräferierte Sprachwahlen von vornherein zu verunmöglichen suchen. Ziel der Unterbindung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht scheint die Förderung und Vermehrung des sprachlichen Kapitals von Schüler:innen im Deutschen. Gleichzeitig bringt Frau Schilling Verständnis für die Anstrengungen auf, die der Verzicht auf die Erstsprache und die ausschließliche Verwendung des Deutschen für Schüler:innen bedeuten könne. Sie reserviert die Pausenzeiten als Raum der Erholung, der nicht vom unterrichtlichen *language management* reglementiert werde:

„Und wir haben ja auch Geschwisterkinder, die treffen sich dann wieder in Pausen, dann sprechen die ihre Sprache, weil es ist ja auch Erholung. Also ich selbst kann nur sagen, wenn ich jetzt in Frankreich länger war, werd’ ich nach einer Woche sprachmüde. Also ich kann in Französisch dann träumen, wenn ich im Land bin und kann dann auch sehr gut sprechen nach einer Woche ungefähr. Dann sprech’ ich auch viel besser, aber dann kommt die große Müdigkeit und dann sprech’ ich gar nicht, was ich- Es tut mir leid, mir fallen grad’ keine Wörter mehr ein. Ich bin grad’ mal ganz weg aus dem Französischen zum Beispiel und ich bin müde. Und dann brauch ich wieder ein Schwätzchen am Telefon. Ganz normal Pälzisch, ne? Und

ja, es gibt Müdigkeitsphasen und ich glaub' das haben die Kinder hier auch. Das weiß ich einfach aus eigener Erfahrung. Also man spricht in Phasen viel besser und dann gibt's Müdigkeit, da geht nichts mehr. Mir fällt kein Wort mehr auf, ich steh grad' total auf'm Schlauch. Und wenn ich dann wieder zurück komm', nach 'm langen Urlaubsaufenthalt und komm' dann hierher wieder, dann schwätz' ich natürlich mit'm Vadder Dialekt. Und dann kann's aber passieren, dass mir einige Wörter Deutsch nicht mehr einfallen. Und dann sag' ich statt Stoßstange ‚le parechocs‘ und mir fällt ‚Stoßstange‘ nicht ein. Oder der Kühlschrank ‚le frigo‘. Da brauch' ich Umstellung und ich glaub', das geht den Kindern genauso.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 056)

Um ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu belegen, nimmt Frau Schilling hier einen Perspektivwechsel vor, indem sie sich selbst als Französisch-als-Fremdsprache-Sprecherin während eines und nach einem Frankreichaufenthalt(es) positioniert und in ihrer Imagination ihre fremdsprachliche beziehungsweise ihre mehrsprachige Erfahrungswelt reflektiert.

Im Vergleich zu nicht-deutschen Sprachen, denen primär in den Pausen (Frei-)Räume jenseits des unterrichtlichen *language managements* eingeräumt zu werden scheinen, beschreibt Frau Schilling, wie Schüler:innen und auch Lehrkräfte Dialektkompetenzen in den Unterricht einbringen und wie diese dort explizit thematisiert würden. Ihre Aufgabe als Lehrkraft sieht Frau Schilling darin, Schüler:innen bei der Überarbeitung dialektaler Äußerungen hin zu – standardnahen – fachsprachlichen Äußerungen zu unterstützen. Sie berichtet jedoch auch von Unterrichtsphasen oder -situationen, in denen der Einsatz des Dialekts als legitim und teils sogar als präferiert gelte.

„Also im Deutschunterricht versucht man natürlich, in der hochdeutschen Sprache zu sprechen. Aber in Mathematik in 'ner Einführung versucht man das auch, aber es gelingt einem auch als Lehrer nicht immer, wenn man die Sprache ja spricht, und ich switch' halt. Und wenn halt 'n Kind mir was im Dialekt erklärt und dann schmunzel ich manchmal und dann reagier' ich auch im Dialekt. Oder sag' ich: ‚Ai, mir Pälzer. Och, do hämma widder e schenes Pälzer Wort.‘ Oder so irgendwas, ne? ‚Finden wir jetzt 'n anderes Wort dafür? Wie heißt das denn in der Hochsprache? Oder wie ist denn das Fachwort dafür?‘ Also im Grunde versucht jeder bei uns, seinen Hauptunterricht in der Hochsprache zu unterrichten, aber wir mischen ganz, ganz viel.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 030)

Auf die Nachfrage der Forscherin, wie sie reagiere, wenn ein:e Schüler:in im Mathematikunterricht etwas im Dialekt erkläre, erläutert Frau Schilling:

„[A]lso da haken wir schon immer ein, weil in Mathematik gibt's auch Fachsprache und dann sagen wir: ‚So, und jetzt wenden wir die mathematische Fachsprache an.‘ Und das ist die Hochsprache, auch in Mathematik, auch im Sachunterricht. Und die Woche hat 'n Kind 'n Vortrag gehalten. Die schreiben Gedichte und haben 'n Gedicht vorgetragen und auch was dazu geäußert und dann hat sich 'n Schüler gemeldet und gesagt: ‚Boah, und was ich jetzt noch sagen wollte: Der hat so schön Hochdeutsch gesprochen heut', das war wunderbar.‘ Aber auch da sind wir sensibi-

lisiert, dass wir bestimmte Phasen jetzt haben und auch trainieren und sagen: ‚Wir bemühen uns um die Hochsprache. Ne? In der Phase möchte ich, dass wir uns jetzt drum bemühen und das noch mal wiederholen.‘ Und sobald’s emotional wird, switchen die halt in Dialekt, ne? Wenn’s dann sehr persönlich wird, auch während ’m Satz. Das mach’ ich ja auch.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 050)

Frau Schilling rekonstruiert eine Situation, in der ein Schüler den Sprachgebrauch eines Mitschülers bewerte. Die Szene zeigt, dass in der Unterrichtsinteraktion nicht Lehrkräfte allein über den Stellenwert von Sprachen und deren Varietäten auf dem unterrichtlichen Sprachmarkt entscheiden, sondern dass auch Schüler:innen an dessen Verhandlung beteiligt sind und bewertende Einordnungen vornehmen können. In der geschilderten Situation werde das „Hochdeutsch“ (Z. 050) des Schülers positiv bewertet, nämlich als „schön“ und „wunderbar“ (Z. 050); es ist also ein ästhetischer Wert, der der standarddeutschen Varietät hier zugeschrieben wird.

Der von Frau Schilling beschriebene Unterricht lässt zwei Prinzipien des *language managements* transparent werden, die sich in der sprachlichen Unterrichtspraxis (*language practices*) niederschlagen: Zum einen finden gemäß der Lehrerin angeleitete und gemeinsam erarbeitete Überarbeitungen dialektaler Schüler:innenäußerungen statt; dies geschehe insbesondere in fachlich ausgerichteten Unterrichtsphasen, in denen der Dialekt folglich als dispräferierte Varietät und die deutsche Standardsprache als anzustrebendes Ideal markiert werden. Die Standardsprache scheint in diesen Kontexten über einen höheren Wert auf dem unterrichtlichen Sprachmarkt zu verfügen als dialektale Varietäten. Die Gültigkeit der entsprechenden Marktgesetze sei jedoch auf bestimmte „Phasen“ (Z. 050) beschränkt, in denen die Bemühung „um die Hochsprache“ (Z. 050) fokussiert werde. Frau Schilling nennt diese Phasen den „Hauptunterricht“ (Z. 030). Zum anderen sei das Unterrichtsgeschehen von Code-Switching zwischen standarddeutscher und dialektaler Varietät geprägt („wir mischen ganz, ganz viel“; Z. 030). Ein solches Code-Switching wird von Frau Schilling als legitim angesehen und bisweilen sogar als notwendig erachtet, um emotionale Nähe zwischen Lehrkraft und Schüler:innen herzustellen beziehungsweise zuzulassen:

„Also ich selbst bin Lehrerin, ich bemühe mich durchaus, der hochdeutschen Sprache mächtig zu sein. Aber emotional in ’ner Grundschule liegt immer noch der Dialekt ganz hoch im Kurs. Wenn man emotional ist, dann schwätzt man halt emol und erreicht das Kind viel näher, also auf der emotionalen Ebene, ne? Dann schwätze ma halt auch Dialekt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling,
der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 028)

Auch an dieser Stelle setzt die Klassenlehrerin in ihrer Antwort den Dialekt ein, um womöglich ihre eigene Identifikation als kompetente Dialektsprecherin und auch dessen Zulässigkeit zu transportieren. Ihre Antwort illustriert das weiter oben von ihr beschriebene Code-Switching. Die Lehrerin konstruiert mit Blick auf ihr *unterrichtliches language management* eine Dichotomie, in der eine standardnahe Varietät des Deutschen („Hochdeutsch“, „Hochsprache“) mit Fachlichkeit assoziiert zu werden und eine dialektale Varietät des Deutschen („Pfälzisch“) eine sozial-emotionale Funktion zu erfüllen scheint. Andere Sprachen als Deutsch scheinen in der hellgrünen Klasse keine einflussreiche Rolle zu spielen, zumal bereits die Klassenzusammensetzung laut Frau Schillings Ausführungen die Herstellung anderssprachiger Interaktionsensembles tendenziell verhindern.

Etwas weniger als die Hälfte (46,16 %) der Schüler:innen der hellgrünen Klasse gibt an, ihre Lehrer:innen erlaubten es auf jeden Fall (23,08 %) oder eher (23,08 %), dass im Unterricht andere Sprachen als Deutsch gesprochen würden. Demgegenüber halten 38,46 % der befragten Schüler:innen der Klasse Dialektgebrauch im Unterricht für auf jeden Fall (23,08 %) oder eher (15,38 %) erlaubt (Abb. 40).

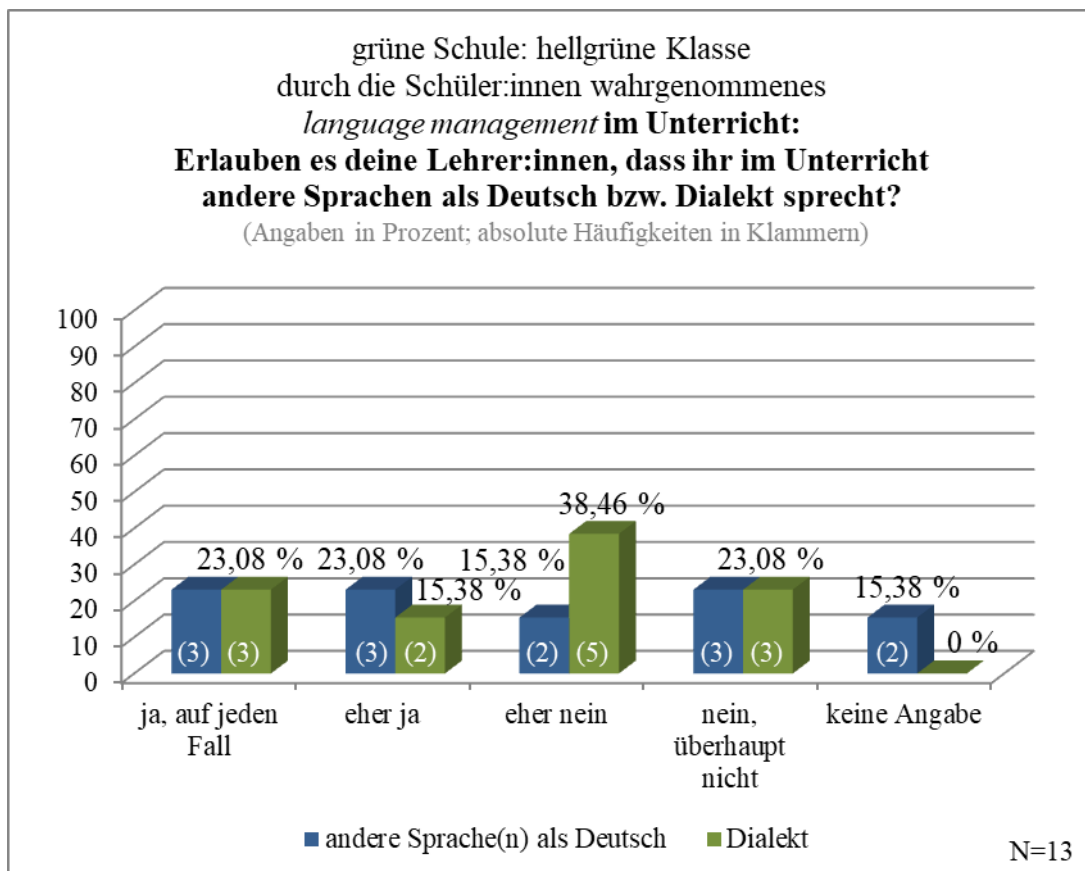


Abb. 40: Durch die Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommenes *language management*: legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die Mehrheit der befragten Schüler:innen (61,54 %) der hellgrünen Klasse hält die Verwendung von Dialekt im Unterricht für eher (38,46 %) oder völlig (23,08 %) verboten. Man könnte nun vermuten, dass sich die Wahrnehmung der Schüler:innen an dieser Stelle nicht mit dem von der Klassenlehrerin beschriebenen *language management* deckt, wonach das Pfälzische im Unterricht zulässig und damit nicht prinzipiell verboten sei. Gerade aber die Verweise der Lehrerin auf die Überarbeitung dialektaler Äußerungen hin zu der angestrebten Standardsprache liefern ein Indiz zur Erklärung der schülerseitigen Wahrnehmung, Dialektgebrauch sei (eher) verboten: Womöglich können wiederholte Überarbeitungsaufforderungen von Schüler:innen als negative Beurteilung von Dialektgebrauch aufgefasst werden, was sie potenziell zu dem Schluss führen kann, Dialektgebrauch sei nicht erlaubt. Sie zeigen damit ein sensibles Bewusstsein für den Wert, der dem Dialekt auf dem sprachlichen Markt Unterricht zugewiesen wird.

Die Daten zu der wahrgenommenen Legitimation anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht sollten an dieser Stelle nicht zu stark gewichtet werden, da aufgrund der geringen Anzahl an familiär mehrsprachigen Schüler:innen in der grünen Klasse und der von der Lehrerin beschriebenen Priorisierung der Deutschförderung davon ausgegangen werden kann, dass Situationen, in denen andere Sprachen als Deutsch im Unterricht genutzt und in denen darauf reagiert wird, in denen also die Legitimation oder Delegation anderer Sprachen erfahrbar wird, nicht allzu häufig vorkommen. Aufschlussreich erscheint jedoch der Blick auf die Antworten derjenigen sechs Schüler:innen, bei denen zuhause neben dem Deutschen auch andere Sprachen gesprochen werden: Halten sie den Gebrauch anderer Sprachen im Unterricht für erlaubt? Zwei Schüler:innen, die angeben, zuhause Deutsch und Russisch zu sprechen, sowie ein Schüler, der angibt, zuhause Serbisch und Deutsch zu sprechen, halten die Nutzung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht für eher (1) oder auf jeden Fall (2) erlaubt. Ein Schüler, der angibt, zuhause Deutsch und Englisch zu sprechen, sowie ein Schüler, der angibt zuhause würden neben dem Deutschen Englisch und Russisch gesprochen, machen keine Angabe. Lediglich ein Schüler, der angibt, zuhause Deutsch und Englisch zu sprechen, hält den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht für eher nicht erlaubt. Die begrenzten Fälle erlauben sicherlich keine verbindlichen Rückschlüsse, geben aber einen ersten Anhaltspunkt dafür, dass Schüler:innen der hellgrünen Klasse, die selbst über mehrsprachige Ressourcen verfügen, nicht zwingend, aber doch zumindest tendenziell von einer Erlaubnis zu deren Gebrauch im Unterricht auszugehen scheinen.

5.1.6 Zusammenfassende Charakterisierung der hellgrünen Klasse

Zusammenfassend betrachtet, umfasst das sprachliche Repertoire der hellgrünen Klasse die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Kroatisch, Russisch und Serbisch sowie eine regionale Varietät des Deutschen, die von den Schüler:innen mit „Pfälzisch“ bezeichnet wird. Mit Blick auf die Größe der jeweiligen Sprecher:innengruppen ist ein Übergewicht des Deutschen festzustellen, wobei fast alle Schüler:innen der Klasse eine pfälzische Varietät des Deutschen beherrschen, die insbesondere deren außerschulischen Sprachgebrauch zu dominieren scheint, die aber auch im schulischen Kontext als anerkannt und zum Teil als legitimiert angesehen zu werden scheinen. Die Klassenlehrerin selbst positioniert sich wiederholt als dialektkompetente Sprecherin und beschreibt teils die Förderung standardsprachlicher Kompetenzen ihrer Schüler:innen durch die Thematisierung von Dialekt und Standardsprache, insbesondere in fachlichen Kontexten, teils die bewusste eigene Nutzung oder das Zulassen der pfälzischen Varietät im Unterricht. Letzteres kann anhand der Äußerungen der Lehrkraft als beziehungsstiftend und kognitiv entlastend gelesen werden. Code-Switching zwischen Dialekt und Standard scheint in der hellgrünen Klasse funktional eingesetzt zu werden.

5.2. Die dunkelgrüne Klasse

grüne Schule: dunkelgrüne Klasse	
Klassenstufe: 4	Schüler:innen: 21, davon befragt: 19 (7 w, 12 m)
Klassenlehrerin: Fr. Hans	Alter: $\bar{\emptyset}$ 9,79 (<i>min</i> =9, <i>max</i> =11)
sprachliches Repertoire der Schüler:innen der Klasse: Deutsch (Standard / Pfälzisch / Schwäbisch / Bayrisch), Englisch, Italienisch, Kroatisch, Russisch, Slowakisch	

Die Erhebungen in der dunkelgrünen Klasse der grünen Schule finden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2016/17 statt. Es handelt sich um eine Klasse der Jahrgangsstufe 4. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen 21 Schüler:innen die dunkelgrüne Klasse. Hier von nehmen 19 Schüler:innen an der Fragebogenerhebung teil, darunter sieben weibliche und zwölf männliche Schüler:innen. Das Durchschnittsalter der befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse liegt bei 9,79 (*min*=9, *max*=11).

5.2.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien

Von den 19 befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse geben 18 an, in Deutschland geboren zu sein; eine Schülerin gibt Kroatien als ihr Geburtsland an. Auch ihr Vater und ihre Mutter wurden gemäß der Schülerin in Kroatien geboren. Außerdem lebe

ein Großelternanteil oder -paar in Kroatien; ein zweites Großelternanteil/-paar nennt die Schülerin nicht. Bei mindestens drei Schüler:innen der Klasse wurde mindestens ein Elternteil außerhalb von Deutschland geboren, bei zwei von ihnen sind es beide Elternteile. Letzteres gilt für die in Kroatien geborene Schülerin sowie eine in Deutschland geborene Mitschülerin, deren Eltern beide in Russland geboren wurden. Eine Schülerin, die – genau wie ihr Vater – in Deutschland geboren wurde, nennt als Geburtsland ihrer Mutter die Slowakei. Zwei Schüler:innen geben an, sie wüssten nicht, wo ihre Väter geboren seien, weshalb nicht festgestellt werden kann, ob der jeweilige Vater in Deutschland oder einem anderen Land geboren wurde. Dasselbe gilt für einen Schüler, der als Geburtsland seines Vaters uneindeutig Polen und Deutschland angibt. Da keine eindeutige Zuordnung möglich ist, wird auch er zu denjenigen gerechnet, die das Geburtsland ihres Vaters nicht (mit Sicherheit) kennen.

Auf der Basis der Angaben der Schüler:innen zu ihren eigenen Geburtsländern und denen ihrer Eltern ergibt sich das nachfolgende Bild potenzieller Migrationserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien (Abb. 41). Die drei Schüler:innen, deren Antworten keine eindeutige Zuordnung erlauben („ich weiß nicht“ bzw. Angabe von zwei Ländern), fallen in die Kategorie „nicht berücksichtigt.“

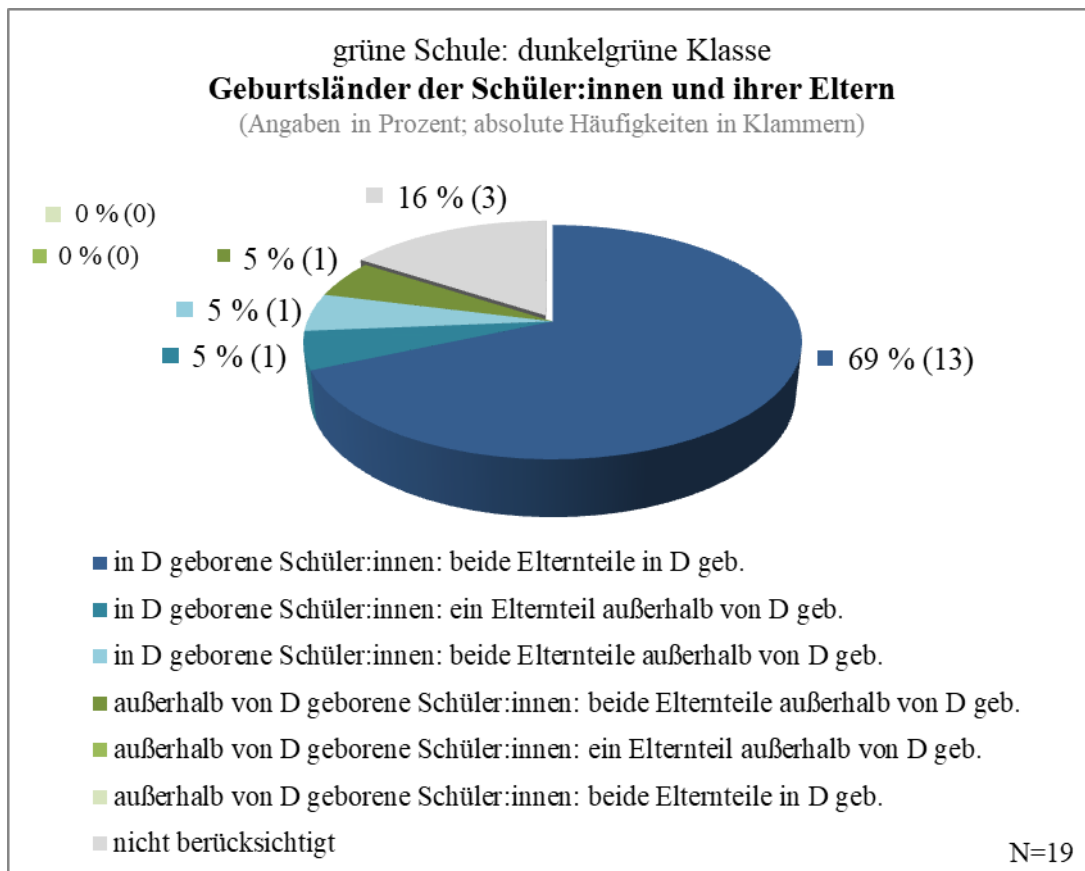


Abb. 41: Geburtsländer der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die Migrationsbiografien der drei Schüler:innen, die selbst oder deren Eltern über biografische Verbindungen zu einem anderen Land als Deutschland verfügen, gestalten sich folglich divers: Scheint im Fall einer Schülerin die Familie erst nach der Geburt der Schülerin von Kroatien nach Deutschland migriert, ist eine andere Schülerin, deren beide Elternteile in Russland geboren wurden, selbst in Deutschland geboren, die Familie lebt folglich bereits in zweiter Generation in Deutschland. Von den Eltern einer Schülerin wiederum, die ebenfalls in Deutschland geboren wurde, hat wiederum nur ein Elternteil Migrationserfahrung, nämlich die in der Slowakei geborene Mutter.

Zusätzlich ermöglicht der eingesetzte Fragebogen einen Einblick hinsichtlich des derzeitigen Wohnorts der Großeltern der befragten Schüler:innen. Es steht den Schüler:innen frei, Angaben für ein oder zwei Großelternpaare beziehungsweise -paare zu machen, wodurch verschiedene denkbare Familienkonstellationen berücksichtigt werden (Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern, geschiedene oder getrennte Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern). Im Fall verstorbener Großeltern sollen die Schüler:innen das entsprechende Feld freilassen (hier dokumentiert mit „keine Angabe“). Mit lediglich zwei Ausnahmen leben alle von den Schüler:innen genannten Großelternpaare beziehungsweise -teile in Deutschland. Ein Großelternpaar der in Kroatien geborenen Schülerin lebe wie oben dargestellt dort, ein zweites Großelternpaar nennt sie nicht. Die in Deutschland geborene Schülerin, deren Vater in Deutschland, deren Mutter in der Slowakei geboren wurde, gibt ein in Deutschland lebendes und ein in der Slowakei lebendes Großelternpaar an. Bei 16 weiteren Schüler:innen leben die Großeltern in Deutschland, wobei sich die Angaben der Schüler:innen dahingehend unterscheiden, ob ein oder zwei Großelternpaare/-teile genannt werden. Die Schülerin, die angibt, nicht zu wissen, wo ihr Vater geboren sei, macht keine Angabe zu den Wohnorten der Großeltern.

Aufgrund der Datenlage lässt sich folglich feststellen, dass 18 der 19 befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse in Deutschland geboren wurden, wobei zwei davon ein oder zwei Elternteil(e) haben, die außerhalb von Deutschland geboren wurden, sowie Großeltern, die in einem anderen Land als Deutschland leben. Eine Schülerin wurde genau wie ihre Eltern in Kroatien geboren, wo auch ihre Großeltern wohnen. Insgesamt überwiegt innerhalb der dunkelgrünen Klasse der Anteil an Schüler:innen, die selbst in Deutschland geboren wurden und deren Eltern ebenfalls in Deutschland geboren wurden, mit 69 %.

5.2.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen

18 der befragten 19 Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse geben an, zuhause Deutsch zu sprechen (Abb. 42 und 43). Drei Schüler:innen geben an, zuhause würde außerdem eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Es handelt sich dabei um die Sprachen Slowakisch im Fall der Schülerin, deren Mutter in der Slowakei geboren wurde, Russisch im Fall der Schülerin, deren beide Elternteile in Russland geboren wurden, sowie Englisch im Fall eines Schülers, dessen Eltern wie er selbst in Deutschland geboren wurden. Alle drei sprechen zuhause zusätzlich Deutsch. Die in Kroatien geborene Schülerin hingegen nennt ausschließlich Kroatisch als zuhause gesprochene Sprache. Werden zuhause andere Sprachen als Deutsch gesprochen, scheinen diese im Fall der dunkelgrünen Klasse ihren Ursprung also in fast allen Fällen in der Herkunft der Eltern zu haben. In Bezug auf das Englische jedoch ist anhand der erhobenen Daten nicht nachvollziehbar, auf welche Weise es Eingang in den familiären Sprachgebrauch findet.

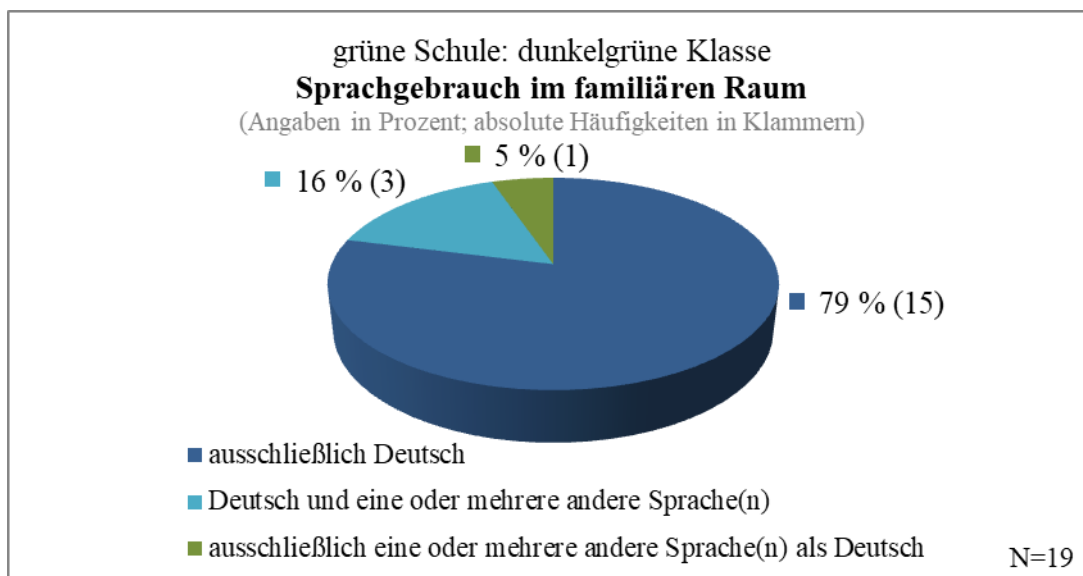


Abb. 42: Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

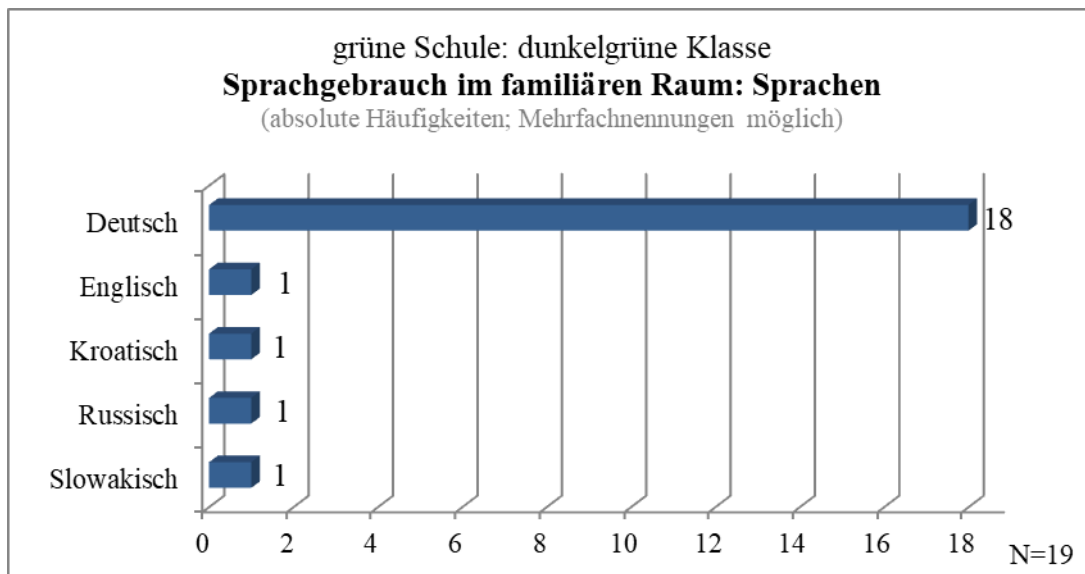


Abb. 43: Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Alle 18 der 19 befragten Schüler:innen, die zuhause (auch) Deutsch sprechen, schätzen ihre mündlich-produktiven Sprachkompetenzen sowie ihre Lesekompetenzen im Deutschen als sehr gut ein. 17 von ihnen geben zudem an, sie könnten Deutsch sehr gut verstehen, nur eine Schülerin schätzt ihre Fähigkeit, Deutsch zu verstehen, als eher gut ein. Die Schülerin und beide Elternteile wurden in Deutschland geboren. Ihre Schreibkompetenzen im Deutschen empfindet sie als eher schlecht. Eine weitere Schülerin ordnet ihre Schreibkompetenzen im Deutschen als eher gut ein. Alle übrigen 16 Schüler:innen, die angeben, zuhause Deutsch zu sprechen, beurteilen die eigenen Schreibkompetenzen im Deutschen als sehr gut. An dieser Stelle zeigt sich eine bereits in Kapitel 3.7.3 beschriebene Limitation des eingesetzten Fragebogens: Die Befragung gibt lediglich Auskunft über die Deutschkompetenzen derjenigen Schüler:innen, die zuhause auch Deutsch sprechen. Die Schülerin, die laut eigener Aussage zuhause ausschließlich Kroatisch spreche, wird entsprechend an keiner Stelle des Fragebogens zu einer Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen aufgefordert. Zu bedenken gilt also, dass Abb. 44 keinen Aufschluss über die sprachlichen Kompetenzen individueller Schüler:innen gibt, sondern über das Vorhandensein – mehr oder weniger ausgeprägter – sprachlicher Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen innerhalb der Klasse.

grüne Schule: dunkelgrüne Klasse
**sprachliches Repertoire der Klasse
in den Familiensprachen**

(in den Kompetenzbereichen
Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen)

Sprechen:	Deutsch, Englisch, Kroatisch, Russisch, Slowakisch
Verstehen:	Deutsch, Englisch, Kroatisch, Russisch, Slowakisch
Schreiben:	Deutsch, Kroatisch, Russisch, Slowakisch
Lesen:	Deutsch, Kroatisch, Russisch, Slowakisch

Familiensprachen gesamt: 5

Abb. 44: Familiäre Mehrsprachigkeit: in der dunkelgrünen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen

Die Abbildung zeigt, geordnet nach den Kompetenzbereichen Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen, in welchen Sprachen die Schüler:innenschaft der Klasse gemäß Selbstauskunft über Kompetenzen verfügt. Berücksichtigt werden dabei alle Schüler:innen, die angeben, eine der Sprachen sehr gut, eher gut oder eher schlecht sprechen, verstehen, schreiben oder lesen zu können. Vernachlässigt werden lediglich diejenigen Schüler:innen, die angeben, die jeweilige Sprache gar nicht sprechen, verstehen, schreiben oder lesen zu können. So gibt etwa ein Schüler an, er könne Englisch eher gut sprechen und verstehen, auf eine Einschätzung seiner Fähigkeiten, Englisch zu schreiben und zu lesen, verzichtet er. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass das Englische in seiner Familie womöglich in erster Linie in *face-to-face*-Interaktionen verwendet wird und er eine Beurteilung seiner – entsprechend nicht angewandten – Schreib- und Lesekompetenzen im Englischen möglicherweise als irrelevant empfinden mag. Für das Englische, das Kroatische, das Russische und das Serbische gibt es innerhalb der dunkelgrünen Klasse nur jeweils ein:e Schüler:in, der beziehungsweise die laut eigener Angabe über Kompetenzen in der entsprechenden Sprache verfüge. Das sprachliche Repertoire der Klasse umfasst demnach neben dem Deutschen mehr oder weniger gut ausgebildete Kompetenzen einzelner Schüler:innen in den Familiensprachen Englisch, Kroatisch, Russisch und Slowakisch. Zu berücksichtigen gilt auch hier, dass es sich bei der Zuordnung von Kompetenzniveaus („sehr gut“, „eher gut“, „eher schlecht“, „gar nicht“) um Selbsteinschätzungen der Schüler:innen handelt, das heißt um deren subjektive Wahrnehmung ihres sprachlichen Könnens, das nicht mit ihrem tatsächlichen Sprachvermögen, wie es etwa standardisierte diagnostische Instrumente messen würden, übereinstimmen muss. Selbsteinschätzungen sprachlicher Kompetenzen sind vor dem Hinter-

grund des soziolinguistischen Zugangs dieser Arbeit deshalb von Relevanz, weil sie Aufschluss darüber geben, welche Ressourcen und Kompetenzen die Schüler:innen dem eigenen Empfinden nach in den sprachlichen Markt einzubringen imstande sind. Über die Bewertung ihrer sprachlichen Ressourcen und Produkte auf dem schulischen Sprachmarkt entscheiden letztlich die dort gültigen und angewandten *language policies*. Danach befragt, welche Sprachen sie in der Schule lernten, nennen 18 der 19 befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse das Englische, das in der Klasse als Schulfremdsprache unterrichtet wird. Ein Schüler nennt das Englische nicht als in der Schule erlernte Sprache und es bleibt offen, ob er es bei seiner Antwort aus unterschiedlich denkbaren Gründen lediglich nicht anführt, oder ob er nicht am Englischunterricht der Klasse teilnimmt. Der Schüler gibt an anderer Stelle an, zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch zu erhalten, der möglicherweise zeitgleich zum regulären Englischunterricht der Klasse liegen könnte; dies aber bleibt spekulativ. 16 der 19 befragten Schüler:innen empfinden Deutsch als eine Sprache, die sie in der Schule lernen, wobei zwei von ihnen das in der Schule erlernte Deutsch explizit als „Hochdeutsch“ spezifizieren. Unabhängig davon, ob im familiären Raum neben dem Deutschen eine weitere Sprache gesprochen wird, können bis auf den Schüler, der nur das Deutsche als in der Schule erlernte Sprache nennt, alle Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse als mehrsprachig angesehen werden, da sie am schulischen Englischunterricht teilnehmen. Herkunftssprachenunterricht wird in der grünen Schule nicht angeboten, weshalb auf die Frage nach dessen Besuch (Item 16) verzichtet wird. Der Schüler, der Deutsch und Englisch als zuhause gesprochene Sprachen nennt, sowie die Schülerin, die als zuhause gesprochene Sprachen Deutsch und Slowakisch anführt, geben an, jeweils durch ihre Mutter außerschulischen Sprachunterricht in Englisch beziehungsweise Slowakisch zu erhalten. Durch Rückfragen im Rahmen der mündlich angeleiteten Befragungssituation wird sichergestellt, dass es sich hierbei tatsächlich um Sprachlernsituationen handelt, die von den Schüler:innen als Unterricht empfunden werden, und nicht um rein lebensweltliche Interaktionen in der jeweiligen Sprache. Eine weitere Schülerin, die ausschließlich Deutsch als zuhause gesprochene Sprache nennt, gibt an, außerschulischen Italienischunterricht zu besuchen. Vier der insgesamt 19 befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse erhalten gemäß Selbstauskunft zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch, wobei nicht abgefragt wird, ob dieser schulisch verankert ist oder außerschulisch stattfindet.

5.2.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit

Elf Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse nehmen an, die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen, helfe ihnen in der Schule, sieben Schüler:innen nehmen an, dies sei nicht der Fall. Hilfreich für ihren späteren Beruf erachten 14 Schüler:innen die eigene Mehrsprachigkeit, zwei Schüler:innen halten sie für nicht hilfreich; zwei weitere Schüler:innen antworten mit „Ich weiß nicht“ (Abb. 45). Der Schüler, der angibt, zuhause werde nur Deutsch gesprochen und er lerne auch in der Schule nur Deutsch, wird bei der Auswertung nicht berücksichtigt, da nicht eindeutig ist, ob auf ihn die in der Frage enthaltene Aussage „Du kannst noch eine andere Sprache als Deutsch“ zutrifft (daher nur in Abb. 45: N=18 statt N=19).

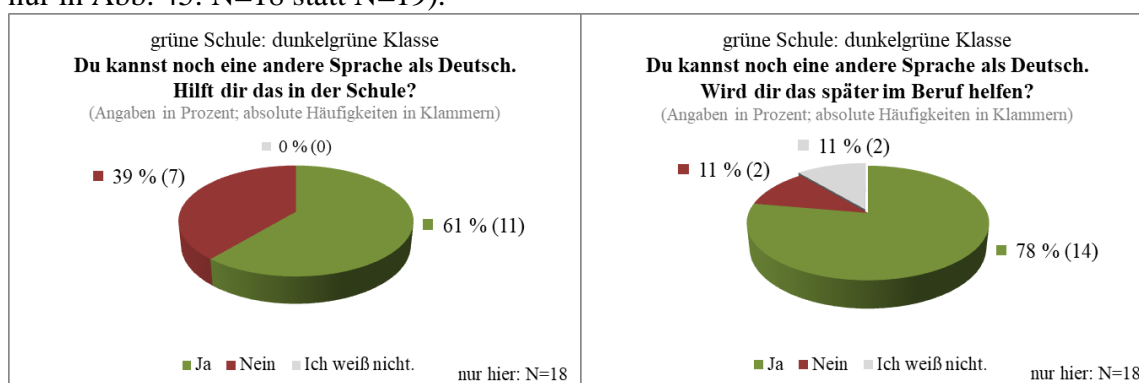


Abb. 45: Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Ähnlich wie im Fall der hellgrünen Klasse scheint somit der Blick der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse auf die eigenen mehrsprachigen Kompetenzen ambivalent hinsichtlich der Relevanz und des Wertes, den sie auf dem unmittelbar erfahrbaren schulischen und dem imaginierten beruflichen Sprachmarkt einnehmen. Rund 60 % der befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse halten das Beherrschen einer weiteren Sprache als Deutsch für hilfreich in der Schule und knapp 80 % gehen von einer beruflichen Relevanz aus. Während die Schülerin, die zuhause ausschließlich Kroatisch spreche, antwortet, ihre Mehrsprachigkeit helfe ihr in der Schule wie auch in ihrem künftigen Beruf, gehen zwar auch die beiden Schülerinnen, die zuhause neben Deutsch Slowakisch beziehungsweise Russisch sprächen, von einer Förderlichkeit für ihr späteres Berufsleben aus, antworten aber auf die Frage, ob ihnen ihre Kompetenzen in einer anderen Sprache als Deutsch in der Schule helfen würden, mit „Ich weiß nicht.“ Auch die Schülerin, die außerschulischen Italienischunterricht besuche, ist sich unsicher, ob das Beherrschen einer weiteren Sprache ihr in der Schule helfe; eine Förderlichkeit für ihren künftigen Beruf verneint sie. Der Schüler, der zuhause gemäß eigener Angabe Deutsch

und Englisch spricht und von seiner Mutter auch außerschulisch in Englisch unterrichtet wird, erachtet seine Ressourcen in einer anderen Sprache als Deutsch für hilfreich in Schule und Berufswelt. Insgesamt scheint folglich die Anzahl der Schüler:innen zu überwiegen, die zusätzliche nicht-deutschsprachige Ressourcen als förderlich empfinden. Insbesondere deren Relevanz für die eigene Positionierung auf dem Arbeitsmarkt scheint hoch eingeschätzt zu werden. Demgegenüber nehmen immerhin sieben Schüler:innen an, ihre anderssprachigen Kompetenzen seien in der Schule nicht hilfreich; dies bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass sie sie im Umkehrschluss als hemmend wahrnehmen.

Frau Hans, die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, antwortet auf die Frage, wie sie es fände, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen könnten:

„Ich find’ das heutzutage ganz wichtig, dass die Kinder offen sind für die Sprachen und dass man auch mit Hand und Fuß kommuniziert. Und mir ist auch immer wieder wichtig, den Eltern zu sagen, dass auch die Musik ’ne Sprache ist. Und wenn Kind, ne, ’n Instrument lernt ordentlich, dass es dieses Instrument auch- dass es ’ne Brücke ist, in jedem Land auf der Welt, wo man ist. Also diese Offenheit gegenüber anderen Sprachen ist mir ganz wichtig. Und ich denk’, das hat die Klasse auch so für sich übernommen, sehr Respekt dann auch davor haben und die sind ja auch immer stolz, wenn wir dann Kinder rufen, damit sie eben Neuankömmlingen hier irgendwie helfen und dann dolmetschen. Da sind sie schon mordsstolz und das gibt viel Selbstbewusstsein dann, ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans,
der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 056)

Die Klassenlehrerin positioniert sich positiv zu Mehrsprachigkeit und betont die Offenheit gegenüber Sprachen, die ihr wichtig sei. Sie konstruiert ihre eigene Rolle als Vorbild für ihre Schüler:innen, wenn sie davon spricht, dass die Klasse ihre Einstellung „auch so für sich übernommen“ (Z. 056) habe. Für mehrsprachige Schüler:innen wiederum sei es Frau Hans’ Meinung nach eine Wertschätzung und förderlich für deren Selbstbewusstsein, wenn sie als Dolmetscher:innen für „Neuankömmlinge[]“ (Z. 056), also für neue Schüler:innen der grünen Schule, positioniert würden. Die Lehrerin erwähnt auch, dass Musik eine „Brücke“ (Z. 056) darstellen könne in Situationen, in denen sprachliche Ressourcen zur Verständigung fehlten. Musik und Gestik („mit Hand und Fuß“; Z. 056) versteht Frau Hans als interaktive Ressourcen, die dabei helfen könnten, sprachliche Differenzen zu überwinden. Im Fokus ihrer Antwort auf die Frage, wie sie es fände, wenn Kinder mehrsprachig seien, stehen damit die Gelingensbedingungen von Interaktionen im Kontext sprachlicher Vielfalt. Hierzu zählt sie auf der einen Seite nonverbale Ausdrucksressourcen, auf der anderen Seite die Beteiligung mehrsprachiger Akteur:innen, die als Sprachmittler:innen fungieren könnten.

Die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse werden ebenfalls danach befragt, wie ihre Lehrer:innen es ihrem Empfinden nach fänden, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können (Abb. 47). Dabei zeigt sich, dass die 19 befragten Schüler:innen fast ausschließlich eine positive Bewertung von Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrer:innen annehmen: 78,95 % der befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden mehrsprachige Kompetenzen bei Kindern sehr gut, weitere 15,79 % nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden dies eher gut. Lediglich ein Schüler schätzt die Beurteilung von Mehrsprachigkeit durch seine Lehrer:innen mit „eher schlecht“ ein (5,26 %). Keine Schüler:innen der Klasse jedoch schätzen die Bewertung von Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrer:innen uneingeschränkt mit „schlecht“ ein. Die von Frau Hans artikulierte positive Einstellung gegenüber kindlicher Mehrsprachigkeit scheint demnach von den Schüler:innen der Klasse größtenteils auch so wahrgenommen zu werden. In Ergänzung zu den bislang vorgestellten Ergebnissen, die sich auf Sprachen im Sinne von Standardsprachen beziehen, ohne deren Varietäten auszudifferenzieren, soll die Darstellung der sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen und der in der Klasse gültigen *language policies* im Folgenden durch die zusätzliche Berücksichtigung regionaler Varietäten vertieft werden (Abb. 46). 18 der 19 befragten Schüler:innen geben an, zuhause einen oder mehrere Dialekt(e) zu sprechen, darunter in 17 Fällen das Pfälzische, in einem Fall das Schwäbische. Zusätzlich zum Pfälzischen geben zwei Schüler an, zuhause würde auch Bayrisch gesprochen, einer der beiden ergänzt dahinter „zum Spaß“, der andere notiert in Klammern „selten.“ Der Zusatz „zum Spaß“ zeigt ein Bewusstsein des Schülers für spielerischen Sprachgebrauch, der Zusatz „selten“ ein Bewusstsein für die Frequenz des Gebrauchs des bayrischen Dialekts. Lediglich die aus Kroatien migrierte Schülerin gibt an, zuhause werde kein Dialekt gesprochen.

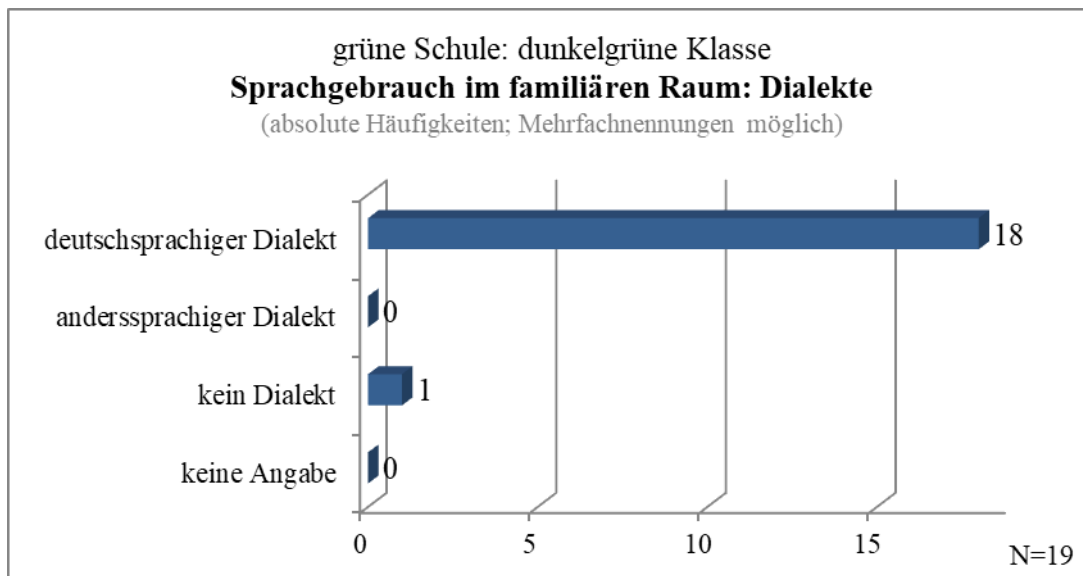


Abb. 46: Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Mit einer Ausnahme ist entsprechend in den Familien aller befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse die Verwendung deutschsprachiger Varietäten zu verzeichnen; in den meisten Fällen handelt es sich um eine pfälzische Varietät, in einem Fall um eine schwäbische und in zwei Fällen zusätzlich zum Pfälzischen um eine bayrische Varietät. Frau Hans, die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, beurteilt Dialektkompetenz bei Schüler:innen wie folgt:

„Ist für mich auch ’n Teil von unsrer Identität, dass wir Pfälzer sind. Und wenn wir Wandertag haben oder sowas, hat es auch absolut seinen Platz, aber wenn wir Morgenkreis haben, leg’ ich ab der ersten Klasse schon Wert drauf, dass sie Richtung Hochdeutsch gehen. Allerdings ist für mich zuerst mal der Inhalt wichtig, dass ’n Kind sich traut, was zu erzählen. Und dann greif’ ich mir einen Satz raus und sag’ den noch mal auf Hochdeutsch und das Kind spricht’s noch mal auf Hochdeutsch nach oder die ganze Klasse, ne? Aber ich möchte nicht, dass ’n Kind nicht spricht, weil sich’s nicht traut, nur weil’s nicht das Hochdeutsche kann. Ja, also sich öffnen ist wichtiger als die hochdeutsche Sprache.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans,
 der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 060)

Die Äußerung der Lehrerin fügt sich in den bereits in Kapitel 4.1 herausgearbeiteten Diskurs der grünen Schule, der dem Pfälzischen eine identitäts- und auch gemeinschaftsstiftende Funktion („wir“) zuspricht. Frau Hans nimmt eine räumliche Verortung des Dialekts vor, der an Wandertagen, also bei extracurricularen Aktivitäten, „seinen Platz“ (Z. 060) habe, während er im Klassenzimmer zwar legitim, aber nicht präferiert scheint. Frau Hans illustriert dies anhand des Rituals Morgenkreis und wählt damit eine Unterrichtssituation, die in der Regel weniger die Vermittlung von Fachinhalten als vielmehr die Förderung von Interaktion und das Schaffen von Sprechanlässen fokussiert. Es handelt sich damit um eine Situation, die – ähnlich wie der Wandertag – mehr

Freiräume des Sprechens bieten kann. Vor diesem Hintergrund beschreibt sie unterschiedliche Umgangsweisen mit Dialektgebrauch, nämlich die absolute Zulässigkeit an Wandertagen auf der einen und die Tendenz zu einer standardsprachlichen Überarbeitung im Unterricht auf der anderen Seite. Frau Hans rekonstruiert dabei in der Klasse übliche *language practices* in Bezug auf das Verhältnis von Dialekt und Standard, die stark durch das *language management* der Lehrerin gesteuert scheinen („Und dann greif’ ich mir einen Satz raus [...]“; Z. 060). Sie lege „Wert“ (Z. 060) darauf, dass Schüler:innen „Richtung Hochdeutsch gehen“ (Z. 060). Eine standardnahe Varietät scheint folglich auf dem unterrichtlichen Sprachmarkt über einen höheren Wert zu verfügen als dialektale Varietäten und wird von der Lehrerin zur anzustrebenden Norm erhoben. Diese Norm manifestiert sich jedoch nicht als absolut gültiges Gesetz des Sprachmarktes der Klasse, wo Dialektgebrauch nicht verboten scheint und sprachliche Funktionalität bisweilen Vorrang zu haben scheint gegenüber einer an der Norm gemessenen sprachlichen „Korrektheit.“ Ihre Antwort abschließend formuliert Frau Hans den Grundsatz, dass „sich öffnen wichtiger als die hochdeutsche Sprache“ (Z. 060) sei, und stellt damit Sprechen über Sprache. Durch die von der Lehrerin beschriebenen Aufforderungen zur Überarbeitung dialektaler Äußerungen bleibt die standardsprachliche Norm jedoch als Ideal präsent.

Auch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse werden danach befragt, wie ihre Lehrer:innen es ihrer Einschätzung nach fänden, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen könnten (Abb. 47).

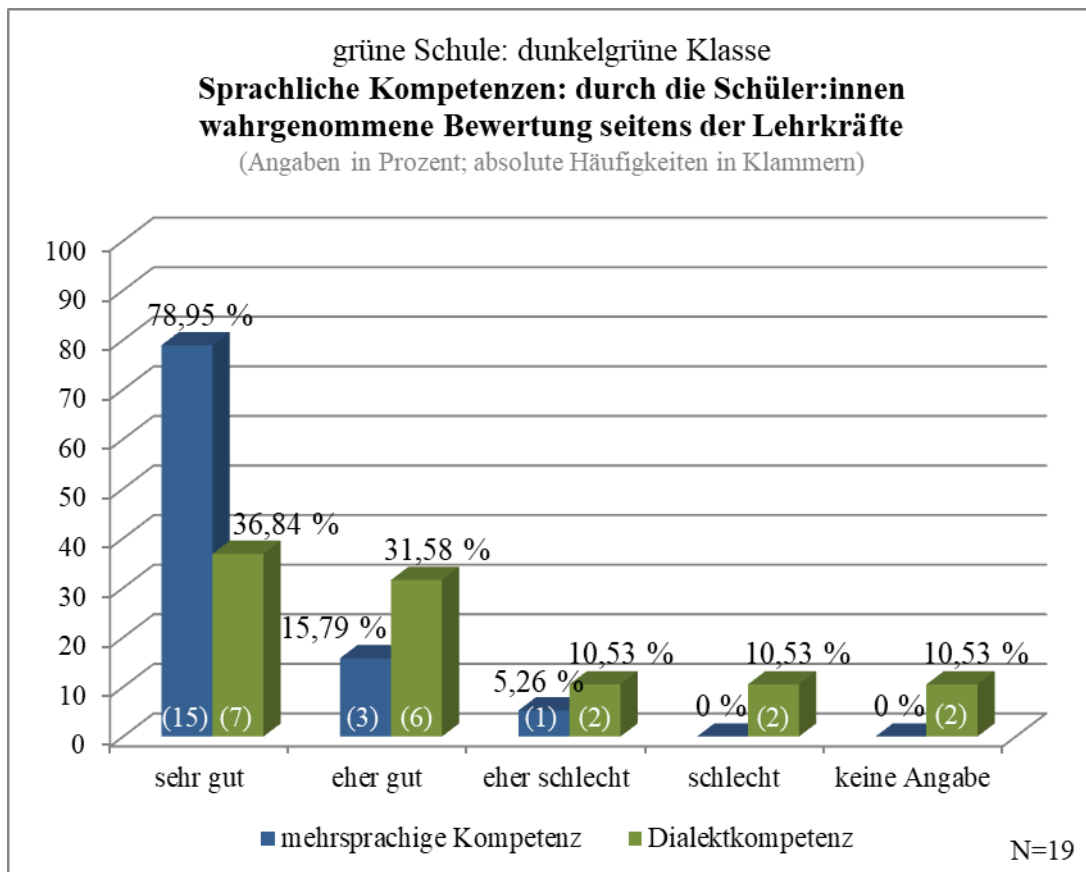


Abb. 47: Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Hierbei zeigt sich eine auffällige Diskrepanz in der von den Schüler:innen angenommenen Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit beziehungsweise Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte. Wie bereits weiter oben dargestellt, gehen rund 79 % der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse davon aus, dass ihre Lehrer:innen es sehr gut fänden, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen; weitere 16 % gehen davon aus, ihre Lehrkräfte fänden dies eher gut, und nur ein Schüler (5 %) glaubt, seine Lehrkräfte fänden Mehrsprachigkeit bei Kindern eher schlecht. Demgegenüber nehmen die befragten Schüler:innen der Klasse zwar mit etwa 68 % ebenfalls mehrheitlich eine positive Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer:innen wahr, allerdings glauben nur knapp 37 % von ihnen, ihre Lehrkräfte fänden es sehr gut, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen könnten, nur knapp halb so viele also wie im Fall der von 79 % der Schüler:innen angenommenen sehr guten Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte. Im Unterschied zu der durch die Schüler:innen als fast ausschließlich positiv wahrgenommenen Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit gibt es zudem zwei Schüler:innen, die glauben, ihre Lehrer:innen fänden es schlecht, wenn Kinder über Dialektkompetenz verfügten. Die Gegenüberstellung der Lehrerinnenantworten und der

Einschätzungen der Schüler:innen der Klasse zeigt, dass die Schüler:innen womöglich ein sensibles Gespür für die *language attitudes* der Lehrkraft besitzen, die sich, wie von der Lehrerin beschrieben, zum Teil in konkreten *language management*-Entscheidungen niederschlagen, die für die Schüler:innen als *language practices* erfahrbar werden, sei es in Form von Dolmetscher:innenpositionen, die mehrsprachigen Schüler:innen zugewiesen werden, sei es in Form von Aufforderungen zur Überarbeitung dialektaler Äußerungen und der damit einhergehenden Positionierung betroffener Schüler:innen als Personen, die eine gesetzte sprachliche Norm nicht erfüllen. Die von der Lehrerin artikuliert ausschließlich positive Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit und ihre differenzierte Bewertung von Dialektkompetenz scheinen sich in den Einschätzungen der Schüler:innen widerzuspiegeln.

5.2.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse sollen im Folgenden deren *language practices* im Sinne eigener Sprachwahlen innerhalb verschiedener Sozialräume in den Blick genommen werden. Abbildung 48 illustriert den schulischen Sprachgebrauch der befragten Schüler:innen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interaktionspartner:innen und unterschiedlicher Interaktionssituationen (Unterricht/Pause). Die Nennung je mehrerer Sprachen und/oder Dialekte ist hierbei möglich.

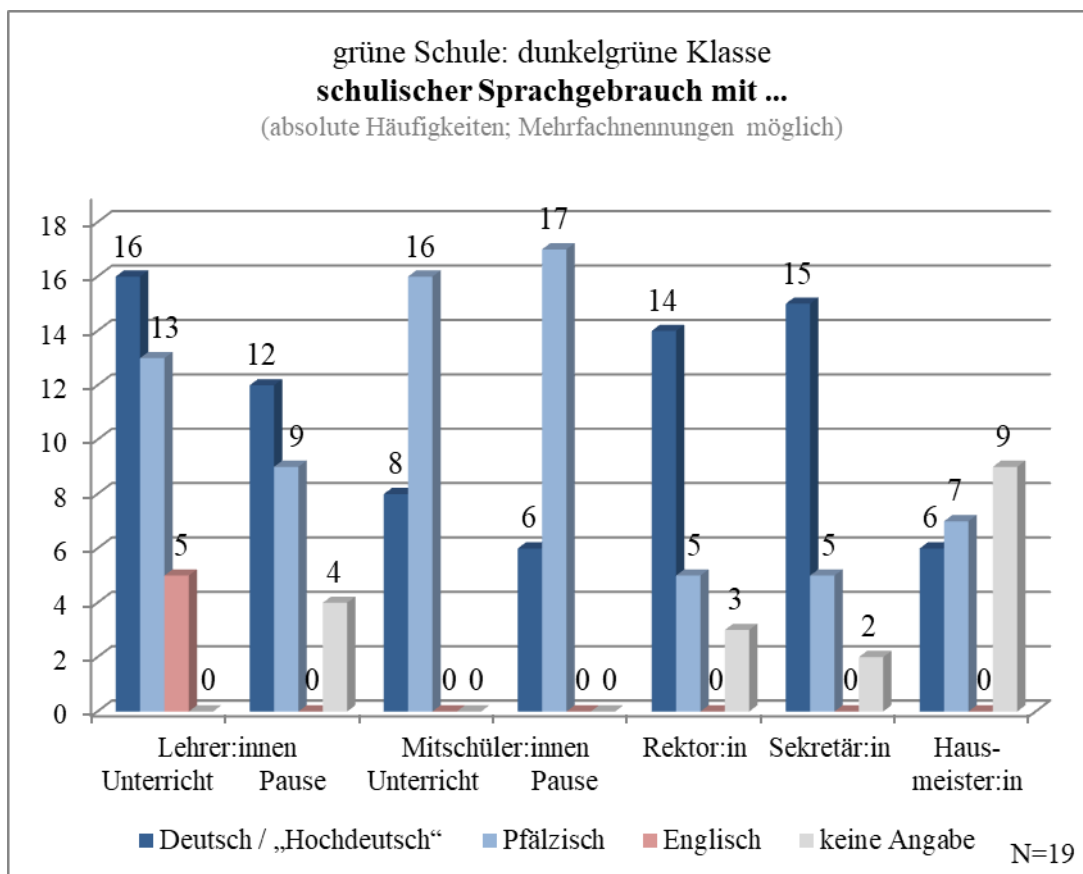


Abb. 48: Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstausskünften der Schüler:innen)

Im schulischen Sprachraum ist für die dunkelgrüne Klasse eine klare Dominanz des Deutschen festzustellen, wobei nicht nur eine standardnahe, sondern auch eine pfälzische Varietät des Deutschen mit hoher Frequenz genutzt zu werden scheint. Gegenüber Lehrkräften scheint sowohl während des Unterrichts als auch in den Pausen eine standarddeutsche Varietät zu überwiegen, gerade mit Blick auf die Unterrichtskommunikation fällt allerdings die ebenfalls häufige Nennung des Pfälzischen als von den Schüler:innen gegenüber Lehrkräften gewählte Varietät auf. Drei Schüler:innen geben auf die Frage nach ihren Sprachwahlen gegenüber Lehrkräften ausschließlich das Pfälzische an, vier ausschließlich das Standarddeutsche. Zudem geben fünf Schüler:innen an, im Unterricht mit Lehrkräften Englisch zu sprechen, was als Verweis auf den frühen Fremdsprachenunterricht gelesen werden kann, der in der dunkelgrünen Klasse in Englisch realisiert wird. Weder das Englische noch andere nicht-deutsche Sprachen oder Varietäten finden an anderer Stelle Erwähnung. In Interaktionen mit Mitschüler:innen scheint während des Unterrichts und in den Pausen die Verwendung des Pfälzischen zu überwiegen, gegenüber der Rektorin und der Sekretärin die Verwendung einer standarddeutschen Varietät. Im Gespräch mit dem Hausmeister halten sich standardnahe

und dialektale Varietäten des Deutschen beinahe die Waage, wobei acht Schüler:innen hierzu keine Angabe machen. Insgesamt lässt sich in der Interaktion mit Lehrkräften eine leichte Tendenz zum Gebrauch des Standarddeutschen feststellen, die in der Interaktion mit der Rektorin und der Schulsekretärin stärker ausfällt; in der Interaktion mit Mitschüler:innen ist eine deutliche Tendenz zur Wahl der dialektalen Varietät Pfälzisch zu verzeichnen.

Das Pfälzische scheint auch den außerschulischen Sprachgebrauch der befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse zu dominieren (Abb. 49). Abbildung 49 bezieht sich auf Sprachen beziehungsweise sprachliche Varietäten, die die Schüler:innen gemäß eigener Aussage meistens mit dem:der jeweiligen Interaktionspartner:in sprechen. Abgebildet werden folglich frequente Sprachwahlen, was nicht bedeutet, dass die Schüler:innen mit den jeweiligen Interaktionspartner:innen – mit einer niedrigeren Frequenz – nicht auch andere sprachliche Ressourcen nutzen können. Die im Fragebogen vorgegebene Darstellung (eine kurze Schreiblinie) legt zwar jeweils das Notieren einer einzigen Sprache beziehungsweise Varietät nahe, dennoch kommt es in Einzelfällen vor, dass Schüler:innen mehrere Sprachen oder Dialekte notieren. Solche ursprünglich nicht intendierten Mehrfachnennungen werden bei der Auswertung berücksichtigt, da denkbar ist, dass mehrsprachige Schüler:innen gegenüber bestimmten Interaktionspartner:innen mehrere Sprachen oder Dialekte mit gleicher oder sehr ähnlicher Frequenz nutzen. Mehrfachnennungen bilden im vorliegenden Datensatz jedoch eher Ausnahmen.

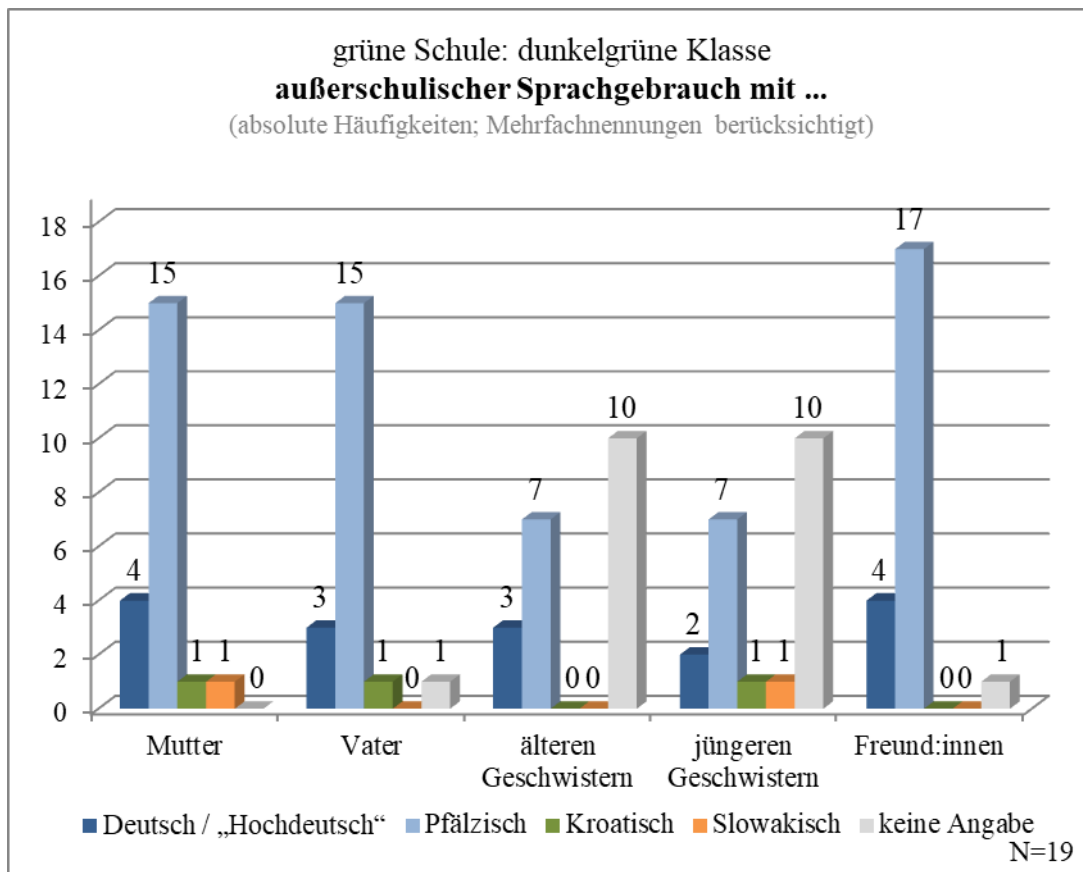


Abb. 49: Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

18 Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse sprechen gemäß eigener Aussage mit ihren Müttern meistens eine Varietät des Deutschen, sei es eine standardsprachliche (4), sei es eine dialektale („Pfälzisch“) (15), einer der Schüler:innen nennt beide. Zudem gibt es eine Schülerin, die neben dem (Standard-)Deutschen auch Slowakisch als meist mit ihrer Mutter gesprochene Sprache angibt; mit ihren jüngeren Geschwistern spreche sie meist Slowakisch, (Standard-)Deutsch und Pfälzisch. Eine Schülerin nennt ausschließlich Kroatisch als Sprache, die sie meistens mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihren jüngeren Geschwistern spreche; zum außerschulischen Sprachgebrauch mit Freund:innen macht sie keine Angabe. Mit ihren Vätern sprechen laut Selbstauskunft 15 Schüler:innen meistens Pfälzisch, einer der Schüler:innen nennt zusätzlich das Standarddeutsche. Zwei Schüler:innen geben an, mit ihren Vätern meistens standardnahes Deutsch zu sprechen. Zu denjenigen Schüler:innen, die mit ihren Eltern, ihren (hier: älteren) Geschwistern und Freund:innen außerhalb der Schule meist eine standardnahe Varietät des Deutschen sprechen, zählt auch diejenige Schülerin, die an anderer Stelle angibt, zuhause werde auch eine schwäbische Varietät gesprochen; diese scheint jedoch nicht die am frequentesten genutzte Familiensprache zu sein. Die Schülerin, deren Eltern in Russland

geboren wurden und die angibt, zuhause werde auch Russisch gesprochen, nennt als meist mit ihren Eltern und mit ihren Freund:innen außerschulisch gesprochene Sprachvarietät das Pfälzische. Der Schüler, der angibt, zuhause würden Englisch und Deutsch gesprochen, nennt das Standarddeutsche als meist gegenüber seiner Mutter und seinen älteren wie jüngeren Geschwistern gewählte Varietät, das Pfälzische als meist gegenüber seinem Vater und seinen Freund:innen außerhalb der Schule gewählte Varietät. Insgesamt scheint auch in Interaktionen mit Freund:innen das Pfälzische den außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse zu dominieren. Unter denjenigen Schüler:innen, die Geschwister haben und eine Angabe zu der eigenen Sprachwahl in Interaktionen mit diesen machen, überwiegt ebenfalls das Pfälzische als meist gesprochene Varietät.

Zwar unterscheiden sich die Frageimpulse in Bezug auf schulischen und außerschulischen Sprachgebrauch dahingehend, dass mit Blick auf schulische Interaktionssituationen Raum für Mehrfachantworten gelassen wird, während mit Blick auf außerschulische Interaktionssituationen nach der am meisten genutzten Varietät gefragt und so eine Einfachantwort nahegelegt wird, doch zeichnet sich trotz eingeschränkter Vergleichbarkeit in beiden Domänen eine hohe Präsenz einer pfälzischen Varietät ab. Wenngleich gegenüber Lehrkräften eine leichte Tendenz zur Wahl einer standardsprachlichen Varietät zu bestehen scheint, scheint dort das Pfälzische ebenfalls eine nicht zu vernachlässigende Rolle zu spielen. Sprachliche Ressourcen, die einzelne Schüler:innen neben dem Deutschen in ihrer außerschulischen Lebenswelt insbesondere mit Familienangehörigen nutzen, scheinen in schulischen Interaktionen unsichtbar zu bleiben und zwar sowohl in Interaktionen mit Schulpersonal als auch in Interaktionen mit Mitschüler:innen. Der familiäre Sprachgebrauch lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse gestaltet sich insofern individuell, als dass eine Schülerin im familiären Raum ausschließlich Kroatisch spreche, eine andere Schülerin sowohl Russisch als auch Deutsch, Deutsch jedoch mit höherer Frequenz, und ein dritter Schüler letztlich gegenüber seiner Mutter mit gleich oder ähnlich ausgeprägter Frequenz das Slowakische oder das Deutsche wähle.

5.2.5 Klassenspezifische *language policies* und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen

Auf die Frage der Forscherin, ob es erlaubt sei, im Unterricht Dialekt zu sprechen, antwortet Frau Hans: „Auf jeden Fall“ (Anhang B.1.2, Z. 062). In den Pausen höre man

nur Dialekt. Entsprechend konstruiert die Lehrerin Dialektgebrauch außerhalb des Unterrichts als sprachliche Norm. Trotz der demgegenüber für den Unterricht proklamier- ten standardsprachlichen Norm sei Dialektgebrauch dort legitim, wenn auch – wie oben dargestellt – nicht präferiert. Generell scheinen die Pausenzeiten den Schüler:innen einen unreglementierten Sprachraum zu bieten, denn auf die Frage, wie sie es fände, wenn Schüler:innen in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen, antwortet Frau Hans: „Find’ ich vollkommen in Ordnung. Pause ist Pause“ (Anhang B.1.2, Z. 066). Sowohl Dialektgebrauch als auch der Gebrauch nicht-deutscher Sprachen scheint folglich in den Pausen legitim und anerkannt. Fragt man die Klassenlehrerin, die zuvor eine durchweg positive Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit von Kindern artikuliert, gezielt danach, ob sie es denn im Unterricht erlaube, dass andere Sprachen gesprochen würden, so beschreibt sie ihr *language management* wie folgt:

„Das kommt auf den Sprachstand der Kinder an, ne? Also so wie der Sprachstand hier ist, erwarte ich Deutsch. Und das ist ja auch das Einzige, was funktioniert, weil die sich ja- die haben gar keine Partner in der Sprache dann, ne? Ja, aber wenn jetzt- Wir haben ’n Kind oben in der Klasse, das kam aus Italien und hat kein Wort Deutsch gekonnt. Und da haben wir uns als Lehrer bemüht, mit dem Kind auf Itali- enisch zu kommunizieren. Und das ist dann halt so. Ja, also einfach wie es für das Kind am besten ist. Und das Kind soll natürlich zur deutschen Sprache geführt werden, aber das geht nicht von einem Tag auf ’n anderen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans, der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 058)

Frau Hans stellt entsprechend heraus, dass ihr *language management* keinem pauschalen Prinzip folge, sondern sich an den individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen orientiere. Seien sprachliche Kompetenzen im Deutschen vorhanden, dann erwarte die Lehrerin den Gebrauch des Deutschen, sie markiert Deutsch unter mehrsprachigen Bedingungen also als präferierte Sprache. Deutsch sei vor diesem Hintergrund auch die einzig funktionale Sprache, da mehrsprachige Schüler:innen innerhalb der Klasse keine gleichsprachigen Interaktionspartner:innen hätten. Diese Aussage deckt sich mit dem von Frau Schilling, der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse, beschriebenen schulischen *language management*, wonach Schüler:innen mit gleichen Erstsprachen unterschiedlichen Schulklassen zugeteilt würden (vgl. Kap. 5.1.5). Aufgrund des vergleichsweise geringen Anteils lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen in der dunkelgrünen Klasse ist jedoch auch denkbar, dass möglicherweise unabhängig vom schulischen *language management* keine Sprachpartner:innen in derselben Klassenstufe zur Verfügung stehen. Verfügen Schüler:innen nicht über mehrsprachige Kompetenzen im Sinne der Sprachkombination *Deutsch + X*, sondern über einsprachige Kompetenzen in lediglich einer nicht-deutschen Sprache, sei in Frau Hans’

Augen die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch legitim beziehungsweise vielmehr unabdingbar. Ihr Verweis auf die Bemühungen der Lehrkräfte, in einer solchen Situation mit einem betroffenen Schüler Italienisch zu sprechen, deutet an, dass womöglich auch in diesem Fall unter den Mitschüler:innen keine Sprachpartner:innen zur Verfügung standen oder dass zumindest nicht alle Interaktionssituationen durch eine:n Dolmetschende:n Mitschüler:in begleitet werden konnten. Insgesamt scheint gemäß Frau Hans' Ausführungen sprachliches Kapital in anderen Sprachen als Deutsch primär dann in schulische Interaktionen einzufließen, wenn eine Verständigung auf Deutsch nicht möglich erscheint. Ziel sei, das Kind „zur deutschen Sprache“ (Z. 058) zu führen. Deutsch kann in der dunkelgrünen Klasse damit als im Unterricht präferierte Sprache und als funktionale Sprache unter mehrsprachigen Bedingungen angesehen werden. Andere Sprachen als Deutsch scheinen hingegen unter Bedingungen individueller Einsprachigkeit in einer nicht-deutschen Sprache als funktional betrachtet zu werden, wobei das verfolgte Ideal in solchen Fällen eine Steigerung des sprachlichen Kapitals im Deutschen und damit eine Ablösung der Einsprachigkeit und des funktionalen Einsatzes der nicht-deutschen Erstsprache zu sein scheint.

Die befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse nehmen die Legitimation des Gebrauchs anderer Sprachen oder von Dialekten im Unterricht differenziert wahr (Abb. 50).

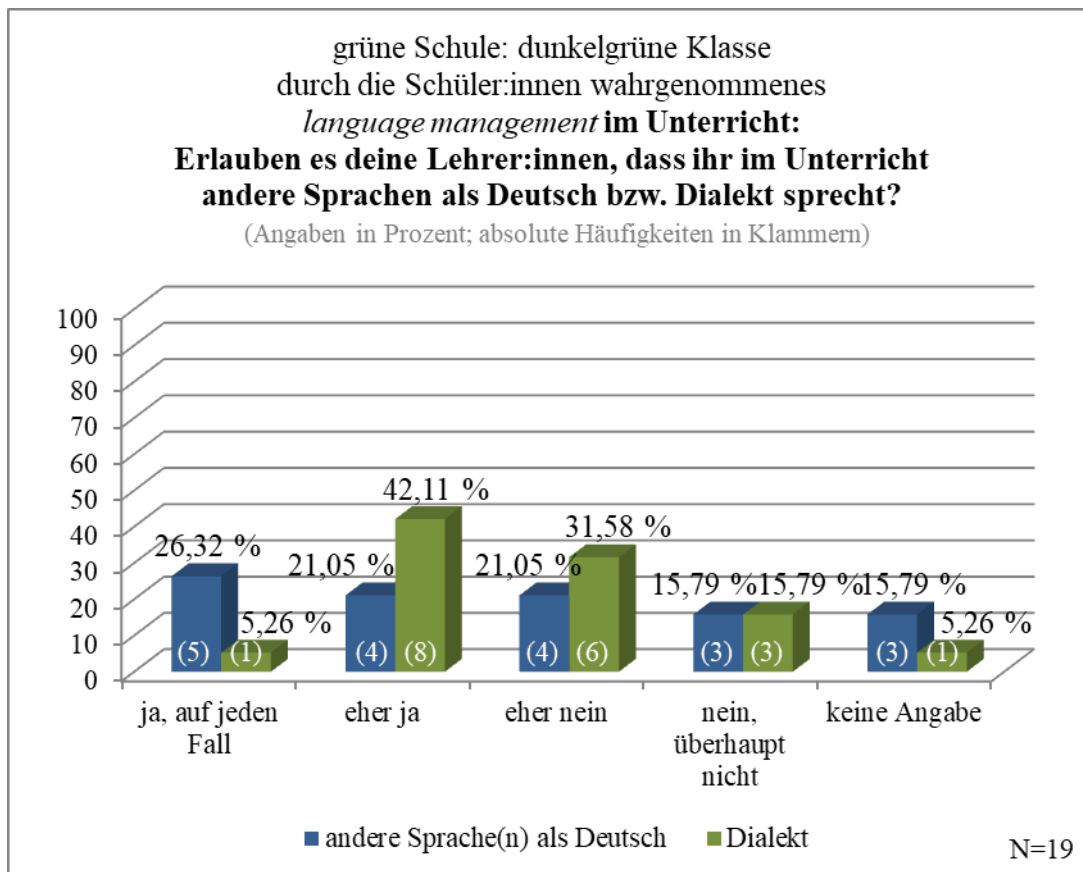


Abb. 50: Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommenes *language management*: legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Neun der 19 Schüler:innen gehen davon aus, dass die Verwendung von Dialekten im Unterricht eher oder auf jeden Fall erlaubt sei; ebenso viele nehmen an, dies sei eher nicht oder überhaupt nicht erlaubt. In diesem ambivalenten Bild spiegelt sich potenziell der Status wider, den Frau Hans dem Dialektgebrauch im Unterricht zuweist, nämlich als zwar legitime, aber nicht präferierte Sprache. Für eine entsprechend nuancierte Wahrnehmung spricht gerade auch die vergleichsweise hohe Anzahl an Schüler:innen, die die Frage nach dem Erlaubtsein von Dialekt im Unterricht mit „eher ja“ beantworten, also von einer Zulässigkeit des Dialekts ausgehen, nicht aber von einer uneingeschränkten Zulässigkeit. Eine ähnliche Ambivalenz zeigt sich in Bezug auf die durch die Schüler:innen wahrgenommene Legitimation anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht: Neun Schüler:innen nehmen an, die Nutzung anderer Sprachen als Deutsch sei im Unterricht erlaubt; sieben nehmen an, dies sei nicht erlaubt, drei Schüler:innen enthalten sich. Insgesamt scheinen die Schüler:innen über ein sensibles Gespür für das *language management* der Klassenlehrerin zu verfügen, wonach weder Dialekte noch andere Sprachen verboten seien, das (Standard-)Deutsche jedoch als präferierte Sprache den unterrichtlichen Sprachmarkt zu beherrschen scheint. Auf Seiten der Schüler:innen

kann die auf dem Sprachmarkt verankerte Präferenz für das (Standard-)Deutsche als Indiz für seine Legitimation gelesen und im Umkehrschluss unter Umständen als Indiz für die Delegitimation anderer Varietäten und Sprachen ausgelegt werden.

Trotz der von der Klassenlehrerin artikulierten uneingeschränkten Legitimation und Akzeptanz dialektaler Varietäten und nicht-deutscher Sprachen in den Pausen, nehmen die befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse auch hier eine differenzierte Einschätzung im Hinblick darauf vor, wie Lehrkräfte deren Gebrauch in den Pausen fänden (Abb. 51).

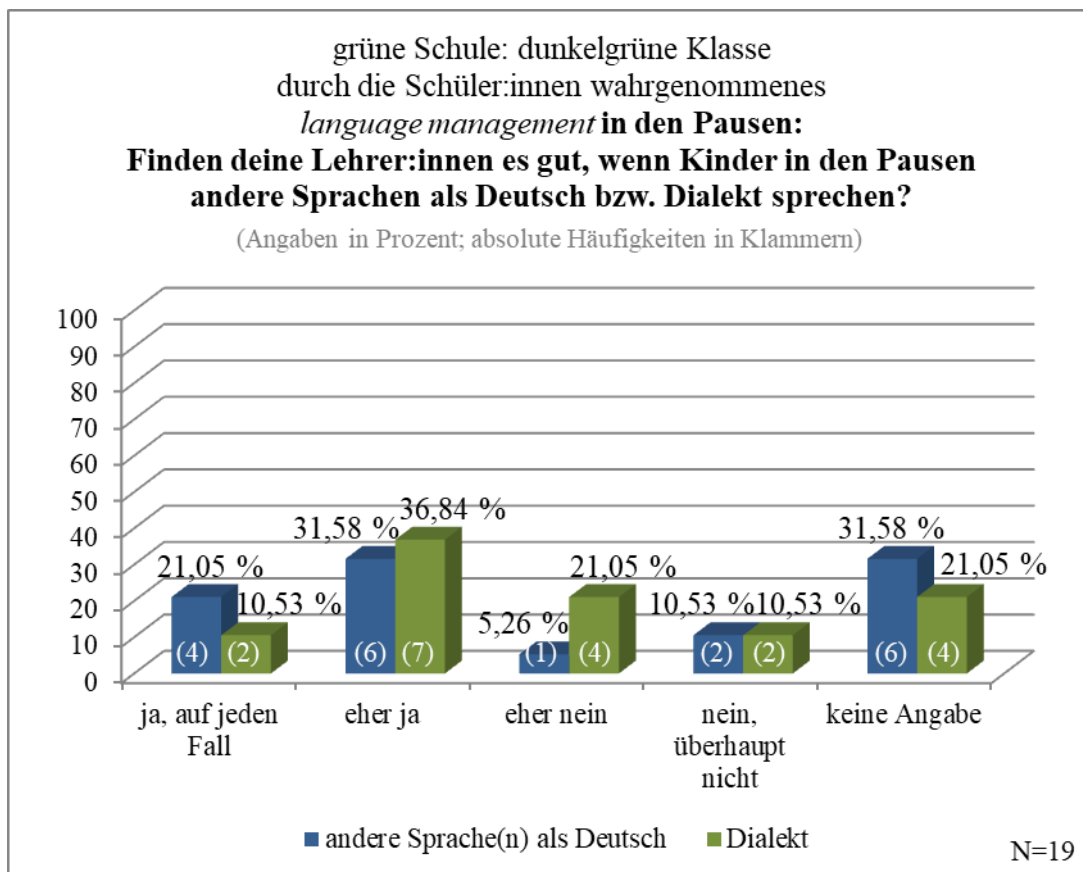


Abb. 51: Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommenes *language management*: präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Während die Klassenlehrerin die Verwendung einer pfälzischen Varietät für die Pausen als sprachliche Norm kennzeichnet, gehen nur neun der 19 befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse davon aus, ihre Lehrer:innen fänden deren Gebrauch in den Pausen eher (36,84 %) oder auf jeden Fall (10,53 %) gut. Sechs Schüler:innen nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden den Gebrauch eines Dialekts in den Pausen eher nicht (21,05 %) oder überhaupt nicht (10,53 %) gut. Letzteres steht in Widerspruch zu der von der Lehrerin selbst deklarierten sprachlichen Freiheit während der Pausen. In Bezug auf die Verwendung nicht-deutscher Sprachen in den Pausen nehmen lediglich drei Schü-

ler:innen an, ihre Lehrer:innen würden dies eher nicht (5,26 %) oder überhaupt nicht (10,53 %) befürworten; immerhin zehn der 19 Schüler:innen gehen von einer lehrerseitig positiven Bewertung der Nutzung nicht-deutscher Sprachen in den Pausen aus. Fast ein Drittel der befragten Schüler:innen enthält sich hierzu jedoch, was womöglich auf nicht stattfindende Eingriffe der Lehrkräfte in den Pausensprachgebrauch zurückgeführt werden kann, wodurch den Schüler:innen eine Einschätzung schwerfallen kann. Zumindest zum Teil aber scheinen auch die von Frau Hans als sprachlicher Freiraum konstruierten Pausenzeiten dem Empfinden der Schüler:innen nach von *language policies* durchzogen.

5.2.6 Zusammenfassende Charakterisierung der dunkelgrünen Klasse

Zusammenfassend betrachtet, umfasst das sprachliche Repertoire der dunkelgrünen Klasse die Sprachen Deutsch, Englisch, Italienisch, Kroatisch, Russisch und Slowakisch. Insgesamt bilden lebensweltlich deutschsprachige Schüler:innen die größte Sprecher:innengruppe innerhalb der Klasse, wobei in Bezug auf das Deutsche eine pfälzische Varietät den außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen und auch deren schulischen Sprachgebrauch mit Mitschüler:innen dominiert. Die pfälzische Varietät kann auf dem schulischen Sprachmarkt als anerkannt und zum Teil als legitimiert angesehen werden, wenngleich aber einer standardnahen Varietät des Deutschen im Unterricht ein höherer Wert zugeschrieben zu werden scheint. Mit Ausnahme der Schulfremdsprache Englisch scheinen andere Sprachen als Deutsch wenig bis gar nicht in den schulischen Sprachgebrauch einzufließen. Die Klassenlehrerin artikuliert eine prinzipiell positive Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit von Kindern, die auch von den Schüler:innen tendenziell so wahrgenommen zu werden scheint. Während Pausenzeiten gemäß der Lehrerin sprachliche Freiräume bieten, die nicht von schulischem *language management* reglementiert zu werden scheinen, konstruiert sie eine Orientierung am Deutschen – und zwar am Standarddeutschen – als sprachliches Ideal im Unterricht. Auf Seiten der Schüler:innen zeigt sich eine ambivalente Einschätzung hinsichtlich der von Lehrkräften vertretenen Legitimation anderer Sprachen als Deutsch und dialektaler Varietäten des Deutschen.

5.3. Die hellblaue Klasse

blaue Schule: hellblaue Klasse	
Klassenstufe: 3	Schüler:innen: 22, davon befragt: 19 (9 w, 10 m)
Klassenlehrerin: Fr. Tassler	Alter: \bar{x} 9,00 (<i>min</i> =8, <i>max</i> =11)
sprachliches Repertoire der Schüler:innen der Klasse: „Afghanisch“, Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch (Standard / Pfälzisch), Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch	

Die Erhebungen in der hellblauen Klasse der blauen Schule finden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 statt. Es handelt sich um eine Klasse der Jahrgangsstufe 3. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen 22 Schüler:innen die hellblaue Klasse. Hiervon nehmen 19 Schüler:innen an der Fragebogenerhebung teil, darunter neun weibliche und zehn männliche Schüler:innen. Das Durchschnittsalter der befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse liegt bei 9,00 (*min*=8, *max*=11).

5.3.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien

Von den 19 befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse geben 13 an, in Deutschland geboren zu sein (68,42 %). Fünf Schüler:innen geben an, in anderen Ländern als Deutschland geboren zu sein (26,32 %); als ihre Geburtsländer nennen sie Afghanistan, Bulgarien, Italien und Syrien (2x). Ein Schüler gibt an, er wisse nicht, wo er geboren sei (5,26 %). Bei 78,95 % der Schüler:innen wurde gemäß deren Auskünften mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren (15 Schüler:innen), bei neun von ihnen sind es beide Elternteile, bei drei von ihnen ist es ein Elternteil; bei weiteren drei der Schüler:innen ist keine eindeutige Zuordnung möglich, weil sie zwar für ein Elternteil ein nicht-deutsches Geburtsland nennen, jedoch angeben, nicht zu wissen, wo ihr anderes Elternteil geboren sei. Bei den genannten Geburtsländern der Eltern handelt es sich um Afghanistan (2x), Bulgarien (1x), den Irak (4x), Italien (1x), Kamerun (2x), Kosovo (1x), Marokko (1x), Spanien (2x), Syrien (3x), die Türkei (5x) und die Ukraine (2x).

Bei 31,58 % der Schüler:innen wurde mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren (6 Schüler:innen), bei drei von ihnen sind es beide Elternteile, bei zwei von ihnen ist es ein Elternteil; bei einem weiteren der Schüler:innen ist keine eindeutige Zuordnung möglich, weil er zwar Deutschland als Geburtsland seiner Mutter nennt, jedoch angibt, nicht zu wissen, wo sein Vater geboren sei. Der Schüler selbst wurde in Deutschland geboren. Die drei Schüler:innen, deren beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, wurden laut eigener Auskunft selbst ebenfalls in Deutschland geboren. Ein Schü-

ler, der als Geburtsland seines Vaters Deutschland, als Geburtsland seiner Mutter Bulgarien nennt, gibt an, selbst in Bulgarien geboren zu sein. Ein Schüler, der als Geburtsland seines Vaters Marokko, als Geburtsland seiner Mutter Deutschland nennt, gibt hingegen an, selbst in Deutschland geboren zu sein.

Auf der Basis der Angaben der Schüler:innen zu ihren eigenen Geburtsländern und denen ihrer Eltern ergibt sich das nachfolgende Bild potenzieller Migrationserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien (Abb. 52). Der Schüler, der angibt, nicht zu wissen, wo er selbst geboren sei, sowie vier Schüler:innen, die angeben, nicht zu wissen, wo jeweils ein Elternteil geboren seien, fallen an dieser Stelle in die Kategorie „nicht berücksichtigt.“

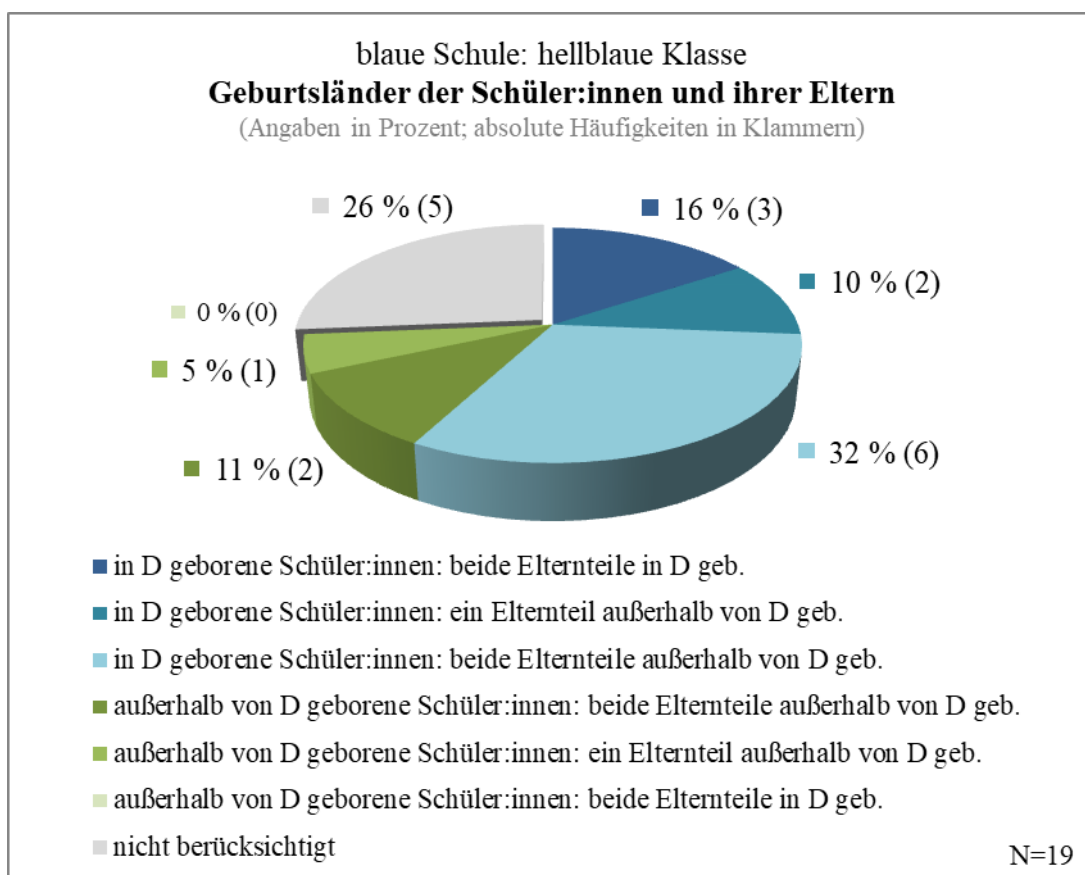


Abb. 52: Geburtsländer der Schüler:innen der hellblauen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

So vielfältig das Spektrum an Ländern, in denen die Schüler:innen oder deren Eltern geboren wurden, so vielfältig gestalten sich auch die familiären Migrationsbiografien. Sie reichen von Familien, in denen alle Mitglieder der Kernfamilie – Eltern und Kinder – im selben Land geboren wurden, sei es in Deutschland, sei es in einem anderen Land, über Familien, in denen ein Elternteil in Deutschland, ein zweites Elternteil in einem anderen Land und die Kinder wiederum entweder im einen oder im anderen Land gebo-

ren wurden, bis hin zu Familien, in denen beide Elternteile in je unterschiedlichen Ländern außerhalb von Deutschland geboren wurden, die nun aber bereits in zweiter Generation in Deutschland leben. Eine Kategorisierung wie in Abbildung 52 greift zu kurz, um dieser Vielfalt an individuellen Migrationserfahrungen gerecht zu werden. Sie zeigt lediglich Konfigurationen von Diversität (Vertovec 2009), die auf eine bestimmte Art messbar gemacht werden; die Kategorien jedoch könnten ebenso auf andere Weise festgelegt werden und würden so zu einer anderen Darstellung führen.

Der eingesetzte Fragebogen ermöglicht zusätzlich einen Einblick hinsichtlich des derzeitigen Wohnorts der Großeltern der befragten Schüler:innen. Es steht den Schüler:innen frei, Angaben für ein oder zwei Großelternpaare beziehungsweise -paare zu machen, wodurch verschiedene denkbare Familienkonstellationen berücksichtigt werden (Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern, geschiedene oder getrennte Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern). Im Fall verstorbener Großeltern sollen die Schüler:innen das entsprechende Feld freilassen (hier dokumentiert mit „keine Angabe“). Acht der 19 Schüler:innen geben mindestens ein in Deutschland lebendes Großelternpaar oder -teil an. Drei von ihnen nennen nur dieses eine Großelternpaar/-teil, drei von ihnen nennen ein weiteres, ebenfalls in Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil, zwei von ihnen nennen ein weiteres, außerhalb von Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil. Zu letzteren zählt ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Vater in Marokko, dessen Mutter in Deutschland geboren wurde: Gemäß dem Schüler wohne ein Großelternpaar/-teil in Marokko, eines in Deutschland. Ebenfalls ein in Deutschland lebendes und ein außerhalb von Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil gibt der Schüler an, der aussagt, nicht zu wissen, wo er selbst geboren sei. Seine Großeltern würden in Deutschland und Finnland leben, seine Eltern seien in der Türkei und im Kosovo geboren. Diese beiden Schüler:innen eingerechnet, gibt es unter den befragten Schüler:innen elf, die mindestens ein außerhalb von Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil angeben. Vier von ihnen nennen insgesamt nur ein Großelternpaar/-teil, zwei von ihnen nennen zusätzlich ein in Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil (siehe oben), fünf von ihnen nennen ein weiteres, ebenfalls in einem anderen Land als Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil. Die Wohnorte der Großeltern verteilen sich auf die Länder Bulgarien, Deutschland, Finnland, Irak, Kamerun, Marokko, Russland, die Schweiz, Syrien, die Türkei und die Ukraine. Mit Blick über drei Generationen hinweg – von den Großeltern bis zu den hier befragten Enkelinnen und Enkeln – differenzieren sich die familiären Migrationsbiografien potenziell weiter aus. So gibt etwa eine

in Deutschland geborene Schülerin, deren beide Elternteile in Spanien geboren wurden, als Wohnort eines Großelternpaares/-teils die Schweiz an. Ein in Bulgarien geborener Schüler, dessen Mutter in Bulgarien, dessen Vater in Deutschland geboren wurde, nennt als Wohnorte beider Großelternpaare/-teile Bulgarien. Eine Schülerin, die genau wie ihre beiden Eltern in Afghanistan geboren wurde, gibt ein in Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil an; es kann also vermutet werden, dass eventuell die gesamte Familie inklusive der Großeltern nach der Geburt der Schülerin nach Deutschland migriert sein könnte. Eine Beschreibung der individuellen Migrationsbiografien jeder einzelnen Familie würde an dieser Stelle zu weit führen, die wenigen Beispiele verdeutlichen jedoch bereits, dass Schüler:innen der Klasse über einen vielfältigen Schatz an selbst erlebten oder familiär tradierten Migrationserfahrungen verfügen (für eine schüler:innenweise Betrachtung vgl. die Schüler:innendaten in Anhang D).

Aufgrund der Datenlage lässt sich zusammenfassend feststellen, dass 13 der 19 befragten Schüler:innen in Deutschland geboren wurden (68,42 %), wobei nur bei dreien von ihnen auch beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Der Anteil an Schüler:innen, die selbst in Deutschland geboren wurden, von denen aber mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde, liegt in der hellblauen Klasse bei 47,37 %. Weitere 26,32 % der befragten Schüler:innen wurden selbst in einem anderen Land als Deutschland geboren, darunter Afghanistan, Bulgarien, Italien und Syrien.

5.3.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen

18 der 19 befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse geben an, zuhause Deutsch zu sprechen (Abb. 53 und 54). 15 von ihnen geben an, zuhause würde(n) außerdem (eine) andere Sprache(n) als Deutsch gesprochen. Insgesamt sprechen 16 der 19 Schüler:innen zuhause andere Sprachen als Deutsch, darunter eine Schülerin, die laut Selbstauskunft zuhause ausschließlich Türkisch spreche. Nur drei der Schüler:innen sprechen zuhause gemäß eigener Angabe ausschließlich Deutsch.

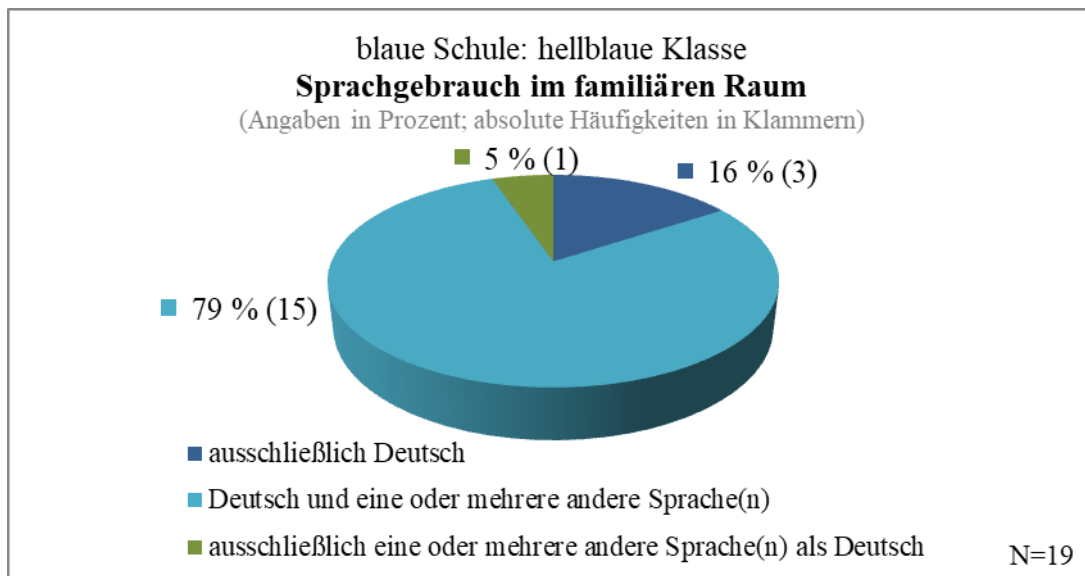


Abb. 53: Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Zu den von den Schüler:innen der Klasse zuhause gesprochenen Sprachen zählen „Afghanisch“, Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spanisch, Türkisch und Ukrainisch (Abb. 54). Übernommen wurden die von den Schüler:innen gewählten Sprachbezeichnungen. Es bleibt in diesem Kontext uneindeutig, auf welche Sprache sich eine in Afghanistan geborene Schülerin mit der Bezeichnung „Afghanisch“ bezieht; Amtssprachen in Afghanistan sind Dari und Paschtu (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 30). Ebenso vage ist die von einem Schüler, dessen Vater in Marokko geboren wurde, verwendete Bezeichnung „Marokkanisch.“ Zusätzlich nennt er Arabisch als eine weitere zuhause gesprochene Sprache. Amtssprachen in Marokko sind Arabisch und Tamazight (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 278). Es bleibt offen, ob der Schüler mit „Marokkanisch“ womöglich auf Tamazight oder aber eine andere in Marokko verbreitete Sprache referiert, zum Beispiel auf die dort gesprochenen Berbersprachen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 278).

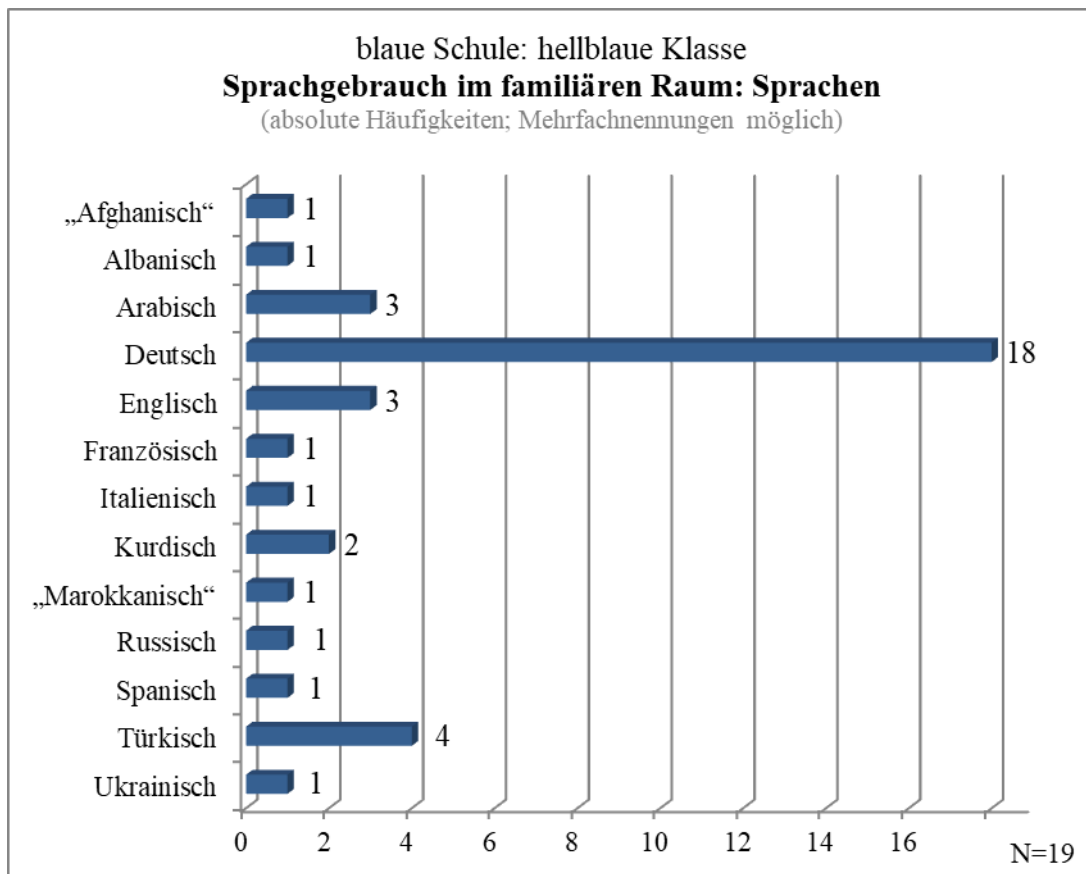


Abb. 54: Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

15 Schüler:innen geben an, zuhause würde mehr als eine Sprache gesprochen; elf von ihnen nennen zwei, vier von ihnen drei Sprachen. Die Sprachkombinationen sind dabei so vielfältig wie die oben beschriebenen Migrationserfahrungen der Familien: „Afghanisch“ – Deutsch, Albanisch – Deutsch, Arabisch – Deutsch (2x), Deutsch – Englisch, Englisch – Französisch – Deutsch, Italienisch – Deutsch, Kurdisch-Deutsch (2x), „Marokkanisch“ – Arabisch – Deutsch, Russisch – Ukrainisch – Deutsch, Spanisch – Deutsch, Türkisch – Deutsch (2x), Türkisch – Englisch – Deutsch (Sprachenreihenfolge der jeweiligen Sprachkombination aus den Schüler:innenantworten übernommen). Die zuhause gesprochenen nicht-deutschen Sprachen können in fast allen Fällen auf die Herkunftsländer der Eltern oder der Schüler:innen selbst zurückgeführt werden, wo sie in der Regel zu den offiziellen Amtssprachen zählen. Lediglich ein Schüler, der angibt, zuhause würden Türkisch und Deutsch gesprochen, wurde nicht etwa in der Türkei, sondern in Bulgarien geboren, wo das Türkische zwar nicht Amtssprache ist, wo aber unter anderem türkischsprachige Bevölkerungsgruppen leben (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 82). Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen beide Elternteile in der Ukraine geboren wurden, nennt neben Deutsch und Ukrainisch auch Russisch als

zu Hause gesprochene Sprache. Zum einen gibt es in der Ukraine, wo Ukrainisch einzige Amtssprache ist, russischsprachige Bevölkerungsgruppen, zum anderen lebe ein Großelternpaar/-teil des Schülers gemäß dessen Angabe in Russland. Nur im Fall einer Schülerin, lässt sich keine direkte Verbindungslinie zwischen den zu Hause gesprochenen Sprachen und den Migrationserfahrungen der Familie nachzeichnen. Die Schülerin gibt an, zu Hause würden Deutsch und Englisch gesprochen. Sie selbst und ihre Eltern seien in Deutschland geboren, auch die Großeltern lebten in Deutschland. An späterer Stelle danach befragt, welche Sprachen sie zu Hause mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen meistens spreche, nennt sie Deutsch als am häufigsten gewählte Sprache in Interaktionen mit ihren Eltern, Deutsch und Englisch als am häufigsten gewählte Sprachen in Interaktionen mit ihren jüngeren Geschwistern. Mehrere Szenarien sind denkbar, die zur Wahl des Englischen in Interaktionen zwischen den Geschwistern führen könnten: Beispielsweise kann es sich um Halbgeschwister handeln, die ein englischsprachiges Elternteil haben, es kann aber auch sein, dass die Geschwister in Interaktionen miteinander (spielerisch) auf das Englische als in der Schule erlernte – und potenziell geteilte – Fremdsprache zurückgreifen. Aufgrund der Datenbasis kann nicht final beantwortet werden, auf welche Weise das Englische Eingang in den familiären Sprachgebrauch findet.

Von den 18 Schüler:innen, die angeben, zu Hause würde (auch) Deutsch gesprochen, nehmen nur elf eine Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen vor. Zehn von ihnen schätzen ihre mündlich-produktiven Sprachkompetenzen im Deutschen als sehr gut ein, eine Schülerin schätzt sie als eher gut ein. Ihre Fähigkeiten, Deutsch zu verstehen, nehmen alle elf Schüler:innen als sehr gut wahr. Sechs der elf Schüler:innen geben an, über sehr gute Schreibkompetenzen im Deutschen zu verfügen, drei Schüler:innen schätzen ihre Schreibkompetenzen im Deutschen als eher gut ein, ein Schüler schätzt sie als eher schlecht ein und ein Schüler schließlich gibt an, Deutsch nicht schreiben zu können. Acht der elf Schüler:innen stufen ihre Lesekompetenzen im Deutschen als sehr gut ein, eine Schülerin nimmt ihre Lesekompetenzen als eher gut wahr, zwei Schüler:innen geben an, Deutsch eher schlecht lesen zu können. Die fehlenden Antworten von sieben Schüler:innen, die zu Hause gemäß eigener Aussage ebenfalls Deutsch sprechen, sowie die Tatsache, dass eine Schülerin, die zu Hause ausschließlich Türkisch spricht, an keiner Stelle des Fragebogens um eine Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen gebeten wird, limitiert die Aussagekraft dieser Befunde.

Alle 17 Schüler:innen, bei denen zuhause ausschließlich (1) oder zusätzlich zum Deutschen (16) eine oder mehrere nicht-deutsche Sprache(n) gesprochen werden, geben an, diese – mehr oder weniger gut – sprechen und verstehen zu können. Zwölf der 17 Schüler:innen können eine oder mehrere der zuhause gesprochene(n) nicht-deutsche(n) Sprache(n) schreiben, 14 von ihnen können eine oder mehrere zuhause gesprochene nicht-deutsche Sprache(n) lesen. Die entsprechenden Kompetenzen sind dabei mehr oder weniger gut ausgebildet: Berücksichtigt werden Schüler:innen, die die jeweilige Sprache gemäß Selbstauskunft sehr gut, eher gut oder eher schlecht sprechen, verstehen, schreiben beziehungsweise lesen können. Nicht berücksichtigt werden lediglich diejenigen Schüler:innen, die angeben, die jeweilige Sprache gar nicht sprechen, verstehen, schreiben beziehungsweise lesen zu können. Als mehrsprachige Interaktionsgemeinschaft betrachtet, verfügt die Klasse über mündlich-produktive und auditiv-rezeptive Fähigkeiten in dreizehn Familiensprachen, über Schreibkompetenzen in elf Familiensprachen sowie über Lesekompetenzen in dreizehn Familiensprachen (Abb. 55).

blaue Schule: hellblaue Klasse sprachliches Repertoire der Klasse in den Familiensprachen (in den Kompetenzbereichen Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen)	
Sprechen:	„Afghanisch“, Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch
Verstehen:	„Afghanisch“, Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch
Schreiben:	Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch
Lesen:	„Afghanisch“, Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch
Familiensprachen gesamt: 13	

Abb. 55: Familiäre Mehrsprachigkeit: in der hellblauen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen

Diese (Auf-)Zählung bedeutet nicht, dass beispielsweise alle Schüler:innen, die zuhause Arabisch sprechen, auch über Schreibkompetenzen im Arabischen verfügen, wohl aber, dass mindestens eine:r von ihnen angibt, Arabisch schreiben zu können. Zu bedenken gilt außerdem, dass die entsprechenden Sprachkompetenzen, wie oben beschrieben, mehr oder weniger gut ausgebildet sein können. Bei der Zuordnung von Kompetenzni-

veaus („sehr gut“, „eher gut“, „eher schlecht“, „gar nicht“) handelt es sich zudem um Selbsteinschätzungen der Schüler:innen, das heißt um deren subjektive Wahrnehmung ihres sprachlichen Könnens, das nicht mit ihrem tatsächlichen Sprachvermögen, wie es etwa standardisierte diagnostische Instrumente messen würden, übereinstimmen muss. Selbsteinschätzungen sprachlicher Kompetenzen sind vor dem Hintergrund des soziolinguistischen Zugangs dieser Arbeit deshalb von Relevanz, weil sie Aufschluss darüber geben, welche Ressourcen und Kompetenzen die Schüler:innen dem eigenen Empfinden nach in den sprachlichen Markt einzubringen imstande sind. Ob sie dort tatsächlich sichtbar werden und welcher Wert ihnen auf dem schulischen Sprachmarkt beigemessen wird, hängt wiederum von weiteren Faktoren ab, insbesondere von schulischen beziehungsweise unterrichtlichen *language policies*.

Danach befragt, welche Sprachen sie in der Schule lernten, nennen alle 19 befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse das Englische, das in der Klasse als Schulfremdsprache unterrichtet wird. Auch die drei Schüler:innen, die im familiären Raum ausschließlich Deutsch nutzen, können als mehrsprachig angesehen werden, da sie am schulischen Englischunterricht teilnehmen. 10 der 19 befragten Schüler:innen nennen außerdem das Deutsche als eine Sprache, die sie in der Schule dem eigenen Empfinden nach lernten. Der auf den ersten Blick naheliegende, aber vorschnelle Schluss, dass gerade Schüler:innen, die zuhause ausschließlich oder mitunter andere Sprachen als Deutsch sprechen, das Deutsche als schulisch erlernte Sprache wahrnehmen könnten, trügt: Auch eine Schülerin, die lediglich Deutsch als Familiensprache angibt, antwortet, sie lerne in der Schule Deutsch (und Englisch), und zeigt damit ein Bewusstsein für den schulischen Regelunterricht in Deutsch. Zwei Schülerinnen geben an, in der Schule Kurdisch zu lernen. Da in der blauen Schule kein Kurdischunterricht angeboten wird, ist davon auszugehen, dass die beiden Schülerinnen, die zuhause ebenfalls das Kurdische nutzen, schulische Interaktionen – etwa mit Mitschüler:innen, die ebenfalls über Kurdischkompetenzen verfügen – womöglich als sprachliche Lerngelegenheiten empfinden, um ihr sprachliches Kapital im Kurdischen auszubauen. Ein weiterer Schüler, dessen Vater in Marokko, dessen Mutter in Deutschland geboren wurde und der angibt, zuhause werde „Marokkanisch“, Arabisch und Deutsch gesprochen, nennt außerdem das Türkische als eine in der Schule erlernte Sprache. Auch hier kann vermutet werden, dass der Schüler durch Interaktionen mit türkischsprachigen Mitschüler:innen einen Aufbau sprachlichen Kapitals im Türkischen wahrnimmt. Er verneint an späterer Stelle die Teilnahme am türkischen Herkunftssprachenunterricht, der in der blauen Schule ange-

boten wird, es ist also wahrscheinlich, dass der Erwerb türkischer Sprachkompetenzen tatsächlich in Interaktionen mit Mitschüler:innen stattfindet. Auch die Schülerin, die laut eigener Aussage zuhause ausschließlich Türkisch spreche, gibt an, in der Schule Türkisch zu lernen. Sie kann sich damit ebenfalls auf sprachliche Lerngelegenheiten in Form von Interaktionen mit türkischsprachigen Mitschüler:innen beziehen oder aber auf ihre Teilnahme am türkischen Herkunftssprachenunterricht, die sie später angibt. Insgesamt geben zwei Schüler:innen an, den schulischen Herkunftssprachenunterricht in Türkisch zu besuchen. Im Fall des zweiten Schülers wurden beide Elternteile in der Türkei geboren, auch er nennt Türkisch als eine Familiensprache. Beide Schüler:innen wurden in Deutschland geboren. Ein in Bulgarien geborener Schüler, dessen Vater in Deutschland, dessen Mutter in Bulgarien geboren wurde, gibt zudem an, an Herkunftssprachenunterricht in Bulgarisch teilzunehmen. In der blauen Schule wird zum Zeitpunkt der Erhebungen kein Herkunftssprachenunterricht in Bulgarisch angeboten, womöglich absolviert der Schüler diesen also in einer anderen Schule im Umkreis. Als zuhause gesprochene Sprachen nennt er nicht das Bulgarische, sondern Türkisch und Deutsch. Ein in Kamerun geborener Schüler, dessen Eltern ebenfalls in Kamerun geboren wurden und der als Familiensprachen Englisch, Französisch und Deutsch nennt, gibt an, Herkunftssprachenunterricht in Englisch zu besuchen. Da die blaue Schule keinen Herkunftssprachenunterricht in Englisch anbietet, wohl aber Englisch als Schulfremdsprache in den Regelunterricht integriert, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob der Schüler englischsprachigen Herkunftssprachenunterricht in einer anderen Schule besucht oder sich auf den schulischen Fremdsprachenunterricht der blauen Schule bezieht, der für ihn zugleich Unterricht in einer seiner Familiensprachen bedeutet.

Sieben der befragten Schüler:innen der Klasse geben an, Sprachunterricht außerhalb der Schule zu erhalten. In fast allen Fällen handelt es sich dabei um Sprachunterricht in einer der zuhause gesprochenen Sprachen: Eine Schülerin, deren Eltern in Spanien geboren wurden, besuche Spanischunterricht; eine Schülerin, deren Eltern im Irak geboren wurden, besuche Kurdischunterricht; eine in Syrien geborene Schülerin sowie ein Schüler, dessen Vater in Marokko geboren wurde, besuchten Arabischunterricht. Ein Schüler, dessen Vater in der Türkei geboren wurde und der das Geburtsland seiner Mutter nicht kenne, gibt an, von seiner Mutter im Türkischen unterrichtet zu werden; durch Rückfragen im Rahmen der mündlich angeleiteten Befragungssituation kann sichergestellt werden, dass es sich hierbei tatsächlich um Sprachlernsituationen handelt, die von dem Schüler als Unterricht empfunden werden, und nicht um rein lebensweltliche Inter-

aktionen im Türkischen. Weiterhin geben ein Schüler, dessen beide Elternteile in der Türkei geboren wurden, sowie eine Schülerin, deren Vater in der Türkei, deren Mutter in Deutschland geboren wurde, an, Arabischunterricht zu besuchen. Beide nennen das Arabische nicht als zuhause gesprochene Sprache. Sechs der 19 befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse erhalten gemäß Selbstauskunft zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch, wobei nicht abgefragt wird, ob dieser schulisch verankert ist oder außerschulisch stattfindet.

Insgesamt scheinen folglich nicht nur das sprachliche Repertoire der hellblauen Klasse breit gefächert, sondern auch die sprachlichen Lerngelegenheiten, an denen die Schüler:innen teilhaben. Sie reichen von regulärem Deutschunterricht und additivem Deutsch-Förderunterricht über schulischen Fremdsprachenunterricht in Englisch und schulischen Herkunftssprachenunterricht in diversen Sprachen bis hin zu außerschulisch besuchtem Sprachunterricht (zum Teil in Herkunftssprachen) sowie schulischen Interaktionssituationen, die von Schüler:innen als Lerngelegenheiten zur Erweiterung ihres sprachlichen beziehungsweise mehrsprachigen Kapitals empfunden zu werden scheinen.

5.3.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit

Fünf Schüler:innen der hellblauen Klasse nehmen an, die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen, helfe ihnen in der Schule, sieben Schüler:innen nehmen an, dies sei nicht der Fall; sechs Schüler:innen antworten mit „Ich weiß nicht“, ein Schüler enthält sich. Hilfreich für ihren späteren Beruf erachten elf Schüler:innen die eigene Mehrsprachigkeit, drei Schüler:innen halten sie für nicht hilfreich; fünf weitere Schüler:innen antworten mit „Ich weiß nicht“, einer enthält sich (Abb. 56).

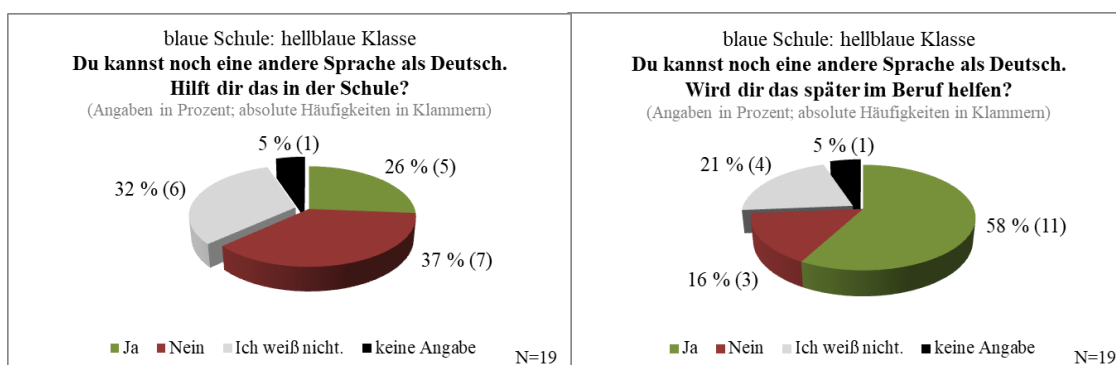


Abb. 56: Von den Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Es fällt auf, dass einige Schüler:innen unsicher hinsichtlich des Werts scheinen, über den die eigenen mehrsprachigen Ressourcen auf dem unmittelbar erfahrbaren schuli-

schen und dem imaginierten beruflichen Sprachmarkt verfügen. Mit Blick auf diejenigen, die mit Ja oder Nein antworten, sticht zudem hervor, dass die Anzahl derjenigen überwiegt, die das Beherrschen einer weiteren Sprache als Deutsch nicht hilfreich für ihre schulische Erfahrungswelt empfinden, umgekehrt aber die Mehrheit der Schüler:innen annimmt, Kompetenzen in einer weiteren Sprache seien hilfreich für das spätere Berufsleben.

Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, antwortet auf die Frage, wie sie es fände, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen können:

„Also ich find’s auf der einen Seite sehr positiv, wenn sie mehr Sprache haben, was ich aber, ja- Es kommt, find’ ich, auch immer drauf an, wie man die Mehrsprachigkeit mit den Kindern- Oder ((unverständlich)) wenn jetzt zum Beispiel ’n Kind hier in Deutschland lebt, aber eigentlich nur Türkisch spricht und kein Deutsch beigebracht kriegt, ist es halt auch schwierig. Also wenn man- Was ich ganz toll finde, ist, wenn man ’n Kind auch zweisprachig erzieht, wenn beide Elternteile auch wirklich die Sprache sprechen. Das ist bei meinem Kollegen der Fall. Da ist die Frau Russin und er ist Deutscher und die erziehen das Kind auch wirklich mehrsprachig. Das find’ ich auch ’n Gewinn für das Kind. Aber ich find’s teilweise auch, wenn ’n Kind- Ich mein’, das seh’ ich ja auch beim- ja, dass das Kind eigentlich gerne Deutsch können würde, aber auch ein bisschen noch blockiert ist, weil es gar nicht weiß: Ich hab’ die Sprache, ich hab’ die Sprache, ist in einer Sprache noch gar nicht angekommen, soll dann die nächste Sprache dazu lernen. Also das ist ganz unterschiedlich, ne, von Kind zu Kind. Aber eigentlich ist- find’ ich Mehrsprachigkeit immer ’n Gewinn für die Kinder. Weil man hat ja auch später mehrere Sprachen oder auch Englisch. Oder im späteren Berufsleben kommt man ja gar nicht drum herum mit Mehrsprachigkeit, ne? Oder im Fernsehen, in den Medien, das ist ja alles teilweise mehrsprachig, ne?“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 096)

In ihrer Antwort greift die Lehrerin unter anderem den Diskurs um die Relevanz von Mehrsprachigkeit im Berufsleben auf, der sich auch in den in Abbildung 56 visualisierten Antworten der Schüler:innen tendenziell niederzuschlagen scheint. Frau Tassler artikuliert eine prinzipiell positive Bewertung von Mehrsprachigkeit, differenziert aber im Hinblick auf die individuellen Erwerbsbedingungen von Schüler:innen, die sie als mehr oder weniger förderlich beurteilt. Simultane Zweisprachigkeit als Ziel bilingualer Erziehung innerhalb einer mehrsprachigen Familie hebt sie als prototypisches Positivbeispiel hervor, während sie familiäre Einsprachigkeit in einer nicht-deutschen Sprache als „schwierig“ (Z. 096) ansieht. Weiterhin geht sie auf Momente potenzieller Überforderung oder Irritation ein, die sie bei Schüler:innen wahrnehme, die mehrere Sprachen simultan erwerben (sollen). Sie betont die Individualität der Erwerbsbedingungen und des Erwerbsprozesses („das ist ganz unterschiedlich, ne, von Kind zu Kind“; Z. 096). Dennoch bewerte sie Mehrsprachigkeit „eigentlich“ „immer [als] Gewinn“ (Z. 096). Der Heckenausdruck *eigentlich* lässt auch in diese pauschal positive Bewertung implizit

die Einschränkungen einfließen, die sie zuvor schildert. Fast die Hälfte der 19 befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse nimmt an, ihre Lehrer:innen bewerteten es als sehr gut, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen könnten (47,37 %). Weitere 31,58 % nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden dies eher gut (Abb. 58). Diese Einschätzung deckt sich tendenziell mit der von Frau Tassler artikulierten positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit, wobei keine Aussage darüber möglich ist, inwieweit auch die von Frau Tassler vorgenommenen Einschränkungen hinsichtlich der Bewertung unterschiedlicher Erwerbsbedingungen von den Schüler:innen wahrgenommen werden. Lediglich vier Schüler:innen geben an, eine (eher) negative Bewertung von Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte wahrzunehmen.

In Ergänzung zu den bislang vorgestellten Ergebnissen, die sich auf Sprachen im Sinne von Standardsprachen beziehen, ohne deren Varietäten auszudifferenzieren, soll die Darstellung der sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen und der in der Klasse gültigen *language policies* im Folgenden durch die zusätzliche Berücksichtigung regionaler Varietäten vertieft werden (Abb. 57). Vier der 19 befragten Schüler:innen geben an, zuhause einen Dialekt zu sprechen. Ein Schüler notiert als zuhause gesprochenen Dialekt „Sameri.“ Weder ausgiebige Recherchen noch die während der Befragung angefertigten Audioaufzeichnungen liefern einen Anhaltspunkt, um welchen Dialekt es sich dabei handeln könnte. Da der Schüler in Syrien geboren wurde und Arabisch als eine zuhause gesprochene Sprache nennt, kann nur vermutet werden, dass es sich um einen (syrisch-)arabischen Dialekt handeln könnte. Drei Schüler:innen notieren Antworten, die darauf hindeuten, dass zuhause auch eine pfälzische Varietät gesprochen wird. Bei zwei der Schüler:innen handelt es sich um Beispielwörter, ein Schüler notiert „Pfälzisch“ und dahinter in Klammern das Beispielwort „ajo.“ Auch aufgrund der über die Audioaufzeichnungen zumindest teilweise nachvollziehbaren Bearbeitung der Frage scheint es, als beschränke sich der Pfälzischgebrauch der Schüler:innen womöglich auf einzelne Lexeme. Abbildung 57 gibt einen Überblick über den Dialektgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse im familiären Raum. „Sameri“ wird in diesem Fall als nicht-deutschsprachiger Dialekt gewertet, allerdings unter Vorbehalt, da nicht eindeutig ist, welcher Dialekt gemeint sein könnte. Der entsprechende Balken ist daher grau eingefärbt.

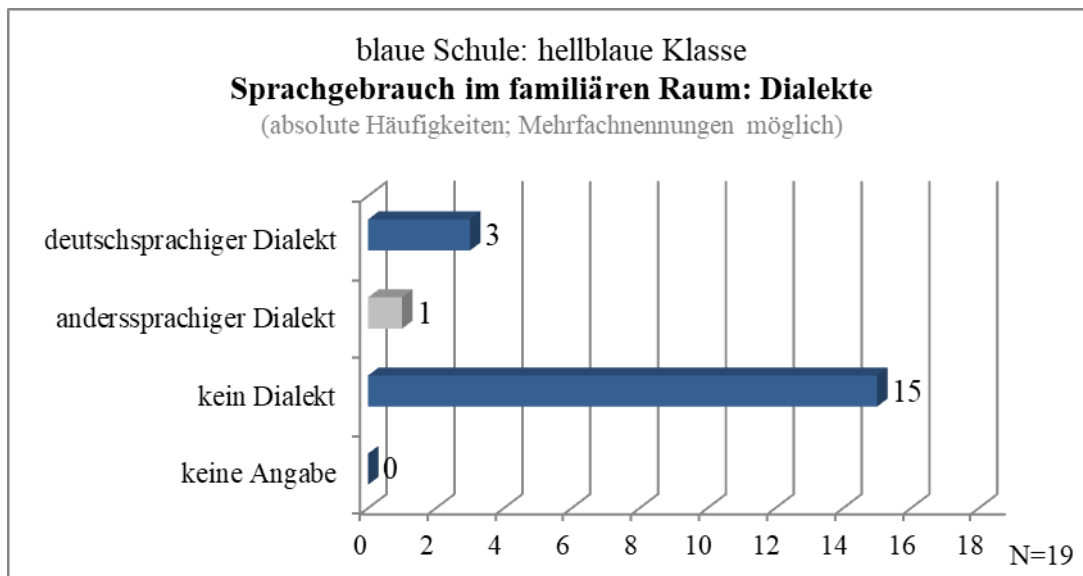


Abb. 57: Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Im Gegensatz zu der grünen Schule, wo Dialekt und hierbei insbesondere das Pfälzische eine hohe Präsenz im familiären Sprachgebrauch der Schüler:innen aufweist, scheinen in der hellblauen Klasse der blauen Schule nur etwa 21 % der befragten Schüler:innen über Dialektkompetenzen zu verfügen. Bedacht werden sollte bei der Interpretation dieses Befundes jedoch, dass die Möglichkeit besteht, dass durchaus weitere Schüler:innen der Klasse potenziell über Dialektkompetenzen verfügen, sich dessen aber nicht notwendigerweise bewusst sein müssen. Dies gilt gerade für Dialekte anderer Sprachen als Deutsch. In der hellblauen Klasse erweist es sich als erforderlich, mit den Schüler:innen im Rahmen der mündlich gestützten Fragebogenerhebung zu erarbeiten, was unter einem Dialekt zu verstehen ist. Die Forscherin geht zwar darauf ein, dass es in jeder Sprache Dialekte gebe, kann aber in erster Linie Beispiele für regionale Varietäten des Deutschen nennen. Es ist daher nicht sichergestellt, dass die Schüler:innen das Konzept „Dialekt“ auf andere Sprachen übertragen können. Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, berücksichtigt in ihrer Antwort auf die Frage, wie sie Dialektkompetenz bei Schüler:innen bewerte, die Tatsache, dass Dialekte in unterschiedlichen Sprachen existieren:

„Jetzt im Deutschen oder-?“ [Antwort der Forscherin: „Egal, es gibt ja auch in andern Sprachen Dialekte.“] „Egal. Ich mein’, es gehört ja auch zu den Wurzeln vom Kind. Ich mein’, es ist ja auch ein Stück Kultur, Dialekt zu sprechen. Ich mein’, klar, natürlich, das versuche ich auch, sollte man natürlich schon drauf achten, wenn man spricht, dass man auch auf die Originalsprache Wert legt. Aber wenn jetzt mal ’n bisschen Dialekt auch mit dabei ist, find’ ich das auch gar nicht schlimm. Weil es gehört ja auch zu einem dazu, es ist ja auch authentisch. Ich hab’ gesagt, wenn man sich jetzt komplett verstellen würde- Ich mein’, natürlich versucht man’s, klar. Ich achte auch drauf, aber wenn’s jetzt mal ein bisschen Dialekt

mit dabei ist, ich mein', das gehört ja auch wie bei den Kindern dazu. Ich mein', die sind so aufgewachsen mit Dialekt teilweise, oder- Ist halt schwer, weil es gibt ja auch im türkischen Dialekte, haben mir die Kinder erzählt, oder im Arabischen. Aber ich weiß jetzt nicht, sprechen die dann Dialekt oder nicht. Aber ich glaub' so, wenn man das den Kindern dann ganz verbieten würde, das wäre ja dann auch nicht mehr echt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 98-100)

Als Pendant zum Dialekt konstruiert Frau Tassler „die Originalsprache“ (Z. 100) und suggeriert damit, dass es sich bei Dialekten um Abweichungen von einem angenommenen „Original“ handele. Die von ihr artikuliert Einstellung zu dialektalen Varietäten lässt sich als dialekttolerant bezeichnen: Sie beschreibt eine Orientierung an der „Originalsprache“, auf die Wert zu legen sei, dialektale Einflüsse aber seien „gar nicht schlimm“ (Z. 100). Vielmehr trügen sie zu der Authentizität von Sprecher:innen bei, die sich in Frau Tasslers Augen nicht „verstellen“ (Z. 100) sollten. Dies betreffe Dialekte verschiedener Sprachen, wobei allerdings die Lehrerin nicht beurteilen könne, ob ein:e Schüler:in mit Kompetenzen in einer oder mehreren anderen Sprache(n) als Deutsch eine standardnahe oder dialektale Varietät dieser Sprache(n) spreche. Sie schränkt damit ihr eigenes mehrsprachiges Kapital explizit ein und zeigt zugleich Offenheit für sprachbezogene Erklärungen von Schüler:innen an, die über sprachliches Kapital in von ihr nicht (ausreichend) beherrschten Sprachen verfügen („haben mir die Kinder erzählt“; Z. 100). Sich selbst positioniert Frau Tassler ebenfalls als dialektkompetente Sprecherin, die in ihrem eigenen (schulischen) Sprachgebrauch trotz ihrer Orientierung an einer Standardsprache dialektale Einflüsse zulasse. In Frau Tasslers Antwort spielen Originalität und Authentizität eine Rolle und obwohl man beides mit Echtheit assoziieren könnte, deutet ihre Antwort darauf hin, dass sie Sprache einerseits als sozial übergreifendes System versteht, in dem ein festgelegter Standard existiert, den sie als „originale“ Sprache konstruiert, dass sie Sprache andererseits aber als individuelle Kompetenz begrift, in der eben nicht jenes Original, sondern gerade die Abweichung davon „echt“ und authentisch sei.

Befragt man die Schüler:innen danach, wie ihre Lehrer:innen es ihrer Meinung nach fänden, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen können, so scheint sich in den Antworten der Schüler:innen die von Frau Tassler artikuliert, prinzipiell positive Einstellung tendenziell widerzuspiegeln (Abb. 58): 14 der 19 befragten Schüler:innen und damit 73,69 % nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden Dialektkompetenz bei Schüler:innen sehr gut (31,58 %) oder eher gut (42,11 %). Fünf Schüler:innen glauben, ihre Lehrkräfte

würden Dialektkompetenz eher negativ bewerten (26,32 %), jedoch glauben keine Schüler:innen, sie würden Dialektkompetenz gänzlich negativ bewerten (0,00 %).

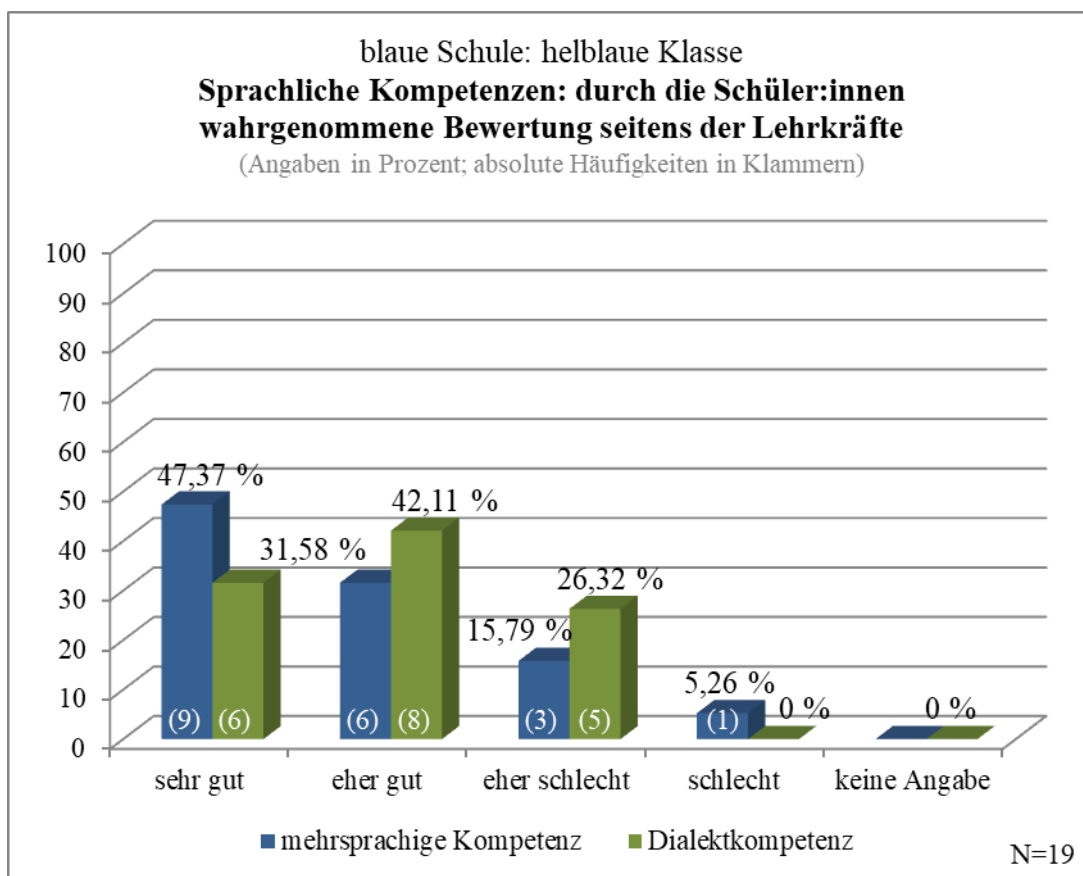


Abb. 58: Durch die Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Im Unterschied zu der durch die Schüler:innen ebenfalls mehrheitlich als positiv wahrgenommenen Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte überwiegen in Bezug auf Dialektkompetenz nicht die Stimmen derjenigen, die annehmen, ihre Lehrkräfte fänden Dialektkompetenz sehr gut, sondern die Stimmen derjenigen, die annehmen, ihre Lehrkräfte fänden Dialektkompetenz eher gut. Eine solche Abschwächung der positiven Bewertung findet sich auch in Frau Tasslers Antwort, die wiederholt das Bestreben in Richtung Standardsprache betont. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass der Anteil an dialektsprechenden Schüler:innen in der hellblauen Klasse gemäß den Selbstauskünften der Schüler:innen relativ gering ist; entsprechend gering sind womöglich die Erfahrungsschätze der Schüler:innen in Bezug auf Situationen, in denen die Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte potenziell für sie erlebbar wird.

5.3.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen

Vor dem Hintergrund des breiten sprachlichen Repertoires der Klasse soll im Folgenden der schulische sowie der außerschulische Sprachgebrauch der Schüler:innen in den Blick genommen werden. Dies verspricht Aufschluss über *language practices* der Schüler:innen in unterschiedlichen Interaktionskontexten. Die Abbildungen 59 und 60 illustrieren in diesem Sinne den außerschulischen sowie den schulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen unter Berücksichtigung verschiedener Interaktionspartner:innen. Abbildung 59 bezieht sich auf Sprachen beziehungsweise sprachliche Varietäten, die die Schüler:innen gemäß eigener Aussage meistens mit dem:der jeweiligen Interaktionspartner:in sprechen. Abgebildet werden folglich frequente Sprachwahlen, was nicht bedeutet, dass die Schüler:innen mit den jeweiligen Interaktionspartner:innen – mit einer niedrigeren Frequenz – nicht auch andere sprachliche Ressourcen nutzen können. Die im Fragebogen vorgegebene Darstellung (eine kurze Schreiblinie) legt zwar jeweils das Notieren einer einzigen Sprache beziehungsweise Varietät nahe, dennoch kommt es in Einzelfällen vor, dass Schüler:innen mehrere Sprachen oder Dialekte notieren. Solche ursprünglich nicht intendierten Mehrfachnennungen werden bei der Auswertung berücksichtigt, da denkbar ist, dass mehrsprachige Schüler:innen gegenüber bestimmten Interaktionspartner:innen mehrere Sprachen oder Dialekte mit gleicher oder sehr ähnlicher Frequenz nutzen. Mehrfachnennungen bilden im vorliegenden Datensatz jedoch eher Ausnahmen.

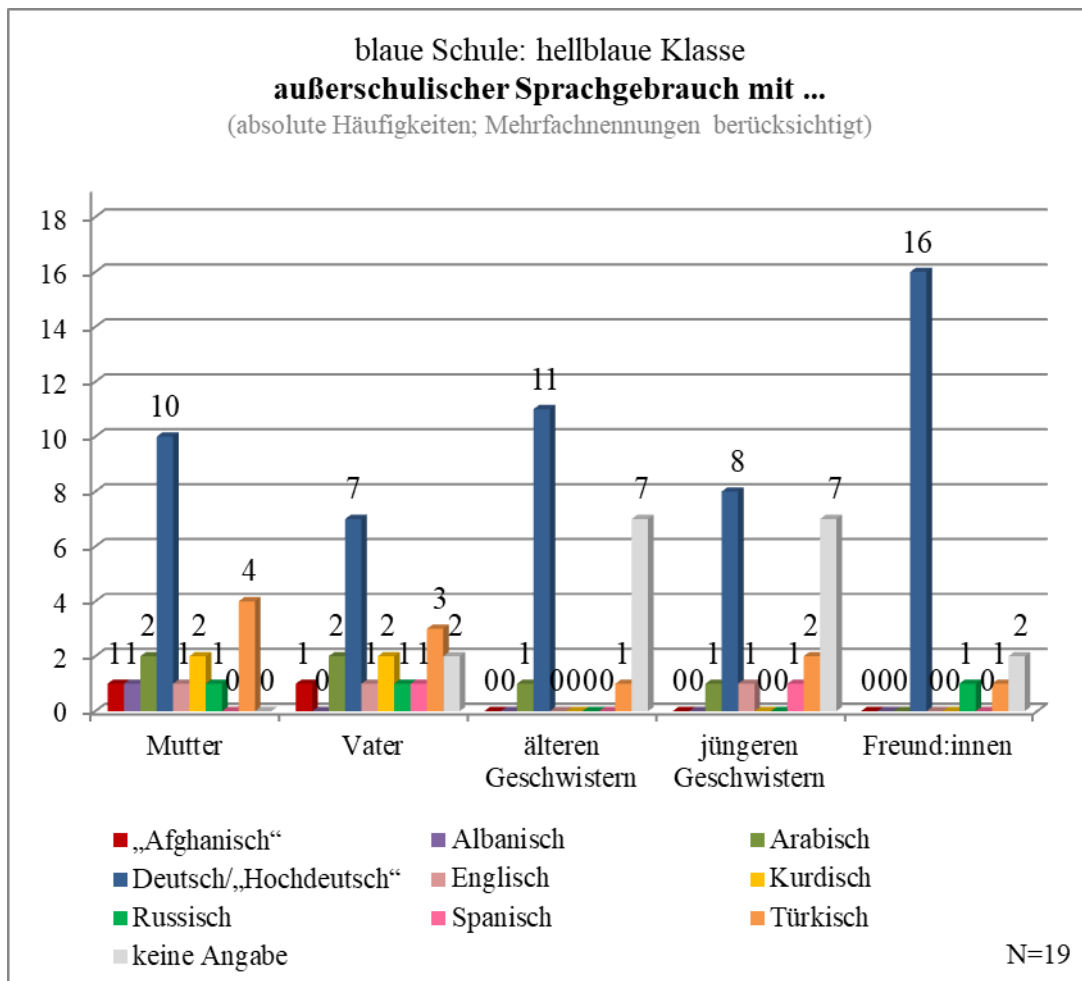


Abb. 59: Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Zehn der 19 befragten Schüler:innen geben an, mit ihrer Mutter, und sieben mit ihrem Vater meistens Deutsch zu sprechen. Eine im Irak geborene Schülerin nennt sowohl Deutsch als auch Kurdisch als meistens mit ihren Eltern gesprochene Sprachen. Eine in Afghanistan geborene Schülerin gibt an, mit ihrem Vater meistens „Afghanisch“ zu sprechen, mit ihrer Mutter meistens Deutsch und „Afghanisch.“ Ein in Deutschland geborener Schüler, der als Geburtsland seines Vaters die Türkei nennt und angibt, das Geburtsland seiner Mutter nicht zu kennen, spreche mit seinem Vater meistens Deutsch, mit seiner Mutter Deutsch und „manchmal Türkisch.“ Insgesamt geben vier der 19 Schüler:innen an, mit ihrer Mutter meistens Türkisch zu sprechen. Zwei nennen Kurdisch als am häufigsten mit ihrer Mutter gesprochene Sprache, zwei Arabisch und jeweils ein:e Schüler:in nennt „Afghanisch“, Albanisch, Englisch beziehungsweise Russisch. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf den Sprachgebrauch mit Vätern, wo jeweils zwei Schüler:innen Arabisch beziehungsweise Kurdisch, drei Schüler:innen Türkisch und jeweils ein:e Schüler:in „Afghanisch“, Englisch, Russisch beziehungsweise Spa-

nisch als am häufigsten gewählte Sprache angeben. Neben dem Deutschen, das von gut der Hälfte der Schüler:innen häufig in Interaktionen mit ihren Müttern (52,63 %) und bei gut einem Drittel häufig in Interaktionen mit ihren Vätern genutzt werde (36,84 %), zeigt sich entsprechend eine Bandbreite an Sprachen, die Schüler:innen der Klasse in Interaktionen mit ihren Eltern häufig gebrauchen. Anders scheinen sich die Sprachwahlen in Interaktionen mit Geschwistern darzustellen, insbesondere mit älteren Geschwistern: Von den 13 Schüler:innen, die eine Angabe zum Sprachgebrauch mit ihren älteren Geschwistern machen, nennen elf das Deutsche als am häufigsten gewählte Sprache. Im Unterschied hierzu geben von den ebenfalls 13 Schüler:innen, die eine Angabe zum Sprachgebrauch mit ihren jüngeren Geschwistern machen, acht das Deutsche als am häufigsten gewählte Sprache an. Weiterhin werden Arabisch, Englisch, Spanisch und Türkisch als meistens mit Geschwistern gesprochene Sprachen genannt. Das Spektrum an Sprachen, das in Interaktionen mit Geschwistern einfließt, scheint in der hellblauen Klasse geringer als das, auf das in Interaktionen mit Eltern zurückgegriffen werde. In außerschulischen Interaktionen mit Freund:innen wählen fast alle befragten Schüler:innen der Klasse am häufigsten das Deutsche; ein Schüler, dessen Eltern in der Türkei geboren wurden, nennt Deutsch und Türkisch, ein Schüler, dessen Eltern in der Ukraine geboren wurden, nennt ausschließlich Russisch als am häufigsten mit Freund:innen außerhalb der Schule gesprochene Sprache. Der außerschulische Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch scheint folglich in den meisten Fällen auf den familiären Raum beschränkt und hier wiederum tendenziell in Interaktionen mit den Eltern häufiger aufzutreten als in Interaktionen mit Geschwistern.

Befragt wurden die Schüler:innen weiterhin nach ihrem Sprachgebrauch in der Schule (Abb. 60). Auch hier findet eine Unterscheidung nach verschiedenen Interaktionspartner:innen statt, wobei sich in allen Fällen eine deutliche Dominanz des Deutschen zeigt.

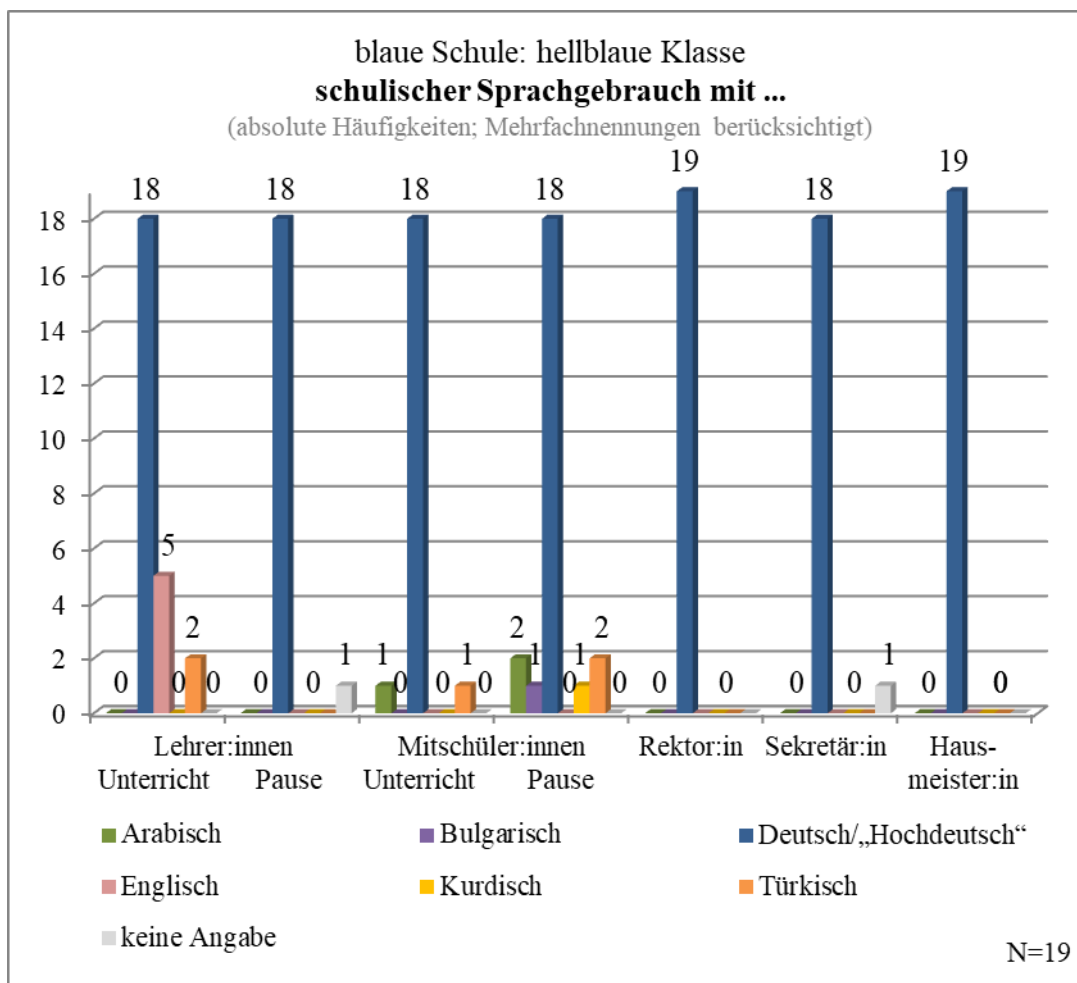


Abb. 60: Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Im Unterschied zu der Frage nach dem außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen wird an dieser Stelle nicht nach häufigen Sprachwahlen gefragt; stattdessen sind Mehrfachnennungen möglich. Im Unterricht fließen neben dem Deutschen das Englische und das Türkische in Interaktionen mit Lehrkräften ein, wobei es sich in beiden Fällen um curricular verankerte Sprachen handelt, auf die der frühe Fremdsprachenunterricht (Englisch) beziehungsweise der in der blauen Schule angebotene Herkunftssprachenunterricht (Türkisch) abzielt. Lediglich eine Schülerin, die auch als in der Schule erlernte Sprache nur das Englische nennt, gibt ausschließlich Englisch als im Unterricht mit Lehrkräften genutzte Sprache an. Alle anderen befragten Schüler:innen nennen ausschließlich oder zusätzlich zum Englischen oder Türkischen das Deutsche. Mit Blick auf Interaktionen mit Mitschüler:innen im Unterricht nennen 18 der 19 befragten Schüler:innen das Deutsche, ein Schüler, der als Familiensprachen „Marokkanisch“, Arabisch und Deutsch angibt, nennt zusätzlich das Arabische als mit Mitschüler:innen im Unterricht genutzte Sprache. Ein in Bulgarien geborener Schüler, der als

Familien Sprachen Türkisch und Deutsch nennt, gibt ausschließlich Türkisch als eine mit Mitschüler:innen im Unterricht gesprochene Sprache an.

In den Pausen scheint trotz einer weiterhin zu beobachtenden Dominanz des Deutschen in Interaktionen mit Mitschüler:innen ein breiteres Spektrum an Sprachen einzufließen: Genannt werden Arabisch, Bulgarisch, Kurdisch und Türkisch. Hervor sticht hierbei die Nennung des Bulgarischen, das ein in Bulgarien geborener Schüler neben dem Türkischen als in den Pausen mit Mitschüler:innen gesprochene Sprache angibt. Als Familiensprachen nennt der Schüler nicht Bulgarisch, sondern Türkisch und Deutsch, gibt jedoch an anderer Stelle an, Herkunftssprachenunterricht in Bulgarisch zu besuchen. Pausen-Interaktionen mit Mitschüler:innen scheinen ihm folglich einen Freiraum zu bieten, um seine Bulgarischkenntnisse anzuwenden. In Pauseninteraktionen mit Lehrkräften hingegen reduziert sich die Anzahl an genannten Sprachen im Vergleich zum Unterricht auf das Deutsche. Auch Schüler:innen, die eine Angabe zu ihrem Sprachgebrauch mit der Rektorin der blauen Schule, der Schulsekretärin und dem Hausmeister machen, nennen einzig das Deutsche. Neben dem Vorhandensein (angenommener) sprachlicher Ressourcen der Beteiligten scheinen entsprechend sowohl das Interaktionssetting – Unterricht oder Pause – als auch die institutionellen Interaktionsrollen der Beteiligten einen Einfluss auf Sprachwahlen zu üben: Interaktionen in symmetrischen Beziehungskonstellationen (Mitschüler:innen) scheinen die Anwendung nicht curricular verankerter Sprachen zu begünstigen oder zumindest zu ermöglichen, vor allem während der Pausen. In asymmetrischen Beziehungskonstellationen scheinen die Sprachwahlen auf das Deutsche oder – im Unterricht – auf weitere curricular verankerte Sprachen limitiert.

5.3.5 Klassenspezifische *language policies* und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen

Dieser Eindruck bestätigt sich in Frau Tasslers Antwort auf die Frage, ob sie die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht erlaube:

„Also in dem Bezug, wenn zum Beispiel jetzt ’n Kind ganz neu in der Klasse ist und wirklich noch kein Wort Deutsch kann und es dann ’n Kind hat zum Übersetzen, klar, wenn man dann da- das mach’ ich dann auch so, wenn ich jetzt wirklich ’n Kind hab’, das jetzt eine Woche erst in meiner Klasse ist, aus der Türkei kommt, noch kein Wort Deutsch versteht, dann setz’ ich’s erst mal wirklich neben ’n Kind, das Türkisch kann. Einfach, um zu sehen: Was kann das Kind schon alles? Auch um die Fähigkeiten zu sehen in Mathe. Weil: wenn ich jetzt mit ihm Deutsch spreche und sag’: ‚Sag mir mal alle Zahlen, die du kennst‘, würd’ ich vielleicht nix auf’m Blatt sehen. Wenn aber jetzt ’n türkisches Kind übersetzen kann: ‚Zeig du mal der Frau Tassler: Welche Zahlen kannst du schon?‘- Für das nutz’ ich’s als.

Aber wenn jetzt Kinder schon länger da sind, die untereinander Türkisch sprechen, dann sagen wir auch, also komplett in der Schule: „Jetzt wieder bitte Deutsch.““

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 020)

Der Gebrauch einer anderen Sprache als Deutsch – hier: Türkisch – scheint sich im Beispiel der Lehrerin auf Interaktionen zwischen Mitschüler:innen zu konzentrieren, wobei ein Schüler eine sprachmittelnde Position einnehme und so auch eine Teilhabe der Lehrerin an dem Interaktionsensemble ermögliche. Sie nutze die türkischsprachigen Ressourcen eines Schülers in diesem Fall, um das nicht vorhandene Kapital eines Mitschülers im Deutschen und umkehrt ihr eigenes fehlendes Kapital im Türkischen zu kompensieren. Der Gebrauch des Türkischen werde von der Lehrerin dann als legitim angesehen, wenn Deutsch – die präferierte Sprache – nicht zur Verfügung stehe. Seien hingegen sprachliche Kompetenzen im Deutschen vorhanden, werde die Nutzung anderssprachiger Ressourcen – so die Lehrerin – im Unterricht delegitimiert, indem auch in symmetrischen Interaktionen zwischen Mitschüler:innen zum Gebrauch des Deutschen aufgefordert würde. Frau Tassler beruft sich auf ein demnach in der gesamten Schule angewandtes Prinzip des *language managements*, wonach Deutsch als präferierte Sprache im Unterricht durchgesetzt würde, vorausgesetzt, dass die Schüler:innen über entsprechende Kompetenzen verfügten. Es scheint sich also um eine flexible Norm zu handeln, die die individuellen sprachlichen Voraussetzungen von Schüler:innen berücksichtigt.

Die Berücksichtigung individueller Bedingungen wird auch in Frau Tasslers Antwort auf die Frage deutlich, ob sie den Gebrauch von Dialekten im Unterricht erlaube.

„Es kommt drauf an. Ich hab’ jetzt nur ein Kind, wo ich weiß, dass es wirklich Dialekt spricht und das ist auch ’n Integrationskind. Bei dem Kind ist es schon gut, wenn er spricht, das heißt, da könnte man gar nicht viel ansetzen ihn ans richtige. Natürlich versuchen wir’s, dass er richtiges Deutsch lernt und auch spricht, aber bei ihm ist es einfach so: Er kommt von dem Dialekt einfach nicht- auch weil’s im Elternhaus genauso gesprochen wird, er generell Schwierigkeiten hat, zu lernen, und das wär für das Kind zu viel. Klar, natürlich, wenn Dialekt geschrieben wird, das verbessern wir schon den Kindern oder wenn, ja- Weil das merkt man ja auch selbst, wenn man aus der Gegend hier kommt: Man bemüht sich zwar, aber es sind immer mal Wörter, die jetzt im Dialekt-“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 024)

Weiter oben wurde beschrieben, wie Frau Tassler zwischen einer standardnahen „Originalsprache“ und Dialekten als Abweichungen differenziert. Ähnliches ist hier zu beobachten, wenn sie der Dialektkompetenz, die sie einem Schüler zuschreibt, ein „richtiges Deutsch“ (Z. 024) gegenüberstellt. Dem Dialekt wird auf diese Weise sprachliche Korrektheit abgesprochen. „[R]ichtiges Deutsch“ (Z. 024) kann in der Äußerung der

Lehrerin als präferierte Sprache gelesen werden, legitim sei jedoch auch der Dialektgebrauch des Schülers. Seine Legitimation begründet Frau Tassler mit den persönlichen Voraussetzungen und Bedingungen des Schülers, der „Integrationskind“ (Z. 024) sei, Lernschwierigkeiten habe und aus einem dialektal geprägten Elternhaus stamme. Sie referiert damit auf Aron, den Schüler, der selbst angibt, Deutsch nicht schreiben zu können. Implizit charakterisiert die Lehrerin den Schüler zudem als eher introvertiert, wenn sie erklärt, es sei „schon gut, wenn er spricht“ (Z. 024). Der Schüler selbst verneint die Frage, ob zuhause auch ein Dialekt gesprochen werde. Es lässt sich daher auch nicht bestimmen, in welchem Dialekt die Lehrerin ihm hier Kompetenzen zuschreibt; aufgrund der regionalen Verortung der Schule kann nur vermutet werden, dass es sich um eine pfälzische Varietät handeln könnte. Der Schüler:innen-Fragebogen stößt an dieser Stelle also potenziell an seine Grenzen, wenn etwa Aron die zuhause gesprochene Varietät nicht mit der Bezeichnung „Dialekt“ assoziieren kann und deshalb angibt, zuhause keinen Dialekt zu sprechen. Ebenso ist es jedoch möglich, wenn auch aufgrund des geschilderten sprachlichen Verhaltens des Schülers nicht wahrscheinlich, dass Arons Familie zuhause tatsächlich keinen Dialekt spricht, die Lehrerin also mit ihrer Annahme falsch liegt. Weiterhin wäre denkbar, dass der Schüler sich zwar des Dialektgebrauchs seiner Familie bewusst ist, ihn aber im Fragebogen nicht angeben möchte.

Trotz der Orientierung an einer deutschen Standardsprache sei es in Frau Tasslers Augen für Sprecher:innen aus der Region natürlich, dass dialektale Lexeme in den mündlichen Sprachgebrauch einfließen, auch im Unterricht. Für den Schriftsprachgebrauch hingegen formuliert die Lehrerin eine standardsprachliche Norm, die auch keine Spielräume für dialektale Schreibweisen biete. Lehrkräfte würden im Fall dialektaler Schreibweisen korrigierend eingreifen.

Betrachtet man die Schüler:innen-Antworten auf die Frage, ob ihre Lehrer:innen es erlaubten, dass im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch beziehungsweise Dialekt gesprochen würde, zeigt sich eine sehr ambivalente Einschätzung der Schüler:innen (Abb. 61).

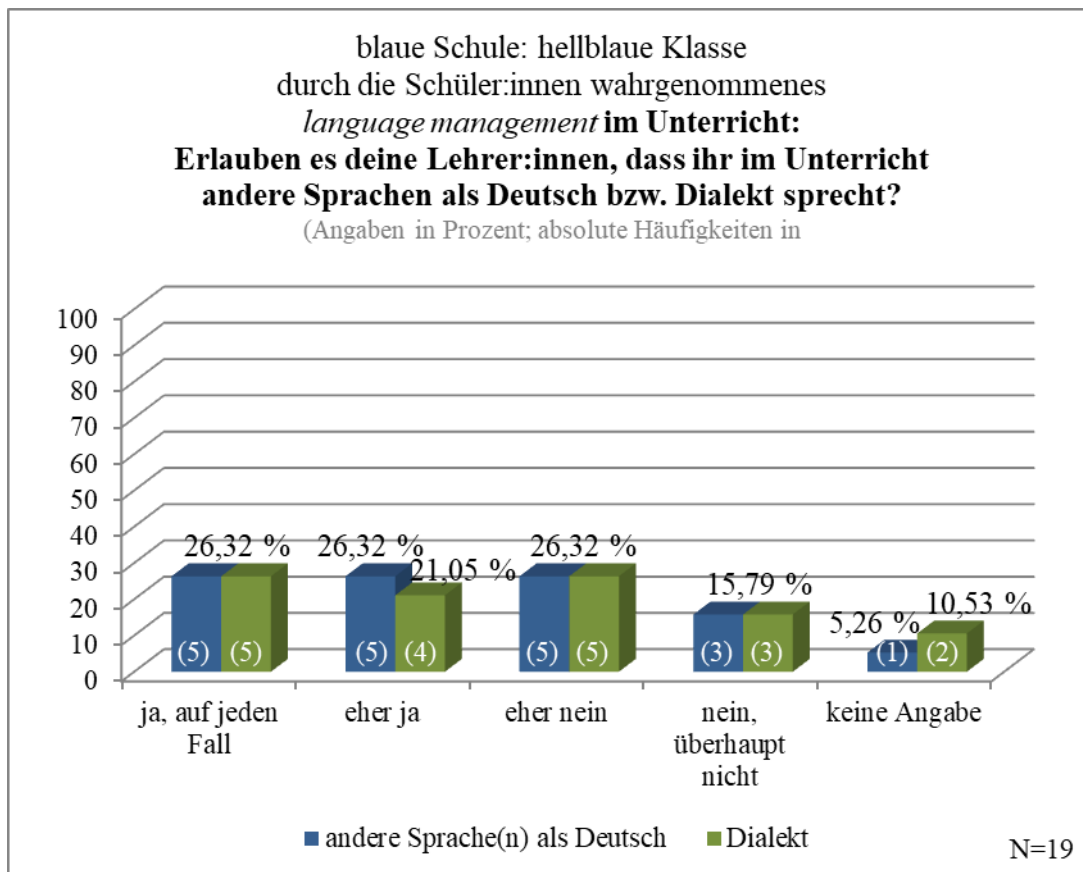


Abb. 61: Durch die Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommenes *language management*: legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Aus den Antworten der Schüler:innen lässt sich in Bezug auf die wahrgenommene Legitimität des Gebrauchs anderer Sprachen als Deutsch oder von Dialekten im Unterricht weder in die eine noch in die andere Richtung eine Tendenz ablesen. Die Komplexität des sprachlichen Marktes der Klasse, die von der Lehrerin beschriebene Berücksichtigung individueller Voraussetzungen bei der Entscheidung, welche sprachlichen Ressourcen erlaubt seien, und die sich hieraus ergebende Flexibilität bei Fragen legitimen Sprechens scheinen zu bewirken, dass die Gesetze des unterrichtlichen Sprachmarkts von den Schüler:innen der hellblauen Klasse hochgradig individuell wahrgenommen werden.

Ähnliches gilt für die Wahrnehmung der Schüler:innen dahingehend, ob ihre Lehrkräfte es befürworteten, wenn Schüler:innen in den Pausen andere Sprachen als Deutsch oder Dialekte sprächen (Abb. 62).

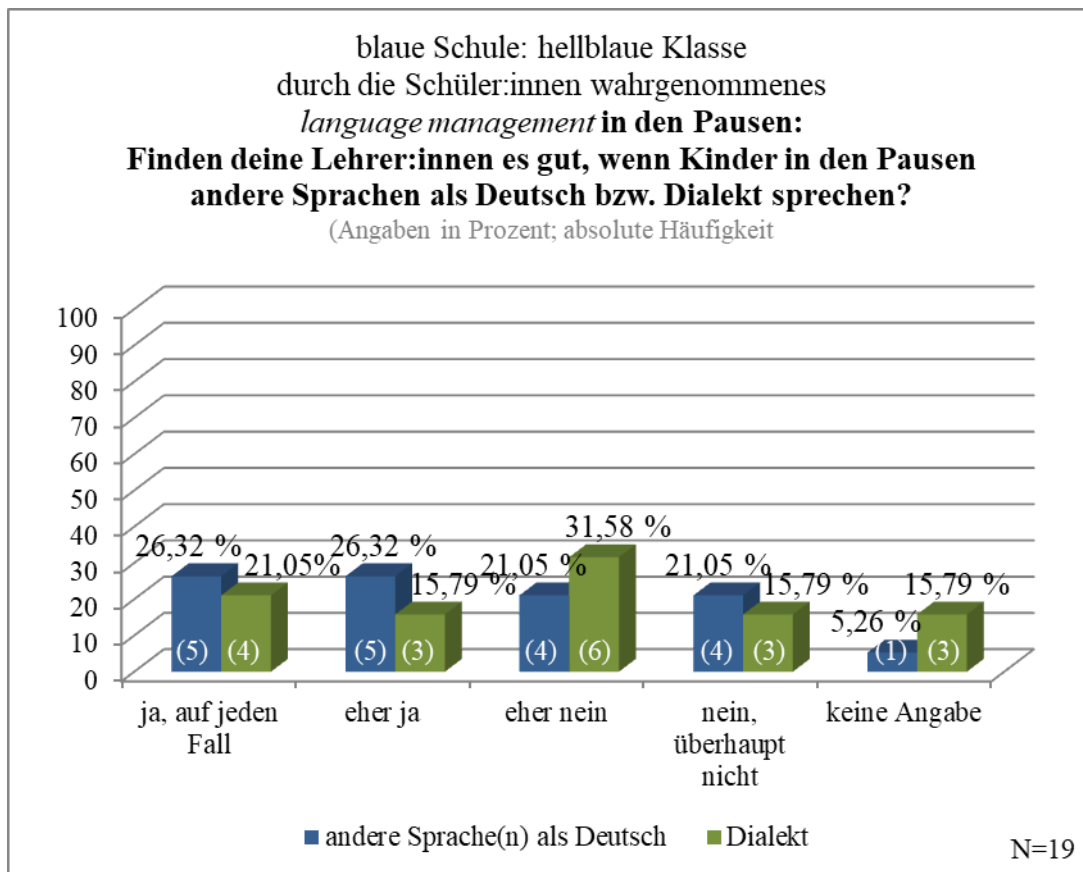


Abb. 62: Durch die Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommenes *language management*: präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Hinsichtlich des Gebrauchs von Dialekten scheint sich auf den ersten Blick eine nur leichte Tendenz abzuzeichnen: Knapp die Hälfte der befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse nimmt an, ihre Lehrer:innen fänden es eher nicht oder überhaupt nicht gut, wenn Kinder in den Pausen einen Dialekt verwendeten (47,37 %). Gut ein Drittel nimmt hingegen an, ihre Lehrer:innen fänden den Gebrauch von Dialekten in den Pausen eher oder auf jeden Fall gut (36,84 %). Allerdings enthalten sich weitere 15,79 % der Schüler:innen. Im Hinblick auf die Nutzung anderer Sprachen als Deutsch überwiegt der Anteil der Schüler:innen, die davon ausgehen, ihre Lehrer:innen fänden dies eher oder auf jeden Fall gut (52,64 %) nur leicht gegenüber dem der Schüler:innen, die annehmen, ihre Lehrer:innen fänden dies eher nicht oder überhaupt nicht gut (42,10 %). Eine klare Tendenz lässt sich auch hier nicht feststellen. Dies mag damit zusammenhängen, dass Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, die Pausen als sprachlich relativ unreglementierten Raum kennzeichnet („in den Pausen lassen wir sie dann auch eigentlich eher so reden in ihrer Sprache oder wie sie das gerne möchten“). Allerdings beschreibt sie auch Situationen, in denen sie als Lehrerin in Pauseninterakti-

onen zwischen Schüler:innen eingreife und dann auch Forderungen des *language managements* durchsetze:

„Also es kommt drauf an: Wenn jetzt 'n Kind- wenn ich Pausenaufsicht hab' und zwei Kinder haben Streit und die fangen dann an auch auf Türkisch untereinander zu reden, dann sag' ich: ‚Jetzt bitte auf Deutsch, weil ich will ja verstehen, was ihr da auch untereinander redet.‘ Aber man kriegt ja nicht immer alles mit wenn sie jetzt mal- Also in den Pausen lassen wir sie dann auch eigentlich eher so reden in ihrer Sprache oder wie sie das gerne möchten, außer man hat direkt Kontakt mit den Kindern. Aber in der Schule, im Unterricht selbst, dann wird Deutsch gesprochen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 022)

Demnach erfordere die Schlichtertätigkeit, die die Lehrkraft im Fall von Konflikten für sich zu beanspruchen scheint, dass der jeweilige Konflikt und dessen Bewältigung auf Deutsch vollzogen würden. Folglich fordert die Lehrkraft ihre Teilhabe an dem Interaktionsensemble ein beziehungsweise ermöglicht sie erst, indem sie Deutsch als legitime Sprache festlege. Die von der Lehrerin als präferiert und legitim konstatierte Sprache scheint hierbei über der individuellen Sprachwahl der Schüler:innen zu stehen. Jenseits der Austragung von Konflikten aber blieben die Pausen – im Gegensatz zum Unterricht – offen für die Sprachwahlen der Schüler:innen.

Hinsichtlich des Gebrauchs von Dialekten während der Pausen stellt die Lehrerin fest: „Das ist hier bei uns eher seltener“ (Z. 026). Sie referiert daher einzig auf den Schüler, den sie bereits weiter oben als einzigen dialektkompetenten Sprecher ihrer Klasse positioniert:

„Man kriegt's ja in der Pause wirklich nur mit, wenn man Aufsicht hat und da wir nur ein- ich jetzt nur ein Kind hab', wo ich jetzt weiß, dass es Dialekt spricht, fordere ich das jetzt nicht so auf, weil ich bei dem Kind weiß: Es geht einfach nicht. Das ist hier bei uns eher seltener mit Dialekt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 026)

Frau Tasslers Äußerung bleibt in einem Punkt vage: Sie expliziert nicht, ob sie den Schüler in den Pausen generell nicht zum Sprechen auffordere – weiter oben erwähnt sie wie beschrieben seine verbale Zurückhaltung – oder ob sie ihn nicht auffordere, eine standardsprachliche Varietät anstelle des Dialekts zu wählen. In jedem Fall macht sie ihren Verzicht auf eine Reglementierung seines Sprachgebrauchs in den Pausen deutlich.

5.3.6 Zusammenfassende Charakterisierung der hellblauen Klasse

Zusammenfassend betrachtet, umfasst das sprachliche Repertoire der hellblauen Klasse die Sprachen „Afghanisch“, Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Fran-

zösisch, Italienisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spanisch, Türkisch und Ukrainisch. Bis auf das Bulgarische werden alle diese Sprachen auch von Schüler:innen der Klasse als Familiensprachen genutzt. Ein in Bulgarien geborener Schüler gibt an, zuhause Türkisch und Deutsch zu sprechen, Bulgarisch aber im Herkunftssprachenunterricht zu lernen und es neben dem Türkischen mit Mitschüler:innen während der Pausen zu verwenden. Generell scheinen die von den Schüler:innen beherrschten nicht-deutschen Sprachen, sofern sie nicht im schulischen Fremdsprachen- oder Herkunftssprachenunterricht verankert sind, wenn im schulischen Kontext überhaupt, dann insbesondere in den Pausen genutzt zu werden. Dialektale Varietäten des Deutschen gebrauchen gemäß Selbstauskunft drei Schüler:innen zumindest teilweise im familiären Raum, gemäß der Lehrerin nur ein Schüler, der wiederum selbst nicht angibt, zuhause einen Dialekt zu sprechen. Ein in Syrien geborener Schüler gibt zudem an, zuhause einen Dialekt zu sprechen, den er mit „Sameri“ bezeichnet. Während die befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse mehrheitlich eine tendenziell positive Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrer:innen wahrzunehmen scheinen (Abb. 58), fallen ihre Einschätzungen bezüglich der Legitimation des Gebrauchs anderer Sprachen als Deutsch und von Dialekten im Unterricht (Abb. 61) sowie ihre Einschätzung bezüglich der Beurteilung ihres Pausensprachgebrauchs durch ihre Lehrkräfte (Abb. 62) ambivalent aus. Dies deckt sich mit den Antworten der Klassenlehrerin, die mehrfach herausstellt, dass ihr *language management* sich an den sprachlichen Voraussetzungen von Schüler:innen orientiere, indem sie die individuellen Bedingungen der Schüler:innen in Entscheidungen hinsichtlich legitimen und präferierten Sprechens einbeziehe.

5.4. Die mittelblaue Klasse

blaue Schule: mittelblaue Klasse	
Klassenstufe: 4	Schüler:innen: 20, davon befragt: 17 (9 w, 8 m)
Klassenlehrerin: Fr. Ofenschmitt	Alter: \emptyset 9,82 (min=9, max=11)
sprachliches Repertoire der Schüler:innen der Klasse:	
Albanisch (Standard / Dialekt?), Arabisch, Bulgarisch, Deutsch (Standard / Pfälzisch), Englisch, Französisch, Italienisch, kamerunische Regionalsprache (?), Kurdisch (inkl. Sorani), Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch (Standard / Dialekt), Vietnamesisch	

Die Erhebungen in der mittelblauen Klasse der blauen Schule finden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 statt. Es handelt sich um eine Klasse der Jahrgangsstufe 4. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen 20 Schüler:innen die mittelblaue Klasse. Hier-

von nehmen 17 Schüler:innen an der Fragebogenerhebung teil, darunter neun weibliche und acht männliche Schüler:innen. Das Durchschnittsalter der befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse liegt bei 9,82 (*min*=9, *max*=11).

5.4.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien

Von den 17 befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse geben elf an, in Deutschland geboren zu sein (64,71 %). Fünf Schüler:innen geben an, in anderen Ländern als Deutschland geboren zu sein (29,41 %); als ihre Geburtsländer nennen sie Bulgarien, Italien (2x), Kamerun und Tschechien. Eine Schülerin gibt an, sie wisse nicht, wo sie geboren sei (5,88 %). Bei 88,24 % der Schüler:innen wurde gemäß deren Auskünften mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren (15 Schüler:innen), bei zehn von ihnen sind es beide Elternteile, bei fünf von ihnen ist es ein Elternteil, wobei das jeweils andere Elternteil in Deutschland geboren wurde. Bei den genannten Geburtsländern der Eltern handelt es sich um Albanien (2x), Brasilien (1x), Bulgarien (3x), Deutschland (9x), Italien (2x), Kamerun (2x), Kosovo (2x), Kroatien (1x), Kurdistan (1x), Rumänien (2x), Syrien (4x), die Türkei (3x) und Vietnam (2x). Bei 41,18 % der Schüler:innen wurde mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren (7 Schüler:innen), bei zwei von ihnen sind es beide Elternteile, bei fünf von ihnen ist es ein Elternteil. Die zwei Schüler:innen, deren beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, wurden laut eigener Auskunft selbst ebenfalls in Deutschland geboren. Auch die fünf Schüler:innen, bei denen jeweils ein Elternteil in Deutschland, ein Elternteil in einem anderen Land (Brasilien, Bulgarien, Kroatien, Kurdistan, Türkei) geboren wurde, geben an, selbst in Deutschland geboren worden zu sein.

Auf der Basis der Angaben der Schüler:innen zu ihren eigenen Geburtsländern und denen ihrer Eltern ergibt sich das nachfolgende Bild potenzieller Migrationserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien (Abb. 63). Die Schülerin, die angibt, nicht zu wissen, wo sie geboren sei, fällt an dieser Stelle in die Kategorie „nicht berücksichtigt“; ihre Eltern wurden in Syrien geboren.

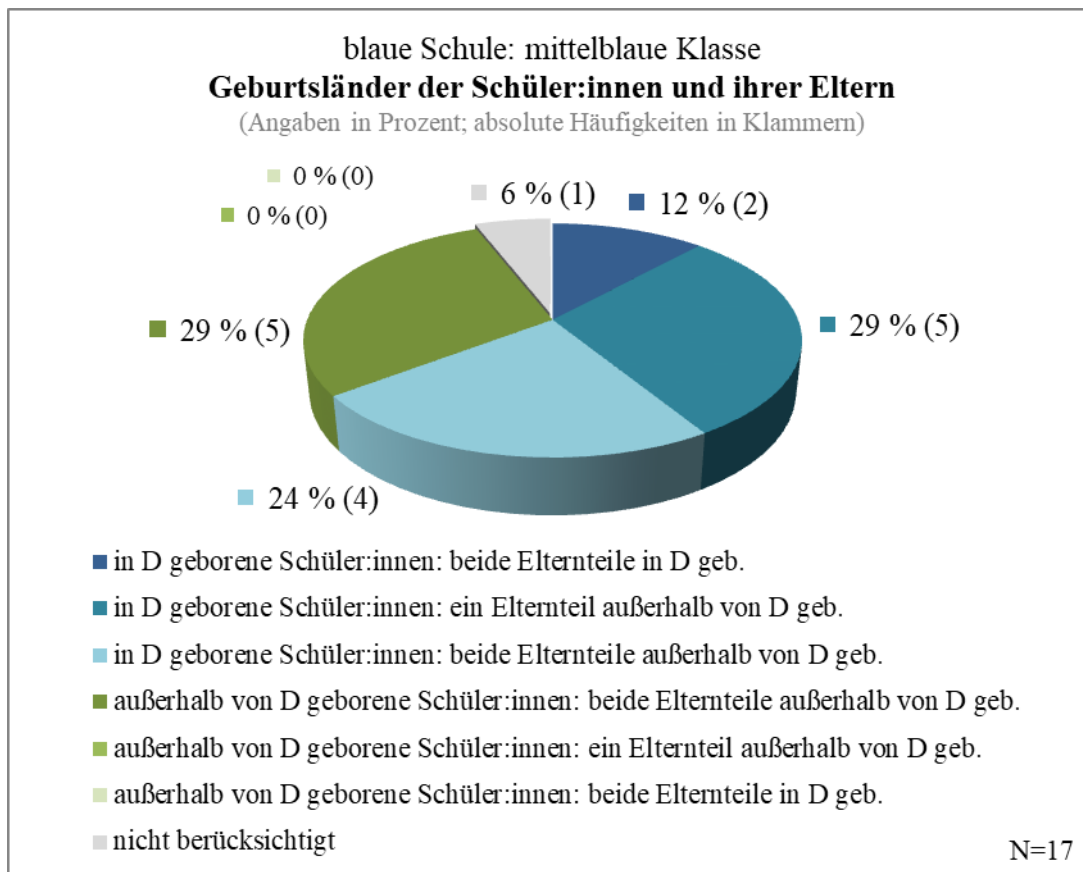


Abb. 63: Geburtsländer der Schüler:innen der mittelblauen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die Abbildung und auch die vorangegangenen Versuche einer quantifizierenden Strukturierung stellen Vereinfachungen dar, die der tatsächlichen Komplexität der familiären Migrationsbiografien nicht gerecht zu werden imstande sind. Es handelt sich – mit Vertovec (2009) – um Konfigurationen von Diversität vor dem Hintergrund des Bestrebens, Diversität messbar zu machen. Die gewählten Kategorien sind hierbei kontingent: Würde man sie auf andere Weise konstruieren, ergäbe sich ein anderes Bild der zu beschreibenden Vielfalt. Die in der Klasse als *historical bodies* der Schüler:innen präsenten Migrationsrealitäten umfassen Familien, in denen alle Mitglieder der Kernfamilie – Eltern und Kinder – im selben Land geboren wurden, sei es in Deutschland, sei es in einem anderen Land, Familien, in denen beide Elternteile in einem nicht-deutschen Land geboren wurden, die befragten Kinder jedoch in einem anderen Land, sowie Familien, in denen ein Elternteil in Deutschland, ein zweites in einem anderen Land und die befragten Kinder wiederum in Deutschland geboren wurden. Betrachtet man etwa die Familien, in denen beide Elternteile sowie die befragten Kinder außerhalb von Deutschland geboren wurden, so zeigt sich, wie sich Migrationsbiografien über Generationen weiter ausdifferenzieren können: Eine Schülerin beispielsweise wurde laut Selbstauss-

kunft in Italien geboren, ihre Eltern in Albanien. Ein Schüler gibt an, seine Eltern seien in Vietnam geboren, er selbst wiederum in Tschechien.

Der eingesetzte Fragebogen ermöglicht zusätzlich ein zumindest teilweises Einbeziehen der Großelterngeneration, nach deren derzeitigen Wohnorten die Schüler:innen befragt wurden. Es steht den Schüler:innen frei, Angaben für ein oder zwei Großelternanteile beziehungsweise -paare zu machen, wodurch verschiedene denkbare Familienkonstellationen berücksichtigt werden (Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern, geschiedene oder getrennte Großelternanteile in unterschiedlichen Ländern). Im Fall verstorbener Großeltern sollen die Schüler:innen das entsprechende Feld freilassen (hier dokumentiert mit „keine Angabe“). Ein Schüler gibt an, nicht zu wissen, wo seine beiden Großeltern(paare) lebten. Sieben der 17 Schüler:innen geben mindestens ein in Deutschland lebendes Großelternpaar oder -teil an. Zwei von ihnen nennen ein weiteres ebenfalls in Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil, fünf von ihnen nennen ein weiteres außerhalb von Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil. Bei letzteren entspricht das Land, in dem das außerhalb von Deutschland lebende Großelternpaar/-teil jeweils wohne, dem jeweiligen Geburtsland mindestens eines Elternteils der Schüler:innen. Es handelt sich um die Großeltern der Schüler:innen, bei denen ein oder beide Elternteil(e) in Albanien, Bulgarien, dem Kosovo, Kroatien oder Syrien geboren wurden, wo auch eines der Großelternpaare/-teile lebe. Die fünf Schüler:innen selbst wurden mit einer Ausnahme in Deutschland geboren: Die Schülerin, deren Eltern in Albanien geboren wurden, dem Wohnort eines Großelternpaares oder -teils, wurde wie oben beschrieben in Italien geboren. Eine in Deutschland geborene Schülerin, die als Wohnort eines Großelternpaares/-teils Syrien, das Geburtsland ihrer Eltern, nennt, als Wohnort eines anderen Großelternpaares/-teils Deutschland, notiert darüber hinaus zwei weitere Großelternpaare/-teile: eines in Schweden, eines in Österreich. Ihr Beispiel zeigt, dass nicht nur familiäre Migrationsbiografien, sondern auch Familienkonstellationen an sich komplex sein können. Womöglich leben die Großeltern der Schülerin jeweils getrennt in unterschiedlichen Ländern, womöglich werden in der Familie jenseits der biologischen Großeltern weitere Familienmitglieder als Großeltern angesehen. Die genannten fünf Schüler:innen eingerechnet, gibt es unter den befragten 17 Schüler:innen der mittelblauen Klasse 14, bei denen mindestens ein Großelternpaar/-teil außerhalb von Deutschland lebt; bei neun von ihnen sind es beide Großelternpaare/-teile. Die Wohnorte der Großeltern verteilen sich insgesamt auf die Länder Albanien, Bulgarien, Deutschland, Italien, Kamerun, Kosovo, Kroatien, Kurdistan, Österreich, Rumänien, Schweden, Syrien, die Türkei und

Vietnam. Eine Beschreibung der individuellen Migrationsbiografien jeder einzelnen Familie würde an dieser Stelle zu weit führen, die überblicksartige Darstellung verdeutlicht jedoch bereits, dass Schüler:innen der Klasse über einen vielfältigen Schatz an selbst erlebten oder familiär tradierten Migrationserfahrungen verfügen (für eine schüler:innenweise Betrachtung vgl. die Schüler:innendaten in Anhang D).

Aufgrund der Datenlage lässt sich zusammenfassend feststellen, dass 11 der 17 befragten Schüler:innen in Deutschland geboren wurden (64,71 %), wobei nur bei zweien von ihnen auch beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Der Anteil an Schüler:innen, die selbst in Deutschland geboren wurden, von denen aber mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren wurde, liegt in der mittelblauen Klasse bei 47,06 %. Weitere 29,41 % der befragten Schüler:innen wurden selbst in einem anderen Land als Deutschland geboren, darunter Bulgarien, Italien, Kamerun und Tschechien.

5.4.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen

16 der 17 befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse geben an, zuhause Deutsch zu sprechen (Abb. 64 und 65). 14 von ihnen geben an, zuhause würde(n) außerdem (eine) andere Sprache(n) als Deutsch gesprochen. Nur zwei Schüler:innen nennen ausschließlich Deutsch als Familiensprache. Eine Schülerin, die angibt, ihre Eltern seien in Syrien geboren und ihre Großeltern lebten in Kurdistan, nennt ausschließlich Kurdisch als Familiensprache; ihren eigenen Geburtsort kenne sie nicht. Insgesamt sprechen 15 der 17 Schüler:innen zuhause (auch) andere Sprachen als Deutsch.

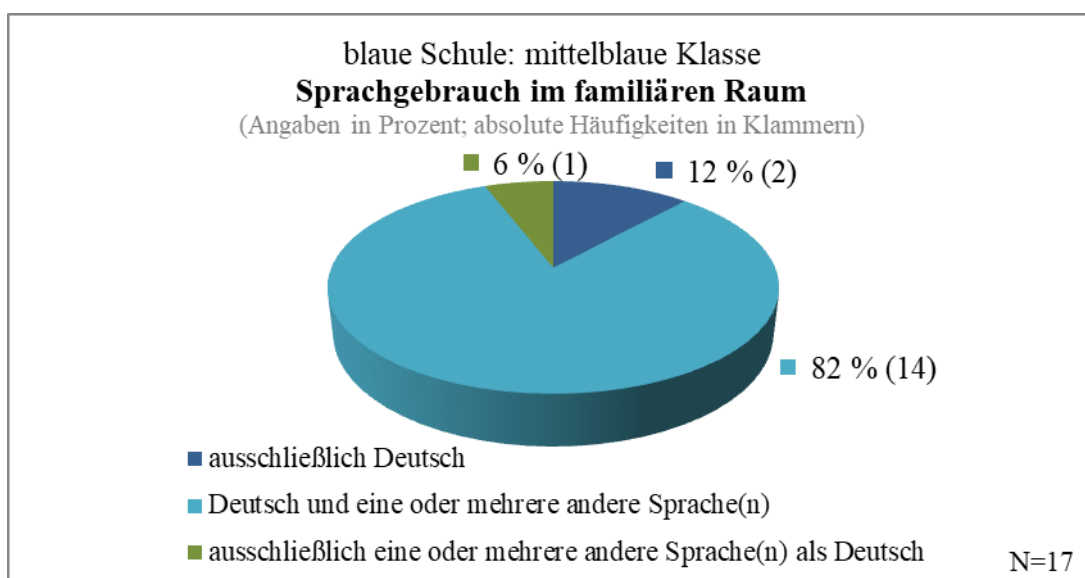


Abb. 64: Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Zu den von Schüler:innen der Klasse zuhause gesprochenen Sprachen zählen Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch und Vietnamesisch (Abb. 65). Ein in Kamerun geborener Schüler, dessen beide Elternteile ebenfalls in Kamerun geboren wurden, nennt außerdem „Muttersprache“ als zuhause gesprochene Sprache. Auch auf die Nachfrage hin, welche Sprache das denn sei, bleibt der Schüler dabei, er spreche zuhause „Muttersprache.“ Die Bezeichnung wird daher auch für die Datenauswertung so übernommen. Als weitere zuhause gesprochene Sprachen zählt der Schüler Französisch und Deutsch auf. In Kamerun lebt eine Vielzahl an Bevölkerungsgruppen, etwa die Bantu, die Kirdi oder die Fulbe; neben den Amtssprachen Französisch und Englisch werden verschiedene Regionalsprachen gesprochen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 220-221), auf eine von denen sich der Schüler womöglich mit „Muttersprache“ beziehen könnte. Dies bleibt jedoch spekulativ. Dieser Schüler sowie ein weiterer geben ferner an, zuhause auch eine Fantasiesprache zu sprechen; diese nennen sie an anderer Stelle als meist mit ihren jüngeren Geschwistern genutzte Sprache. Die Nennung der Fantasiesprache zeugt von einem Bewusstsein der Schüler für den spielerischen und kreativen Gebrauch von Sprache(n).

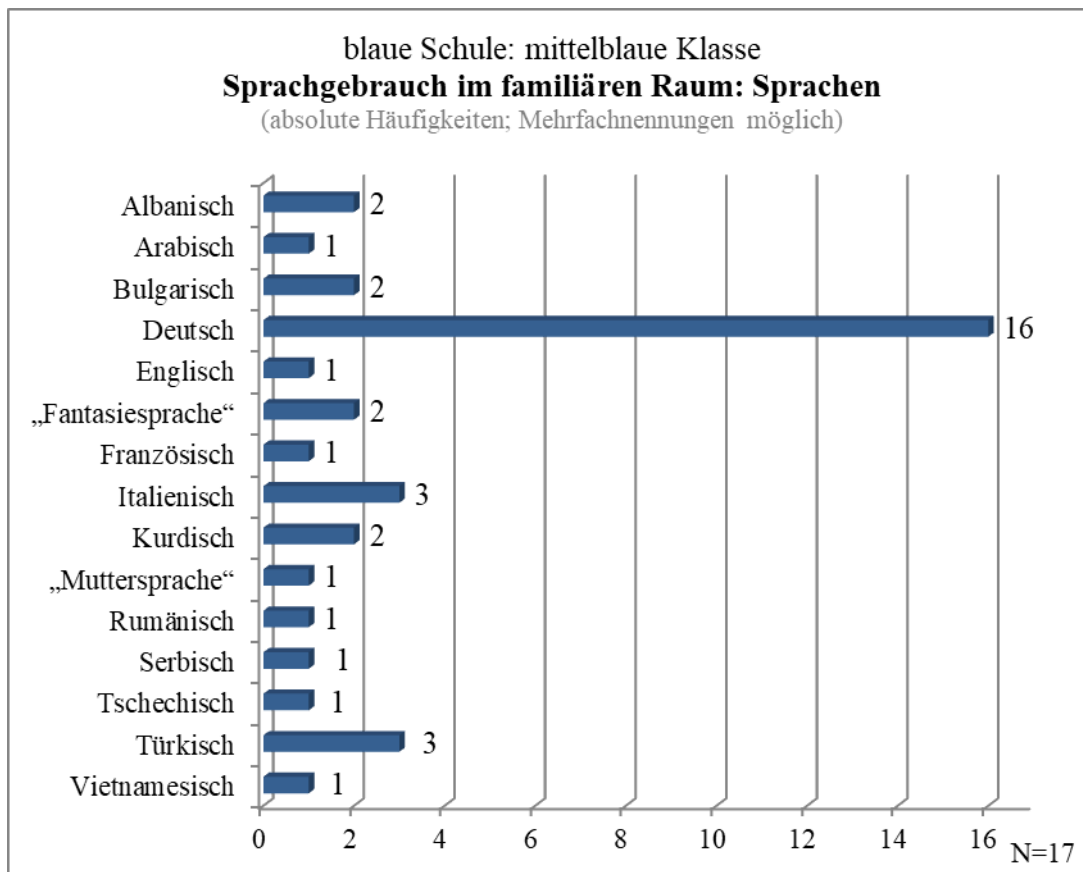


Abb. 65: Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

14 Schüler:innen geben an, zuhause würde mehr als eine Sprache gesprochen; neun von ihnen nennen zwei, fünf von ihnen drei Sprachen. „Fantasiesprache“ wird hierbei nicht eingerechnet. Die genannten Sprachkombinationen sind vielfältig und übersteigen zum Teil das aufgrund der oben beschriebenen Migrationsbiografien erwartbare Spektrum an Familiensprachen: Albanisch – Deutsch, Albanisch – Italienisch – Deutsch, Arabisch – Englisch – Deutsch, Bulgarisch – Deutsch, Deutsch – Kurdisch, Französisch – „Muttersprache“ – Deutsch, Italienisch – Deutsch (2x), Rumänisch – Deutsch, Serbisch – Deutsch, Türkisch – Bulgarisch – Deutsch, Türkisch – Deutsch beziehungsweise Deutsch – Türkisch, Vietnamesisch – Tschechisch – Deutsch (Sprachreihenfolge der jeweiligen Sprachkombination aus den Antworten der Schüler:innen übernommen). Die zuhause gesprochenen nicht-deutschen Sprachen können in vielen, aber nicht in allen Fällen auf die Herkunftsländer der Eltern oder der Schüler:innen selbst zurückgeführt werden, wo sie in der Regel zu den offiziellen Amtssprachen zählen. Ausnahmen hiervon lassen sich meist dennoch anhand der Migrationsbiografien der Familien potenziell herleiten: Eine Schülerin, die als Geburtsland ihrer Eltern Syrien nennt und angibt, ihr eigenes Geburtsland nicht zu kennen, nennt nicht etwa Arabisch, die Amtssprache Syri-

ens, sondern ausschließlich Kurdisch als Familiensprache. Kurdisch zählt zu den in Syrien gesprochenen Sprachen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 401); ferner leben die Großeltern der Schülerin in Kurdistan. Eine weitere Schülerin, die wie ihr Vater in Deutschland geboren wurde und deren Mutter in Kroatien geboren wurde, gibt als Familiensprachen Serbisch und Deutsch an, nicht etwa Kroatisch. Kroatien gilt erst seit dem Zerfall Jugoslawiens 1991 wieder als ein souveräner Staat, auch heute leben in Kroatien serbische Bevölkerungsgruppen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 247). Eine Schülerin, die wie ihre Eltern in Bulgarien geboren wurde, zählt als Familiensprachen Türkisch, Bulgarisch und Deutsch auf. Türkisch ist in Bulgarien zwar nicht Amtssprache, wird dort aber von einer türkischen Minderheit gesprochen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 82-83). Eine in Deutschland geborene Schülerin, deren Eltern in Syrien geboren wurden und deren Großeltern in Deutschland, Syrien, Schweden und Österreich leben, nennt neben dem Arabischen und dem Deutschen als zuhause gesprochene Sprache das Englische. Es bleibt spekulativ, ob Englisch als internationale Sprache womöglich im Laufe der Migrationsgeschichte der Familie Eingang in den familiären Sprachgebrauch genommen haben mag. Ein anderer, in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern ebenfalls in Deutschland geboren wurden und dessen Großeltern laut Auskunft des Schülers in Deutschland leben, nennt als Familiensprachen Italienisch und Deutsch. Wie er an anderer Stelle angibt, spreche er mit seinen beiden Elternteilen meistens Italienisch. Es kann daher vermutet werden, dass die Familie vor mehreren Generationen aus Italien nach Deutschland migrierte und mittlerweile in dritter oder sogar vierter Generation in Deutschland lebt. Nicht als in der Klasse vertretene Familiensprache genannt wird das potenziell erwartbare Portugiesische: Der Schüler, dessen Mutter in Brasilien geboren wurde, gibt ausschließlich Deutsch als zuhause gesprochene Sprache an. Inwieweit die Mutter über Kompetenzen in der brasilianischen Amtssprache Portugiesisch oder in den in Brasilien gesprochenen indigenen Sprachen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 76-77) verfügt, die an dieser Stelle möglicherweise unsichtbar bleiben, lässt sich aufgrund der Datenlage nicht feststellen.

Von den 16 Schüler:innen, die angeben, zuhause würde (auch) Deutsch gesprochen, nehmen 14 eine Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen vor. Elf von ihnen schätzen ihre mündlich-produktiven Sprachkompetenzen im Deutschen als sehr gut ein, drei Schüler:innen schätzen sie als eher gut ein. Ihre Fähigkeiten, Deutsch zu verstehen, nehmen 13 der 14 Schüler:innen als sehr gut wahr, eine Schülerin nimmt sie als eher gut wahr. Elf der 14 Schüler:innen geben an, über sehr gute Schreibkompetenzen im Deut-

schen zu verfügen, drei Schüler:innen schätzen ihre Schreibkompetenzen im Deutschen als eher gut ein. Zwölf der 14 Schüler:innen stufen ihre Lesekompetenzen im Deutschen als sehr gut ein, zwei Schüler:innen nehmen ihre Lesekompetenzen als eher gut wahr. Die fehlenden Antworten von zwei Schüler:innen, die zuhause gemäß eigener Aussage ebenfalls Deutsch sprechen, sowie die Tatsache, dass eine Schülerin, die zuhause ausschließlich Kurdisch spricht, an keiner Stelle des Fragebogens um eine Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen gebeten wird, limitiert die Aussagekraft dieser Befunde und zeigt eine Schwachstelle des Fragebogens auf.

Alle 15 Schüler:innen, bei denen zuhause ausschließlich (1) oder zusätzlich zum Deutschen (14) eine oder mehrere nicht-deutsche Sprache(n) gesprochen werden, geben an, diese – mehr oder weniger gut – sprechen und verstehen zu können. Ebenfalls können alle 15 Schüler:innen laut eigener Aussage eine oder mehrere der zuhause gesprochene(n) nicht-deutsche(n) Sprache(n) schreiben und lesen. Die entsprechenden Kompetenzen sind dabei mehr oder weniger gut ausgebildet: Berücksichtigt werden Schüler:innen, die die jeweilige Sprache gemäß Selbstauskunft sehr gut, eher gut oder eher schlecht sprechen, verstehen, schreiben beziehungsweise lesen können. Nicht berücksichtigt werden lediglich diejenigen Schüler:innen, die angeben, die jeweilige Sprache gar nicht sprechen, verstehen, schreiben beziehungsweise lesen zu können. Als mehrsprachige Interaktionsgemeinschaft betrachtet, verfügt die Klasse über mündlich-produktive und auditiv-rezeptive Fähigkeiten in 14 Familiensprachen, über Schreib- und Lesekompetenzen in 13 Familiensprachen (Abb. 66). Nicht einbezogen wird an dieser Stelle die von zwei Schüler:innen genannte „Fantasiesprache“, da sie als kreativer Sprachgebrauch und nicht als eigenständige Varietät gewertet werden soll. Es fehlt zudem eine Einschätzung der beiden Schüler hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der von ihnen verwendeten Fantasiesprache.

blaue Schule: mittelblaue Klasse	
sprachliches Repertoire der Klasse	
in den Familiensprachen	
(in den Kompetenzbereichen Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen)	
Sprechen:	Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Muttersprache“, Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch, Vietnamesisch
Verstehen:	Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Muttersprache“, Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch, Vietnamesisch
Schreiben:	Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Muttersprache“, Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch
Lesen:	Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, „Muttersprache“, Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch
Familiensprachen gesamt: 14	

Abb. 66: Familiäre Mehrsprachigkeit: in der mittelblauen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen

Diese (Auf-)Zählung bedeutet nicht, dass beispielsweise alle Schüler:innen, die zuhause Arabisch sprechen, auch über Schreibkompetenzen im Arabischen verfügen müssen, wohl aber, dass mindestens eine:r von ihnen angibt, Arabisch schreiben zu können. Zu bedenken gilt außerdem, dass die entsprechenden Sprachkompetenzen, wie oben beschrieben, mehr oder weniger gut ausgebildet sein können und dass die Zuordnung von Kompetenzniveaus („sehr gut“, „eher gut“, „eher schlecht“, „gar nicht“) durch die Schüler:innen selbst geschieht. Es handelt sich also um Selbsteinschätzungen ihres sprachlichen Könnens, das nicht mit ihrem tatsächlichen Sprachvermögen, wie es etwa standardisierte diagnostische Instrumente messen würden, übereinstimmen muss. Indem die Schüler:innen ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen evaluieren, drücken sie genau genommen Selbstpositionierungen auf dem sprachlichen Markt aus und definieren ihr sprachliches Kapital aus einer Eigenperspektive. Dies ist im Sinne der vorliegenden Arbeit, die Zuschreibungen von außen aufzubrechen und durch Akteursperspektiven zu ersetzen versucht. Wie sprachliche Ressourcen und Produkte auf dem schulischen Sprachmarkt dann de facto bewertet und verortet werden, hängt wiederum von weiteren Faktoren ab, insbesondere von dort gültigen und angewandten *language policies*.

Danach befragt, welche Sprachen sie in der Schule lernten, nennen 15 der 17 befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse das Englische, das in der Klasse als Schulfremdsprache unterrichtet wird. Alle Schüler:innen der Klasse, auch diejenigen drei, die ange-

ben, zuhause ausschließlich eine einzige Sprache zu sprechen, können als mehrsprachig angesehen werden, da sie zusätzlich das Englische als in der Schule erlernte Sprache nennen. Es kann nicht nachvollzogen werden, ob die beiden Schüler:innen, die das Englische nicht nennen, nicht am schulischen Englischunterricht teilnehmen, das Englische trotz Teilnahme am Englischunterricht nicht als in der Schule erlernte Sprache empfinden oder ob sie es an dieser Stelle aus anderen Gründen nicht angeben. Alle 17 Schüler:innen hingegen zählen das Deutsche als eine in der Schule erlernte Sprache auf. Die blaue Schule wird von den Schüler:innen somit einstimmig als sprachlicher Lernort für das Deutsche konstruiert. Dies gilt auch für Schüler:innen, deren Familiensprache ausschließlich Deutsch ist. Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in der Türkei geboren wurden, sowie eine in Bulgarien geborene Schülerin, zu deren Familiensprachen Türkisch, Bulgarisch und Deutsch zählen, nennen zudem das Türkische als schulisch erlernte Sprache. Beide geben an anderer Stelle an, am türkischen Herkunftssprachenunterricht teilzunehmen, den die blaue Schule anbietet. Ein weiterer in Deutschland geborener Schüler, dessen Vater in der Türkei, dessen Mutter in Deutschland geboren wurde, nennt zwar Türkisch nicht als schulisch erlernte Sprache, gibt aber ebenfalls an, am türkischen Herkunftssprachenunterricht teilzunehmen. Als Familiensprachen nennt er Türkisch und Deutsch. Neben der Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht ist auch denkbar, dass die beiden Schüler:innen, die angeben, in der Schule Türkisch zu lernen, womöglich Interaktionen mit türkischsprachigen Mitschüler:innen als Lerngelegenheiten empfinden, um ihr sprachliches Kapital im Türkischen auszubauen. Dasselbe kann für das Deutsche gelten: Dass Schüler:innen es als Sprache wahrnehmen, die sie in der Schule lernen, muss nicht zwingend bedeuten, dass alle von ihnen auf den schulischen Deutsch- oder Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht referieren. Auch darüber hinausgehende Interaktionen mit Lehrkräften und Mitschüler:innen können als sprachliche Lerngelegenheiten empfunden werden. Die Frage, ob sie zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch erhielten, verneinen alle Schüler:innen der mittelblauen Klasse. Drei Schüler:innen geben an, an außerschulischem Sprachunterricht teilzunehmen: Der in Kamerun geborene Schüler besuche außerschulischen Unterricht in Französisch, einer seiner Familiensprachen. Eine in Deutschland geborene Schülerin, deren Mutter in Kurdistan geboren wurde und die als Familiensprachen Deutsch und Kurdisch aufzählt, besuche außerschulischen Kurdischunterricht. Eine weitere, in Deutschland geborene Schülerin, deren Eltern in Syrien geboren wurden, kreuzt an, außerschulischen Sprachunterricht zu erhalten, spezifiziert jedoch nicht die Sprache,

sondern den Unterrichtsort: „Zuhause.“ Es bleibt uneindeutig, in welcher Sprache die Schülerin zuhause unterrichtet wird und ob es sich hierbei um gezielte Unterrichtssituationen oder um Erfahrungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit handelt. Als Familiensprachen nennt die Schülerin Arabisch, Englisch und Deutsch.

Während sich das schulische Sprachenlernen der Schüler:innen der mittelblauen Klasse auf die curricular verankerten Sprachen Deutsch, Englisch und Türkisch zu beschränken scheint, verfügen die Schüler:innen über ein breites Repertoire an Familiensprachen, die sie zum Teil durch außerschulischen Sprachunterricht stärken. Auch Interaktionen mit Mitschüler:innen können als sprachliche Lerngelegenheiten empfunden werden.

5.4.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit

Sechs Schüler:innen nehmen an, die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen, helfe ihnen in der Schule, acht Schüler:innen nehmen an, dies sei nicht der Fall; weitere drei Schüler:innen antworten mit „Ich weiß nicht.“ Hilfreich für ihren späteren Beruf erachten zehn Schüler:innen die eigene Mehrsprachigkeit, vier Schüler:innen halten sie für nicht hilfreich; drei weitere Schüler:innen antworten mit „Ich weiß nicht“ (Abb. 67).

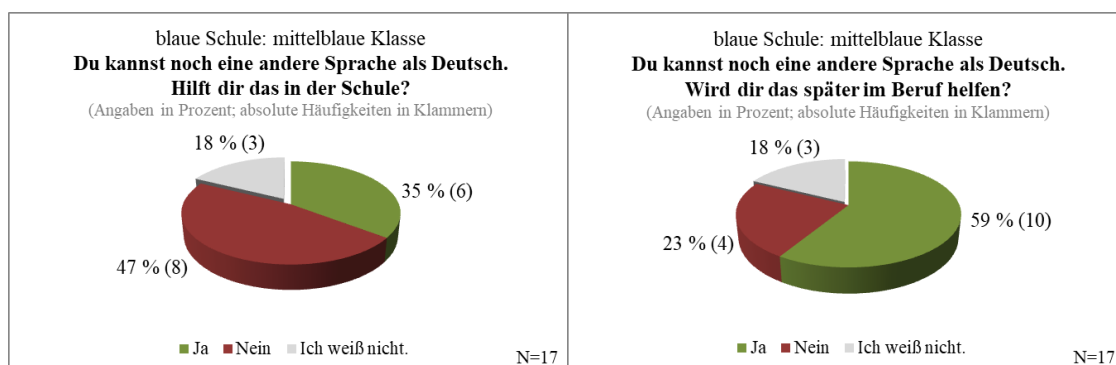


Abb. 67: Von den Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Während knapp die Hälfte der Schüler:innen annimmt, die eigenen mehrsprachigen Ressourcen seien nicht hilfreich auf dem unmittelbar erfahrbaren schulischen Sprachmarkt, halten knapp 60 % der Schüler:innen sie für hilfreich auf dem imaginierten beruflichen Sprachmarkt. Zu berücksichtigen gilt, dass die Tatsache, dass Schüler:innen, ihre Mehrsprachigkeit als nicht hilfreich empfinden, nicht zwingend bedeuten muss, dass sie sie als hinderlich empfinden. Anhand des primär quantitativ ausgerichteten Fragebogens lässt sich nicht nachvollziehen, welche Beweggründe die Schüler:innen zu

ihren Einschätzungen führen und welche gesellschaftlichen oder schulischen Diskurse hierbei potenziell prägend sein können.

Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, bewertet die Mehrsprachigkeit von Kindern durchweg positiv:

„Ich find’ das sehr gut. Ich find’ das ganz toll. Ich hab’ meine Fremdsprachen in der Schule mühselig erlernt, hab’ auch wenig- also ich hatte in der Schule Englisch und Französisch, hab’ auch dann selten Gelegenheit gehabt, also als man jung war und noch viel gereist ist, schon eher, aber jetzt eher weniger und das bedaure ich, weil man die Sprachen verlernt. Und ich beneide diese Kinder darum, wie die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. Also der [Auslassung] zum Beispiel, der [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]. Ich find’ das fantastisch.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 060)

Die Lehrerin zieht eine Differenzlinie zwischen der eigenen Sprachbiografie, die das schulische Erlernen von Fremdsprachen beinhaltet, und den Sprachbiografien von Schüler:innen, die mehrsprachig aufwachsen. Das bei Schüler:innen wahrgenommene mehrsprachige Aufwachsen beurteilt sie als erstrebenswert, während sie zugleich die subjektiv empfundenen Nachteile ihres eigenen schulischen Fremdsprachenerwerbs beleuchtet. Übereinstimmend mit der von Frau Ofenschmitt artikulierten Beurteilung von Mehrsprachigkeit, nehmen 16 der 17 befragten Schüler:innen der Klasse an, ihre Lehrkräfte würden Mehrsprachigkeit bei Schüler:innen positiv bewerten (Abb. 69). Elf von ihnen glauben, ihre Lehrer:innen fänden es sehr gut, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen würden (64,71 %); fünf Schüler:innen glauben, ihre Lehrer:innen fänden dies eher gut (29,41 %). Eine Schülerin enthält sich (5,88 %).

Um die bisherigen Ergebnisse weiter auszudifferenzieren und die in der Klasse gültigen *language policies* vertiefend zu betrachten, sollen auch die (wahrgenommenen) Bewertungen innerer Mehrsprachigkeit im Folgenden Berücksichtigung finden. Fünf der 17 befragten Schüler:innen geben an, zuhause einen Dialekt zu sprechen (Abb. 68). Eine der fünf Schüler:innen kreuzt zwar an, zuhause werde auch ein Dialekt gesprochen, konkretisiert aber nicht, welcher. Sie wird in Abbildung 68 aus diesem Grund entweder der Kategorie „deutschsprachiger Dialekt“ oder der Kategorie „anderssprachiger Dialekt“ zugerechnet, dargestellt mit einem grauen Balken.

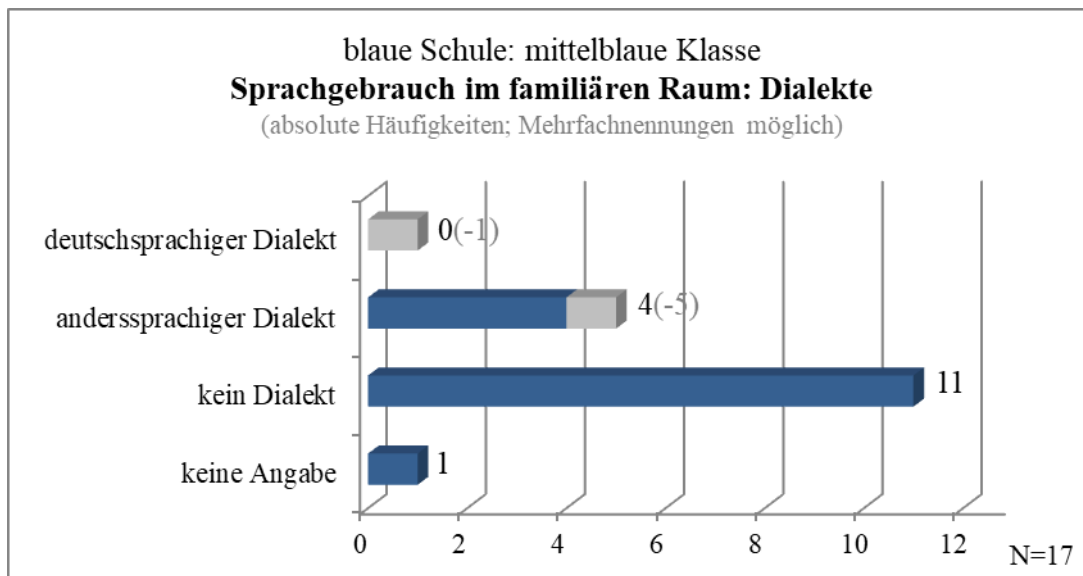


Abb. 68: Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die vier dialektkompetenten Schüler:innen, die den zuhause gesprochenen Dialekt spezifizieren, notieren ausschließlich nicht-deutschsprachige Varietäten. Ein Schüler, zu dessen Familiensprachen unter anderem das Türkische gehört, gibt an, zuhause werde ein „türkischer Dialekt“ gesprochen, den er allerdings nicht näher benennt. Eine Schülerin, zu deren Familiensprachen das Albanische zählt, gibt als zuhause gesprochenen Dialekt „Albanisch“ an. An dieser Stelle kann nicht hundertprozentig sichergestellt werden, ob die Schülerin einen Dialekt aus dem albanischen Varietätenspektrum spricht oder ob sie die Frage missversteht und glaubt, Albanisch sei ein Dialekt. Ähnlich vage stellt sich die Antwort eines in Kamerun geborenen Schülers dar, der als Familiensprachen Französisch, „Muttersprache“ und Deutsch nennt und zudem angibt, zuhause würde ein Dialekt gesprochen, nämlich „Cameron.“ Womöglich handelt es sich um eine in Kamerun gesprochene (regionale) Varietät, für die der Schüler keine nähere Bezeichnung kennt. Eine Schülerin, deren Familiensprachen laut Selbstauskunft Deutsch und Kurdisch sind, gibt an, zuhause werde der zentralkurdische Dialekt Sorani gesprochen. Die Mehrheit der befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse spricht gemäß eigener Angabe keinen Dialekt (64,71 %). Die Klassenlehrerin Frau Ofenschmitt äußert sich positiv zu der Dialektkompetenz von Schüler:innen und drückt ihr Bedauern über den von ihr wahrgenommenen Rückgang von Dialekten aus:

„Ich find’ das sehr gut, wenn sie es können, weil ja ’n Dialekt auch ’n Stück Heimat ist. Ich bedauer’s, dass heute kaum Kinder noch Dialekt sprechen. Also ich merk’s auch bei uns auf’m Dorf in [Name eines Dorfes]: Dialekt sprechen nur die alten Leute und alle Kinder sprechen gepflegtes Hochdeutsch. Und das ist eigentlich schade, die Dialekte gehen dadurch verloren.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt,

der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 062)

Die Lehrerin scheint sich hierbei in erster Linie auf Dialekte in ihrer eigenen Erfahrungswelt zu beziehen („bei uns auf'm Dorf“; Z. 062). Inwieweit sie in ihrer Antwort auch nicht-deutschsprachige Dialekte mitdenkt, bleibt offen. Sie assoziiert Dialekt mit dem Konstrukt „Heimat“ (Z. 062) und greift auch in ihrem Beispiel das Dorf heraus, in dem sie lebe. Dialektgebrauch scheint in Frau Ofenschmitts Definition somit über eine stark ausgeprägte räumliche beziehungsweise raumbunden emotionale Komponente zu verfügen. Auch die befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse gehen größtenteils von einer positiven Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer:innen aus (Abb. 69).

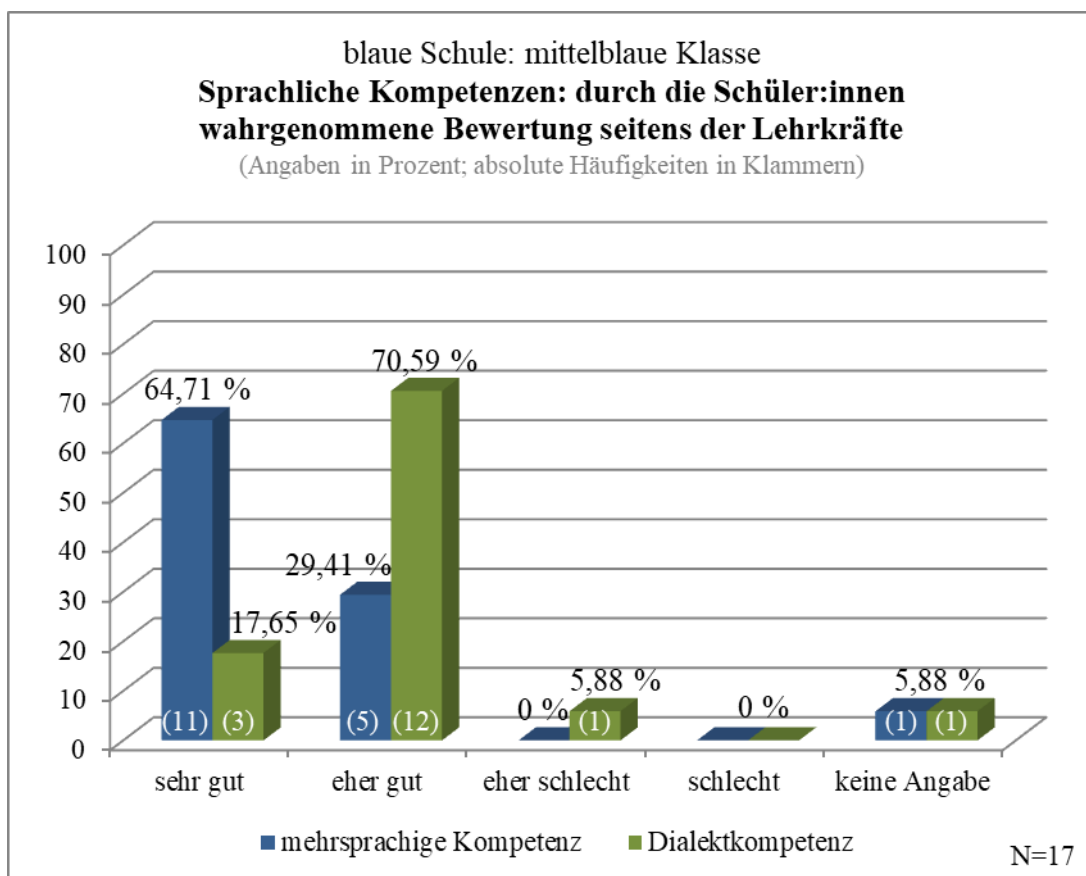


Abb. 69: Durch die Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Im Unterschied zu der mit knapp 65 % überwiegenden Einschätzung der Schüler:innen, ihre Lehrer:innen fänden es sehr gut, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen könnten, überwiegt im Fall der wahrgenommenen Bewertung von Dialektkompetenz mit gut 70 % die Anzahl der Schüler:innen, die annehmen, ihre Lehrer:innen fänden dies eher gut. Die tatsächlich durch die Klassenlehrerin artikulierten Bewertungen von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit fallen in beiden Fällen durchweg positiv aus. Die

leichte Diskrepanz in der schülerseitigen Wahrnehmung lässt sich also nicht zwingend mit den Aussagen der Lehrerin in Verbindungen bringen. Wichtig erscheint an dieser Stelle jedoch der Hinweis der Lehrerin, dass viele Kinder über keine Dialektkompetenz verfügten. Dies deckt sich mit den Selbstauskünften der Schüler:innen der Klasse (Abb. 68). Es kann davon ausgegangen werden, dass vermutlich entsprechend auch die Erfahrungen der Schüler:innen hinsichtlich der Bewertung von Dialekt auf dem schulischen Sprachmarkt vergleichsweise gering sind. Fehlende Erfahrungen können ein möglicher Beweggrund sein, sich in der in Abbildung 69 visualisierten Einschätzung nicht für die extreme Ausprägung „sehr gut“, sondern für die abgeschwächte Ausprägung „eher gut“ zu entscheiden.

5.4.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen

Nachdem vorangehend das sprachliche Repertoire der Schüler:innen der mittelblauen Klasse ausdifferenziert wurde, sollen im Folgenden ihre *language practices* näher betrachtet werden. Gegenübergestellt werden in diesem Sinne ihre schulischen und außerschulischen Sprachwahlen gegenüber unterschiedlichen Interaktionspartner:innen (Abb. 70 und 71). Abbildung 70 bezieht sich auf Sprachen beziehungsweise sprachliche Varietäten, die die Schüler:innen außerhalb der Schule gemäß eigener Aussage meistens mit dem:der jeweiligen Interaktionspartner:in sprechen. Abgebildet werden folglich frequente Sprachwahlen, was nicht bedeutet, dass die Schüler:innen mit den jeweiligen Interaktionspartner:innen – mit einer niedrigeren Frequenz – nicht auch andere sprachliche Ressourcen nutzen können. Die im Fragebogen vorgegebene Darstellung (eine kurze Schreiblinie) legt zwar jeweils das Notieren einer einzigen Sprache beziehungsweise Varietät nahe, dennoch kommt es in Einzelfällen vor, dass Schüler:innen mehrere Sprachen oder Dialekte notieren. Solche ursprünglich nicht intendierten Mehrfachnennungen werden bei der Auswertung berücksichtigt, da denkbar ist, dass mehrsprachige Schüler:innen gegenüber bestimmten Interaktionspartner:innen mehrere Sprachen oder Dialekte mit gleicher oder sehr ähnlicher Frequenz nutzen. Mehrfachnennungen bilden im vorliegenden Datensatz jedoch eher Ausnahmen.

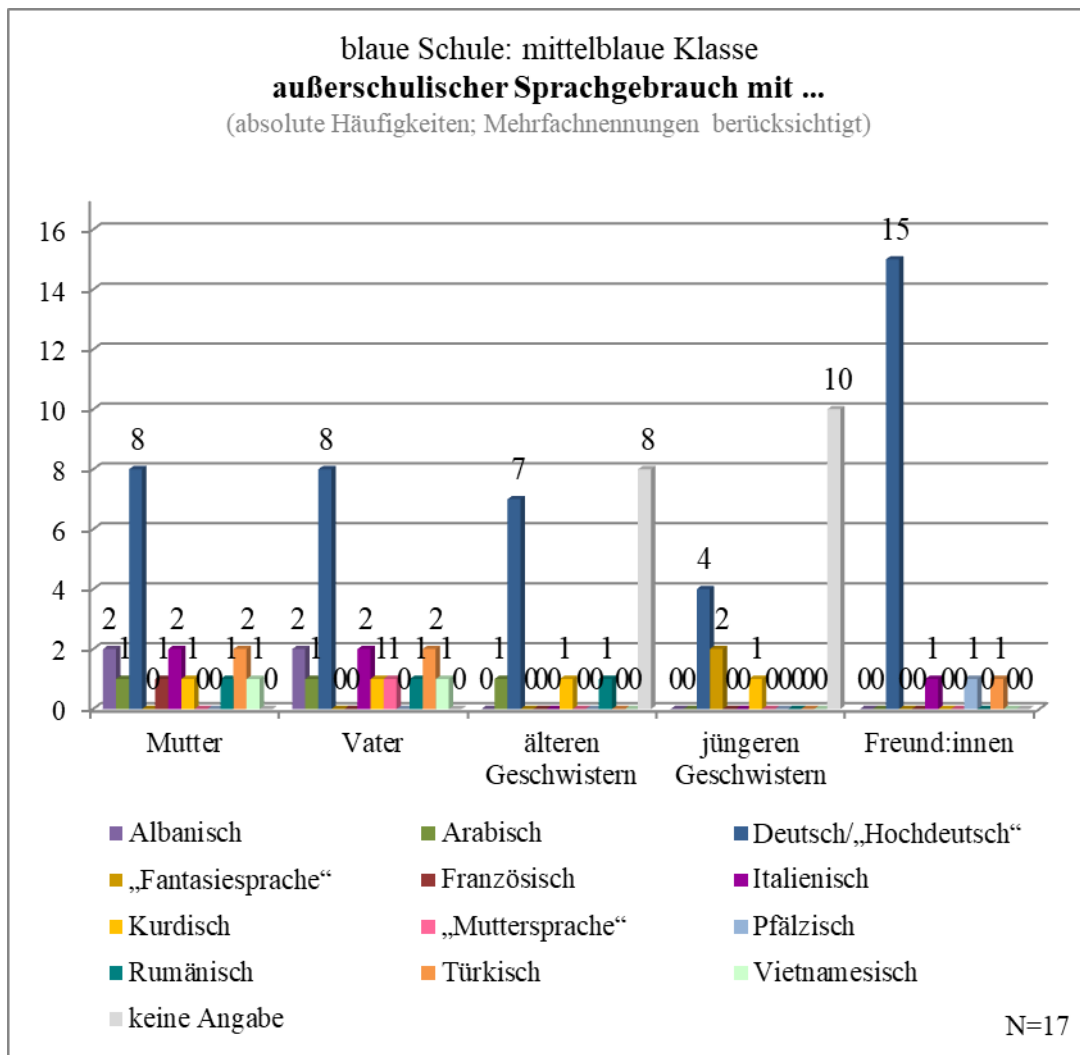


Abb. 70: Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Jeweils acht der 17 befragten Schüler:innen geben an, mit ihrer Mutter beziehungsweise ihrem Vater meistens Deutsch zu sprechen. Einer der Schüler nennt sowohl Deutsch als auch Rumänisch als meistens mit seinen Eltern gesprochene Sprachen, eine Schülerin Deutsch und Arabisch. Insgesamt nennen die Schüler:innen neun verschiedene Sprachen, die sie in Interaktionen mit ihren Eltern am häufigsten auswählten. Je zwei Schüler:innen nennen Albanisch, Italienisch beziehungsweise Türkisch als meist mit ihren Eltern gesprochene Sprachen, je ein:e Schüler:in Arabisch, Kurdisch, Rumänisch beziehungsweise Vietnamesisch. Ein in Kamerun geborener Schüler gibt an, mit seiner Mutter meist Französisch, mit seinem Vater „Muttersprache“ zu sprechen, wobei er „Muttersprache“ wie oben dargelegt nicht näher definiert. Neben dem Deutschen, das von knapp der Hälfte der Schüler:innen häufig in Interaktionen mit ihren Müttern und Vätern genutzt wird (47,06 %), zeigt sich entsprechend eine Bandbreite an Sprachen, die

Schüler:innen der Klasse in Interaktionen mit ihren Eltern häufig gebrauchen. Auch in Interaktionen mit ihren Geschwistern nutzt die Mehrheit derjenigen, die angeben, Geschwister zu haben, häufig das Deutsche. Das Spektrum an darüber hinaus meist genutzten Sprachen erscheint geringer als das in Interaktionen mit Eltern genutzte: Mit älteren Geschwistern verwendet je ein:e Schüler:in häufig Arabisch, Kurdisch beziehungsweise Rumänisch, wobei das Rumänische hier zusätzlich zum Deutschen genannt wird. In Interaktionen mit jüngeren Geschwistern verwendet eine Schülerin am häufigsten Kurdisch; sie nennt Kurdisch vorangehend auch als einzige Familiensprache. Zwei Schüler:innen geben an, in Interaktionen mit ihren jüngeren Geschwistern häufig auf eine Fantasiensprache zurückzugreifen, was als Zeichen kreativen Sprachgebrauch gelesen werden kann. In außerschulischen Interaktionen mit Freund:innen zeichnet sich eine klare Dominanz des Deutschen ab, das in diesem Kontext von 16 Schüler:innen meist gewählt wird. 15 von ihnen geben „Deutsch“ an, ein Schüler spezifiziert, er spreche mit seinen Freund:innen außerhalb der Schule meist eine pfälzische Varietät des Deutschen. Es ist die einzige außerschulische Interaktionssituation, für die ein Dialekt als häufigste Sprachwahl genannt wird. Hierin bestätigt sich potenziell die vorherige Aussage der Klassenlehrerin, wonach in der mittelblauen Klasse wenige Schüler:innen über Dialektkompetenzen verfügten. Während ein Schüler angibt, er spreche mit Freund:innen außerhalb der Schule meist Deutsch oder Italienisch, nennt eine Schülerin nur das Türkische. Insgesamt ist auch in der mittelblauen Klasse eine Tendenz zur Nutzung anderer Sprachen als Deutsch vor allem in Interaktionen mit Familienangehörigen und hier insbesondere mit Eltern festzustellen. Das vielfältige sprachliche Repertoire der Schüler:innen scheint folglich vor allem im familiären Raum sichtbar zu werden und lediglich vereinzelt Eingang in außerschulische Interaktionen mit Freund:innen zu nehmen. Befragt werden die Schüler:innen weiterhin nach ihrem Sprachgebrauch in der Schule (Abb. 71). Im Unterschied zu der Frage nach dem außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen wird an dieser Stelle nicht nach häufigen Sprachwahlen gefragt; stattdessen sind Mehrfachnennungen möglich. Auch in Bezug auf schulische Sprachwahlen findet eine Unterscheidung nach verschiedenen Interaktionspartner:innen statt, wobei sich in allen Fällen eine deutliche Dominanz des Deutschen zeigt.

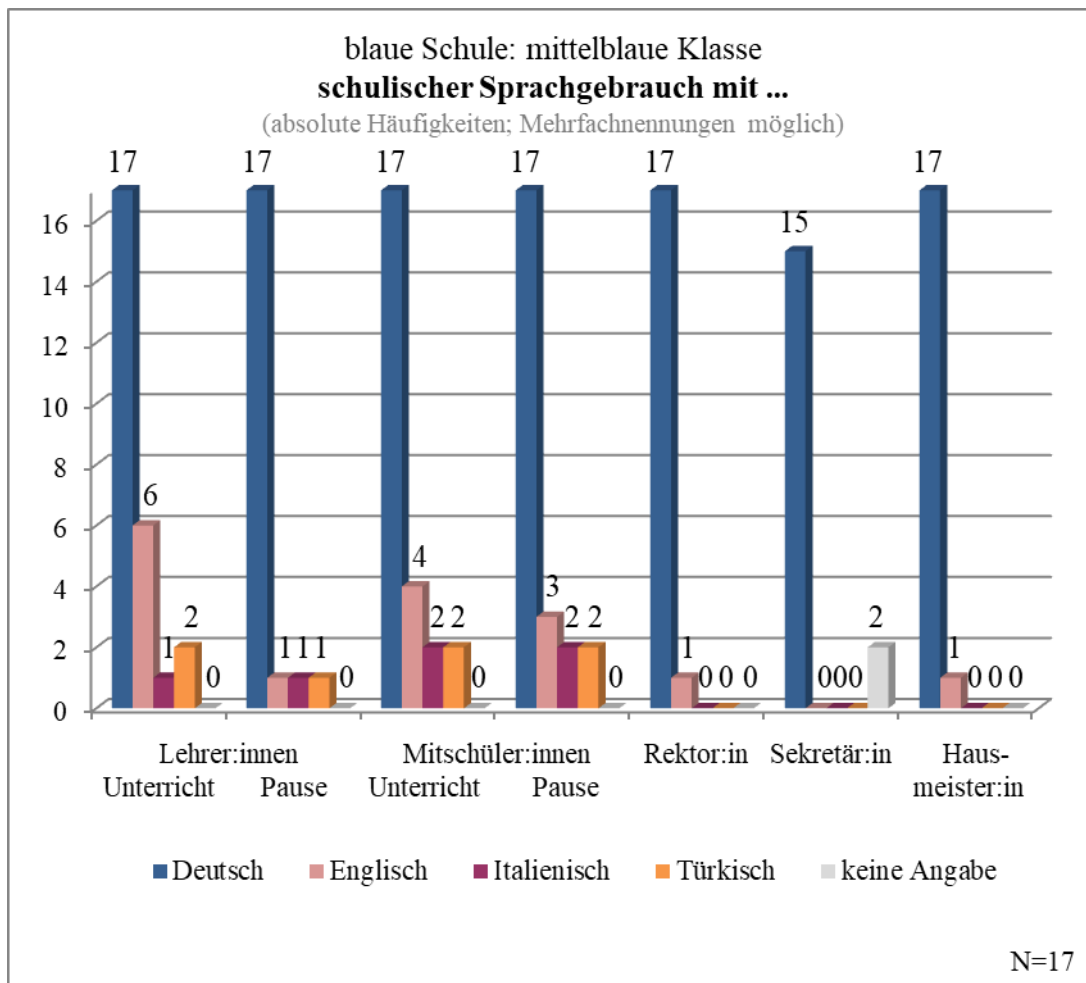


Abb. 71: Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Alle befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse geben an, in Unterrichts- sowie Pauseninteraktionen mit Lehrkräften und Mitschüler:innen, in Interaktionen mit der Rektorin und dem Schulhausmeister Deutsch zu verwenden. Die 15 Schüler:innen, die eine Angabe zu ihrem Sprachgebrauch mit der Schulsekretärin machen, nennen hier ebenfalls das Deutsche. In Interaktionen mit Lehrkräften und Mitschüler:innen fließen zudem Englisch, Italienisch und Türkisch ein, in Interaktionen mit der Rektorin und dem Hausmeister in je einem Fall das Englische. Die Tatsache, dass sechs beziehungsweise vier Schüler:innen angeben, im Unterricht mit ihren Lehrer:innen beziehungsweise ihren Mitschüler:innen auch Englisch zu sprechen, könnte als Verweis auf den schulischen Englischunterricht gelesen werden, doch auch in Pauseninteraktionen mit Lehrkräften und Mitschüler:innen scheint das Englische vereinzelt Verwendung zu finden. Auch Italienisch und Türkisch scheinen mit den genannten Interaktionspartner:innen in wenigen Einzelfällen gewählt zu werden. Ein Blick in die Daten zeigt, dass Italienisch gegenüber Lehrkräften und Mitschüler:innen zum einen von einem in Deutschland ge-

borenen Schüler gewählt wird, der als Familiensprache unter anderem das Italienische nennt. Zum anderen nennt eine in Italien geborene Schülerin, zu deren Familiensprachen ebenfalls das Italienische zählt, Italienisch als eine Sprache, die sie mit Mitschüler:innen spreche. Zwei in Deutschland geborene Schüler, die als Familiensprache neben dem Deutschen das Türkische nennen, geben an, mit Lehrkräften im Unterricht sowie mit Mitschüler:innen im Unterricht und in den Pausen auch Türkisch zu sprechen, einer von ihnen gibt zudem an, Türkisch auch mit Lehrkräften in den Pausen zu sprechen. Beide besuchen den türkischen Herkunftssprachenunterricht, weshalb sich nicht eindeutig feststellen lässt, ob sich ihr Gebrauch des Türkischen im Unterricht (ausschließlich) auf diesen bezieht oder auch auf Unterrichtssituationen außerhalb des Türkischunterrichts.

Insgesamt lässt sich in schulischen Interaktionssituationen eine deutliche Dominanz des Deutschen feststellen, die sowohl für Unterrichts- als auch für Pauseninteraktionen zu bestehen scheint. Es lassen sich keine auffälligen Diskrepanzen zwischen den Sprachwahlen gegenüber Lehrkräften und Mitschüler:innen ausmachen. Während in der mittelblauen Klasse im schulischen Raum das Deutsche zu überwiegen scheint, nutzen im familiären Raum zwar etwa die Hälfte der Schüler:innen (auch) das Deutsche, insgesamt ist aber eine größere Bandbreite an Sprachen zu verzeichnen, die die Schüler:innen meist in Interaktionen mit Familienmitgliedern, insbesondere den Eltern, wählen. In außerschulischen Interaktionen mit Freund:innen wiederum scheinen die Schüler:innen der mittelblauen Klasse – mit einzelnen Ausnahmen – am häufigsten Deutsch zu sprechen.

5.4.5 Klassenspezifische *language policies* und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen

Trotz der aus den Schüler:innenantworten ableitbaren Dominanz des Deutschen im schulischen Raum seien den Schüler:innen – so Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, – ihre Sprachwahlen in den Pausen völlig freigestellt:

„Auf'm Schulhof dürfen sie jede Sprache sprechen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt,
der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 012)

In ihrer Antwort auf die Frage, wie sie es fände, wenn Schüler:innen in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen, konstruiert die Klassenlehrerin „Pause“ explizit in einer räumlichen Dimension: „auf'm Schulhof“ (Z. 012). Dort sei das Spektrum legitimer Sprachen uneingeschränkt, der Schulhof kann also als ein sprachlicher Markt auf-

gefasst werden, dem zumindest in Frau Ofenschmitts Augen keine *top-down* formulierten Gesetze auferlegt seien. Auf die Frage hin, wie sie die Verwendung von Dialekten in den Pausen beurteile, stellt die Lehrerin zunächst die Rückfrage: „Sie meinen jetzt hier Pfälzisch?“ (Anhang B.1.4, Z. 014). Die Forscherin erwidert, es gebe ja auch in anderen Sprachen Dialekte (Anhang B.1.4, Z. 015). Dennoch scheint sich Frau Ofenschmitt in ihrer Antwort in erster Linie auf deutschsprachige Dialekte, womöglich auch konkret auf die von ihr relevant gesetzte pfälzische Varietät zu beziehen:

„Also hier spricht kaum ein Kind Dialekt, weil die meisten gar nicht hier geboren sind. Die haben Deutsch als Zweitsprache gelernt in Sprachkursen oder durch Sprachvorbilder, die auch keinen Dialekt sprechen. Also in meiner Klasse ist es jetzt gar kein Problem. Ich hatte vor etlichen Jahren dialektsprechende Kinder, als hier aber überwiegend noch deutsche Kinder waren, und die hab’ ich damals Dialekt sprechen lassen, weil sie nicht anders konnten. Wenn man gesagt hätte: ‚Sprich Hochdeutsch‘, hätten sie nichts mehr gesagt. Man hat natürlich versucht zu korrigieren und zu verbessern, ja, aber das Dialektproblem stellt sich hier kaum.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 016)

Frau Ofenschmitt macht nicht explizit, ob sie mit ihrer Aussage nur auf Pausen oder auch auf den Unterricht referiert. Auf eine entsprechende Nachfrage wird seitens der Forscherin verzichtet, da die Lehrerin Dialektkompetenz als ein in der blauen Schule generell zu vernachlässigendes Phänomen darstellt. Die ihrer Wahrnehmung nach bei den Schüler:innen nicht vorhandene Dialektkompetenz führt sie darauf zurück, dass die meisten Schüler:innen „gar nicht hier geboren s[eien]“ (Z. 016) und Deutsch als Zweitsprache ohne Kontakt mit Dialekt Sprecher:innen erlernt hätten. Dies legt den Schluss nahe, dass Frau Ofenschmitt Dialekt mit (einem) deutschsprachigen Dialekt(en) gleichsetzt – trotz des expliziten Verweises der Forscherin auch auf anderssprachige Dialekte. Nicht-standardsprachliche Varietäten anderer Sprachen als Deutsch bleiben in Frau Ofenschmitts Konzeption des schulischen Sprachmarktes folglich unsichtbar. Gleichzeitig konstruiert sie (deutschsprachige) Dialekte als „Problem“ und zwar als Problem, das sie mit „deutsche[n] Kinder[n]“ (Z. 016) assoziiert und mit dem sie „vor etlichen Jahren“ (Z. 016) konfrontiert gewesen sei. Die Lehrerin beschreibt ihre damaligen Bestrebungen, Dialektgebrauch „zu korrigieren und zu verbessern“ (Z. 016). Sie markiert Dialektgebrauch damit als nicht-präferierte Sprachwahl. Illegitim sei Dialektgebrauch jedoch nicht („die hab’ ich damals Dialekt sprechen lassen“; Z. 016). Grund für die Legitimierung des Dialektgebrauchs scheint das angenommene fehlende sprachliche Kapital der erwähnten Schüler:innen in einer standardsprachlichen Varietät des Deutschen darzustellen („weil sie nicht anders konnten“; Z. 016). Um Sprachlosigkeit zu vermeiden („hätten sie nichts mehr gesagt“; Z. 016), habe Frau Ofenschmitt daher Dialekt(e)

als legitime Sprache(n) zugelassen. Sprechen per se habe demnach in diesem Fall Vorrang vor präferiertem Sprechen. Diese Erfahrung verortet Frau Ofenschmitt zeitlich einige Jahre zuvor; die mittelblaue Klasse charakterisiert sie als Klasse, in der sich „das Dialektproblem“ (Z. 016) kaum stelle, in der es also wenige dialektsprechende Schüler:innen gebe. Dies deckt sich mit den Selbstauskünften der Schüler:innen, wonach keine Schüler:innen der Klasse zuhause einen deutschsprachigen Dialekt sprechen (Abb. 68). Lediglich hinsichtlich seines außerschulischen Sprachgebrauchs mit Freund:innen nennt ein Schüler das Pfälzische als häufig gewählte Varietät (Abb. 70). Unter dem Gesichtspunkt äußerer Mehrsprachigkeit vereint die mittelblaue Klasse hingegen ein umfangreiches sprachliches Repertoire (Kap. 5.4.2). Auf die Nutzung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht und auf deren Legitimität geht Frau Ofenschmitt in ihrer bereits weiter oben besprochenen Antwort auf die Frage ein, ob es sich bei der blauen Schule um eine mehrsprachige Schule handele (Kap. 4.2):

„Wir legen zwar Wert drauf, im Unterricht mit den Kindern Deutsch zu sprechen und dass die Kinder auch untereinander Deutsch sprechen, aber wir sind trotzdem mehrsprachig. Sie sprechen also in den Pausenzeiten und zum Teil auch im Unterricht in ihrer Muttersprache, weil’s manchmal gar nicht anders geht. Ich hab’ jetzt in kürzester Zeit, also das sind jetzt zwei Jahre, fünf Kinder aus Italien bekommen. Sie haben jetzt einige auch erlebt, also [Auslassung] zum Beispiel, der [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]. Aber der Schwung vorher, das waren Giada und Laureanna, die aus Italien kamen und auch relativ schnell gelernt haben. Denen hab’ ich im Anfangsunterricht erlaubt, ab und zu auch mal Italienisch zu sprechen, also untereinander wenigstens. Wer immer ’n bisschen was konnte, durft’s dem anderen erklären. Daniele spricht ja recht gut Italienisch, also deutlich besser als Deutsch. Er durfte dann auch ab und zu mal Italienisch reden, aber genau nach Anweisung, also von jetzt bis dann. Und dann haben wir zwei bulgarische Mädchen in der Klasse, denen erlaub’ ich bei Partnerarbeit auch, dass sie untereinander in ihrer Muttersprache sprechen, weil sie viel verstehen, was ich sage, aber mir zum Teil auf Deutsch auch noch nicht antworten können und auch auf Deutsch sich untereinander nicht unterhalten können. Aber das ist- das sind immer begrenzte Ausnahmen. Das heißt, wenn ich merke, sie können jetzt, dann müssen sie auch. Also bei Giada zum Beispiel, die darf jetzt kein Italienisch mehr reden, obwohl sie gern möchte. Sie kann sich auf Deutsch verständigen, auch wenn’s schwierig ist, dann muss sie da durch. Dann haben wir natürlich die Gruppen untereinander, die dann halt auch in ihren Muttersprachen sprechen, wie die türkischen Kinder. Wenn die beim Frühstück zusammensitzen, sprechen die natürlich Türkisch, ja. Obwohl im Klassenzimmer die Regel lautet: Deutsch sprechen. Aber es ergibt sich einfach so. Grad’ wenn so emotionale Themen besprochen werden, was sie erlebt haben, oder was sie bewegt und dann fallen die ganz schnell zurück in die Muttersprache.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 010)

Eine detaillierte rekonstruierende Analyse der Textpassage findet sich in Kapitel 4.2, wo „Deutsch sprechen“ (Z. 010) als dominierendes sprachliches Marktgesetz des Klassenzimmers der mittelblauen Klasse herausgearbeitet wurde. Die Klassenlehrerin kenn-

zeichnet den Gebrauch des Deutschen als präferierte Sprachwahl im Unterricht. Wie im Fall von Dialektgebrauch ruft Frau Ofenschmitt auch in Bezug auf die Legitimation anderer Sprachen als Deutsch eine unterstellte Inkompetenz im (Standard-)Deutschen auf: „weil’s manchmal gar nicht anders geht“ (Z. 010). Die Wahl anderer Sprachen als Deutsch sei demnach dann legitim, wenn Schüler:innen gar keine Wahl hätten. „Deutsch sprechen“ wird von der Klassenlehrerin als eine „Regel“ (Z. 010) bezeichnet, die allerdings Handlungsspielräume lasse und Ausnahmen erlaube. Über die Zulässigkeit von „Ausnahmen“ (Z. 010), das heißt der Nutzung anderer Sprachen als Deutsch, bestimme gemäß Frau Ofenschmitts Ausführungen die Lehrkraft, indem sie die Kontexte und Zeiträume ihrer Nutzung limitiere („genau nach Anweisung, also von jetzt bis dann“; Z. 010). In ihrer Entscheidung über „Ausnahmen“ orientiere sich Frau Ofenschmitt an den sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler:innen im Deutschen. Möglicherweise zeigt sich auf Seiten der Schüler:innen der mittelblauen Klasse ein Bewusstsein für die von Frau Ofenschmitt formulierte Regel des Deutschsprechens, wenn 58,82 % der befragten Schüler:innen annehmen, ihre Lehrer:innen würden den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht überhaupt nicht erlauben, und weitere 11,76 % annehmen, ihre Lehrer:innen würden dies eher nicht erlauben (Abb. 72). Nur fünf Schüler:innen halten die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht für eher (23,53 %) oder auf jeden Fall (5,88 %) erlaubt.

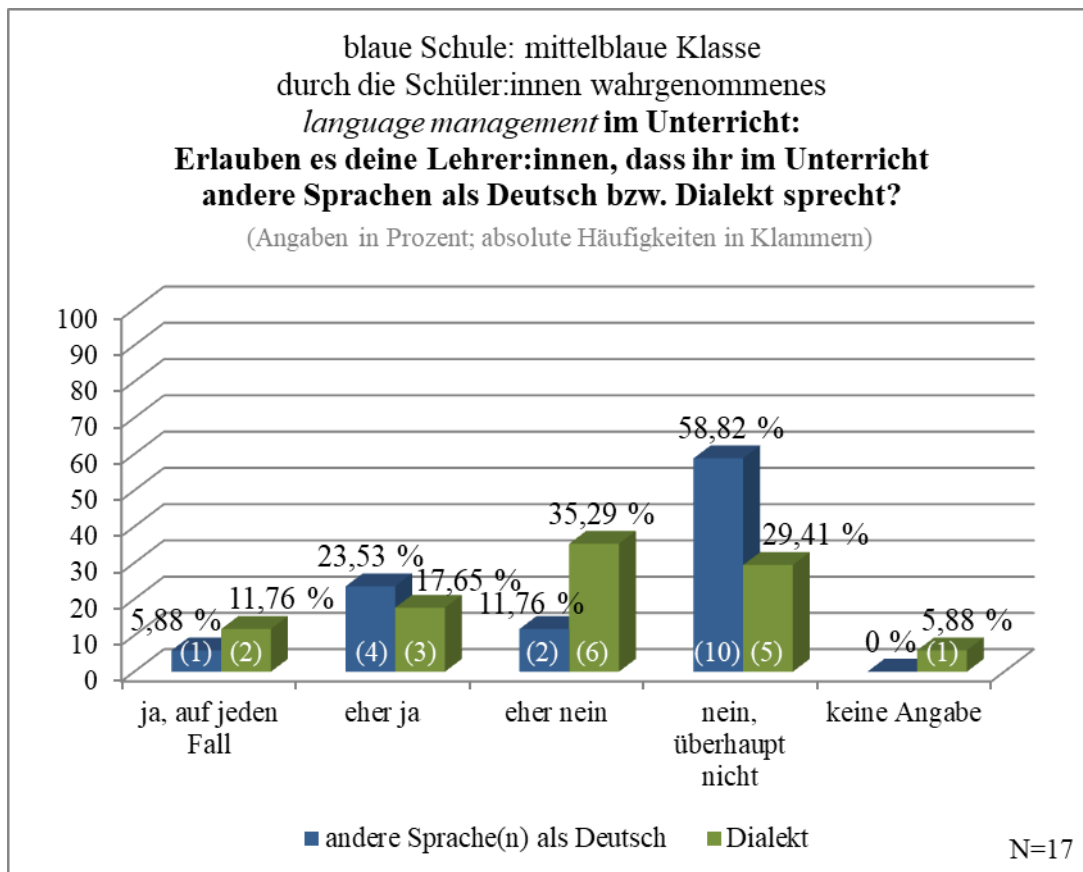


Abb. 72: Durch die Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommenes *language management*: legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

In Bezug auf die von Schüler:innen wahrgenommene Legitimation von Dialektgebrauch zeigt sich ebenfalls eine Tendenz in Richtung der Annahme, dies sei eher nicht (35,29 %) oder überhaupt nicht (29,41 %) erlaubt, allerdings fällt die Einschätzung der Schüler:innen in diesem Gesichtspunkt ambivalenter aus als hinsichtlich der wahrgenommenen Legitimation anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht. Zu bedenken gilt, dass die Schüler:innen der mittelblauen Klasse aufgrund der geringen Anzahl an dialektkompetenten Schüler:innen (Abb. 68) und der von Frau Ofenschmitt konstatierten Abwesenheit des von ihr so genannten „Dialektproblem[s]“ (Anhang B.1.4, Z. 016) höchstwahrscheinlich nur wenige bis keine Unterrichtssituationen erleben, in denen sie eine Bewertung von Dialektgebrauch durch ihre Lehrkräfte erfahren. Dies kann zu Unsicherheiten führen, inwieweit der Gebrauch von Dialekten im Unterricht legitim wäre, und womöglich in der Folge zu dem in Abbildung 72 dargestellten ambivalenten Bild. Auffällig ist, dass die befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse demgegenüber für die Pausen eine überwiegend positive lehrerseitige Bewertung der Nutzung anderer Sprachen als Deutsch und von Dialekten annehmen (Abb. 73).

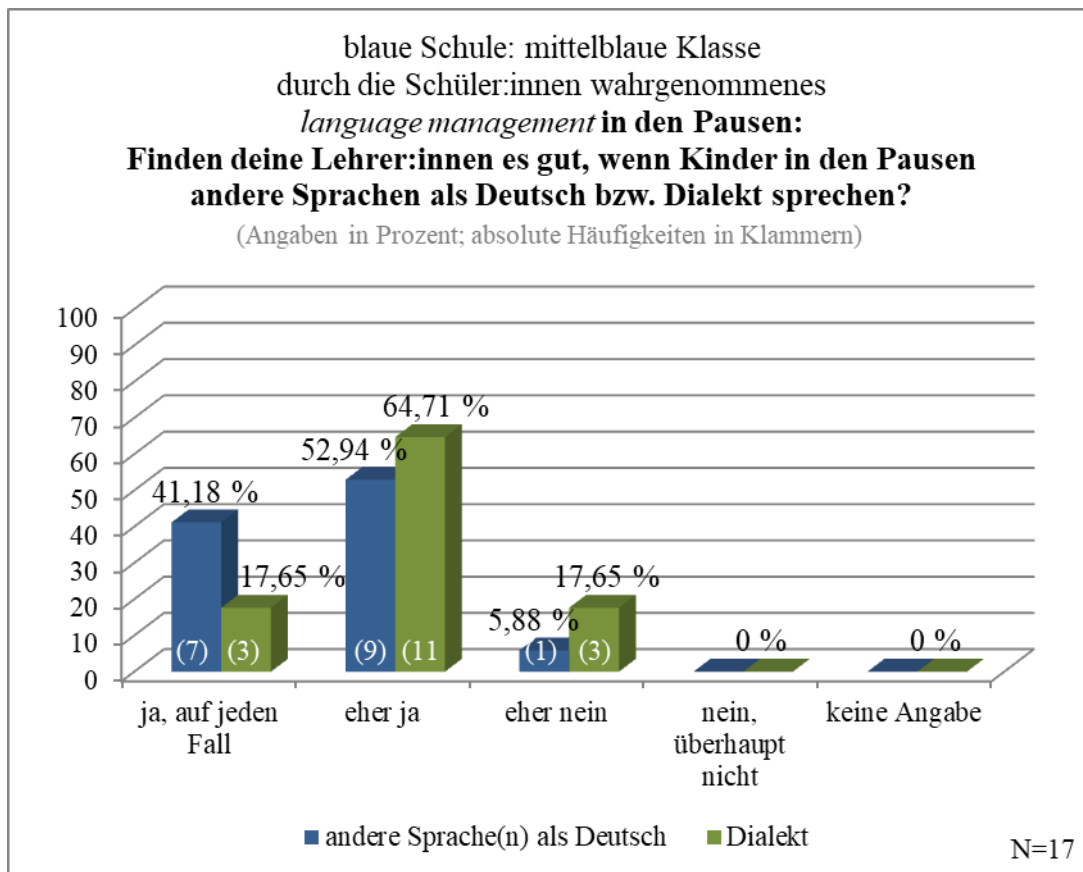


Abb. 73: Durch die Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommenes *language management*: präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die von Frau Ofenschmitt (re-)konstruierten sprachlichen Freiräume während der Pausen scheinen folglich auch von den Schüler:innen der mittelblauen Klasse als solche wahrgenommen zu werden.

5.4.6 Zusammenfassende Charakterisierung der mittelblauen Klasse

Zusammenfassend betrachtet, umfasst das sprachliche Repertoire der mittelblauen Klasse die Sprachen Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch (Standard/Pfälzisch), Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch (inkl. Sorani), Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch (Standard/Dialekt) und Vietnamesisch. In Bezug auf das Albanische wird anhand der Antworten der betreffenden Schülerin nicht hundertprozentig ersichtlich, ob womöglich auch ein albanischer Dialekt gesprochen wird. Der von einem Schüler benannte türkische Dialekt wird nicht näher spezifiziert. Ein in Kamerun geborener Schüler gibt zudem als eine von mehreren Familiensprachen „Muttersprache“ an. Es kann nur vermutet werden, dass es sich dabei um eine in Kamerun genutzte Regionalsprache handeln könnte(, aber nicht muss). Danach befragt, ob zuhause auch ein Dialekt gesprochen würde, notiert der Schüler „Cameron“, womöglich eine dialektale Varietät

der Sprache, die er als „Muttersprache“ bezeichnet, oder aber eine davon unabhängige dialektale Varietät Kameruns. Alle der aufgezählten Sprachen sind Familiensprachen der Schüler:innen. Englisch und Deutsch werden zudem im schulischen Regelunterricht unterrichtet, Türkischunterricht wird in der blauen Schule als Herkunftssprachenunterricht angeboten. Unter den befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse gibt es lediglich zwei Schülerinnen, die zuhause ausschließlich Deutsch sprechen, und eine Schülerin, die ausschließlich Kurdisch als Familiensprache nennt. Die Mehrheit der Schüler:innen der mittelblauen Klasse, spricht zuhause sowohl Deutsch als auch eine oder mehrere andere Sprache(n) (82 %, 14 Schüler:innen). Das breite sprachliche Repertoire der Klasse scheint vor allem in Interaktionen im familiären Raum genutzt zu werden und dort insbesondere in Interaktionen mit den Eltern. Im schulischen Raum scheint es beinahe unsichtbar zu bleiben. Dies muss jedoch nicht notwendigerweise dem schulischen *language management* geschuldet sein. So markiert die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse etwa die Pausen explizit als Freiräume, in denen den Sprachwahlen der Schüler:innen keinerlei Limitationen auferlegt seien. Auch in den Antworten der Schüler:innen zeigt sich potenziell ein Bewusstsein für diese Freiräume (Abb. 73). In Unterrichtsinteraktionen hingegen macht die Klassenlehrerin die Regel „Deutsch sprechen“ als sprachliches Marktgesetz geltend. Trotz der Präferenz für das Deutsche erklärt sie innerhalb von ihr definierter und reglementierter Unterrichtssituationen auch die Verwendung anderer Sprachen für legitim. Deren Legitimation scheint allerdings gebunden an das angenommene Fehlen von sprachlichem Kapital im Deutschen und die hierdurch eingeschränkten sprachlichen Wahlmöglichkeiten der Schüler:innen. Insgesamt bewertet die Klassenlehrerin Mehrsprachigkeit durchweg positiv, eine Bewertung, die auch von den Schüler:innen so wahrgenommen zu werden scheint (Abb. 69).

5.5. Die dunkelblaue Klasse

blaue Schule: dunkelblaue Klasse	
Klassenstufe: 4	Schüler:innen: 22, davon befragt: 18 (9 w, 9 m)
Klassenlehrerin: Fr. Falkner, Fr. Seeberg	Alter: Ø 10,00 (min=9, max=11)
sprachliches Repertoire der Schüler:innen der Klasse:	
Albanisch, Arabisch, Deutsch (Standard/Pfälzisch/Badisch), Englisch, „Ezo“, Französisch, Italienisch, Kurdisch (inkl. Sorani), Lingala, Rumänisch, Spanisch, Türkisch, Urdu, Yoruba	

Die Erhebungen in der dunkelblauen Klasse der blauen Schule finden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 statt. Es handelt sich um eine Klasse der Jahrgangsstufe 4. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen 22 Schüler:innen die dunkelblaue Klasse. Hier-

von nehmen 18 Schüler:innen an der Fragebogenerhebung teil, darunter neun weibliche und neun männliche Schüler:innen. Das Durchschnittsalter der befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse liegt bei 10,00 (*min=9, max=11*).

5.5.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien

Von den 18 befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse geben neun an, in Deutschland geboren zu sein (50,00 %). Weitere neun Schüler:innen geben an, in anderen Ländern als Deutschland geboren zu sein (50,00 %); als ihre Geburtsländer nennen sie Irak (2x), die Autonome Region Kurdistan (Irak), Nigeria, Pakistan, Spanien, Tunesien und die Türkei (2x). Bei mindestens 94,44 % der 18 befragten Schüler:innen wurde gemäß deren Auskünften mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren (17 Schüler:innen), bei 14 von ihnen sind es beide Elternteile, bei zwei von ihnen ist es ein Elternteil. Die Eltern der beiden letztgenannten Schüler:innen wurden in Algerien und Deutschland beziehungsweise in Italien und Deutschland geboren. Bei einem weiteren Schüler ist keine eindeutige Zuordnung möglich, weil er zwar für ein Elternteil ein nicht-deutsches Geburtsland nennt (Pakistan), jedoch angibt, nicht zu wissen, wo sein anderes Elternteil geboren sei. Bei den genannten Geburtsländern der Eltern handelt es sich um Algerien (1x), Angola (1x), Deutschland (2x), Irak (5x), Iran (1x), Italien (1x), Jordanien (2x), Kosovo (2x), Kurdistan (5x), die (Demokratische) Republik Kongo⁴² (1x), Nigeria (2x), Pakistan (1x), Rumänien (2x), Syrien (1x) und die Türkei (6x). Eine selbst in Pakistan geborene Schülerin gibt an, nicht zu wissen, wo ihre beiden Elternteile geboren seien; in Interaktionen mit ihrer Mutter und ihrem Vater nutze sie meistens Urdu, in Interaktionen mit ihren Geschwistern Deutsch. Es kann daher nicht final nachvollzogen werden, ob womöglich nicht nur 94,44 %, sondern 100 % der befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse mindestens ein außerhalb von Deutschland geborenes Elternteil haben.

Auf der Basis der Angaben der Schüler:innen zu ihren eigenen Geburtsländern und denen ihrer Eltern ergibt sich das nachfolgende Bild potenzieller Migrationserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien (Abb. 74). Die Schülerin, die angibt, nicht zu wissen, wo ihre Eltern geboren seien, sowie der Schüler, der zwar für seinen Vater Pakistan als Geburtsland nennt, aber angibt, nicht zu wissen, wo seine Mutter geboren sei, fallen an dieser Stelle in die Kategorie „nicht berücksichtigt.“

⁴² Die betreffende Schülerin notiert als Geburtsland ihrer Mutter lediglich „Kongo“, was sich entweder auf die Republik Kongo (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 239-240) oder aber die Demokratische Republik Kongo (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 237-238) beziehen kann.

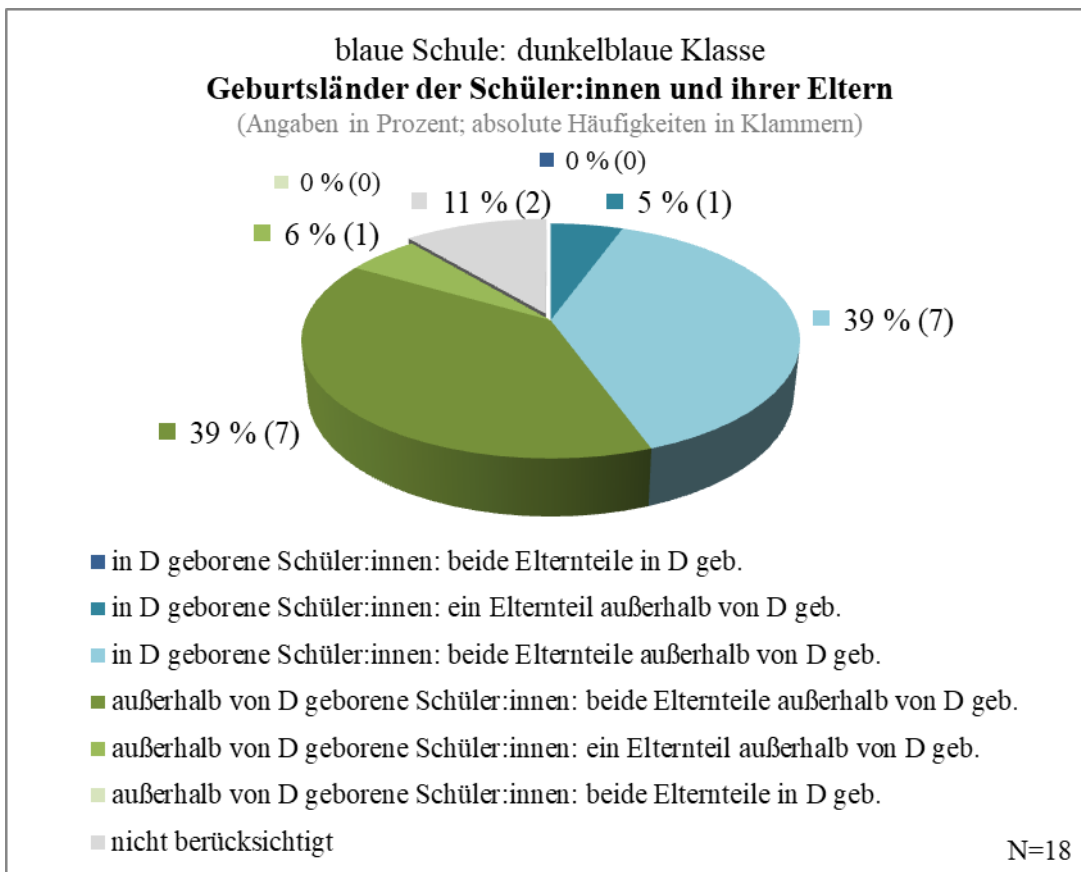


Abb. 74: Geburtsländer der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Das breite Spektrum an Geburtsländern der Schüler:innen selbst und ihrer Eltern deutet auf vielfältige Migrationserfahrungen der Familien hin. Vertreten sind Familien, in denen alle Mitglieder der Kernfamilie – Eltern und Kinder – im selben Land geboren wurden, beispielsweise im Irak, in Nigeria oder in der Türkei. Eine weitere zu beobachtende Konstellation sind Familien, in denen die Eltern beide im selben nicht-deutschen Land geboren wurden, etwa in Rumänien, das Kind aber in einem anderen nicht-deutschen Land, etwa in Spanien. Die Familien unterscheiden sich zudem dahingehend, ob beide Elternteile im selben Land geboren wurden, etwa in der Türkei, im Irak oder in Jordanien, oder aber in verschiedenen Ländern, zum Beispiel im Irak und in Syrien, im Iran und in Kurdistan oder in Angola und einer der beiden Kongo-Republiken. Es gibt in der dunkelblauen Klasse keine Familien, in denen beide Elternteile und deren befragtes Kind in Deutschland geboren wurden. Vertreten sind hingegen auch Familien, in denen das befragte Kind in Deutschland, die Eltern in nicht-deutschen Ländern geboren wurden. Zudem gibt es Familien, bei denen die Kinder und ein Elternteil in Deutschland, das zweite Elternteil jedoch in einem anderen Land geboren wurden. Eine Kategorisierung wie in Abbildung 74 greift zu kurz, um dieser Vielfalt an individuellen Migrati-

onserfahrungen gerecht zu werden. Sie zeigt lediglich Konfigurationen von Diversität (Vertovec 2009), die auf eine bestimmte Art messbar gemacht wurden und als solche vereinfacht und kontingent sind.

Der eingesetzte Fragebogen ermöglicht zusätzlich einen Einblick hinsichtlich des derzeitigen Wohnorts der Großeltern der befragten Schüler:innen. Es steht den Schüler:innen frei, Angaben für ein oder zwei Großelternpaare beziehungsweise -paare zu machen, wodurch verschiedene denkbare Familienkonstellationen berücksichtigt werden (Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern, geschiedene oder getrennte Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern). Im Fall verstorbener Großeltern sollen die Schüler:innen das entsprechende Feld freilassen (hier dokumentiert mit „keine Angabe“). Zwei der 18 Schüler:innen nennen keine Wohnorte ihrer Großeltern. Fünf der 18 Schüler:innen geben ein in Deutschland lebendes Großelternpaar oder -teil an. Einer der Schüler nennt nur dieses eine Großelternpaar/-teil, die übrigen vier Schüler:innen nennen zusätzlich ein weiteres, in einem anderen Land lebendes Großelternpaar/-teil. Zu letzteren zählt ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in Kurdistan geboren seien und dessen Großeltern in Kurdistan und in Deutschland lebten, ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern im Irak geboren seien und dessen Großeltern im Irak und in Deutschland lebten, eine in Deutschland geborene Schülerin, deren Vater in Italien, deren Mutter in Deutschland geboren sei und deren Großeltern in Italien und Deutschland lebten, sowie eine ebenfalls in Deutschland geborene Schülerin, deren Eltern in der Türkei geboren seien und deren Großeltern in der Türkei und in Deutschland lebten. Es gibt in der dunkelblauen Klasse unter den befragten Schüler:innen keine, bei denen gemäß den Angaben der Schüler:innen beide Großelternpaare/-teile in Deutschland leben. Bei elf der 18 Schüler:innen leben alle angegebenen Großelternpaare/-teile in anderen Ländern als Deutschland; bei sieben von ihnen handelt es sich um alle beide (beziehungsweise alle drei, s. u.) Großelternpaare/-teile, vier von ihnen geben nur ein Großelternpaar/-teil an. Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in Kurdistan geboren seien, nennt Wohnorte von drei Großelternpaaren/-teilen: Belgien, Irak, Kurdistan. Denkbar wäre, dass eines der Großelternpaare getrennt – in verschiedenen Ländern – lebt, denkbar wäre auch, dass womöglich Familienmitglieder, die rein biologisch nicht als Großeltern definiert würden, in der Familie dennoch als Großeltern betrachtet werden. Insgesamt verteilen sich die Wohnorte der Großeltern auf die Länder Belgien, Deutschland, Irak, Italien, Kosovo, Kurdistan, Nigeria, Pakistan, Palästina, Rumänien und die Türkei. In vielen Fällen stimmen die angegebenen Wohnorte der

Großeltern mit den genannten Geburtsländern der Eltern oder der Schüler:innen selbst überein. In Einzelfällen zeigt der Blick über drei Generationen hinweg – von den Großeltern bis zu den hier befragten Enkelinnen und Enkeln – aber auch eine Ausdifferenzierung der familiären Migrationsbiografien. Dies trifft etwa für den oben bereits genannten Schüler zu, dessen Eltern in Kurdistan geboren seien und dessen Großeltern in Belgien, dem Irak und Kurdistan lebten. Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in Jordanien geboren seien, nennt als Wohnort eines Großelternpaares/-teils Palästina.⁴³ Eine Beschreibung der individuellen Migrationsbiografien jeder einzelnen Familie würde an dieser Stelle zu weit führen, zumal sie rein aufgrund der erhobenen Daten nicht detailliert nachvollziehbar sind, die wenigen Beispiele verdeutlichen jedoch bereits, dass Schüler:innen der Klasse über einen vielfältigen Schatz an selbst erlebten oder familiär tradierten Migrationserfahrungen verfügen (für eine schüler:innenweise Betrachtung vgl. die Schüler:innendaten in Anhang D).

Aufgrund der Datenlage lässt sich zusammenfassend feststellen, dass alle befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse aus Familien stammen, die über Migrationserfahrungen verfügen. Die Hälfte der Schüler:innen wurde in Deutschland geboren, die Hälfte in anderen Ländern, darunter Irak, Kurdistan, Nigeria, Pakistan, Spanien, Tunesien und die Türkei.

5.5.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen

17 der 18 befragten Schüler:innen geben an, zuhause Deutsch zu sprechen (Abb. 75 und 76). Alle von ihnen geben an, zuhause würde(n) außerdem eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch gesprochen. Ein Schüler der Klasse, der wie seine Eltern in Nigeria geboren wurde, gibt an, zuhause würden ausschließlich andere Sprachen als Deutsch gesprochen. Somit gibt es keine Schüler:innen in der dunkelblauen Klasse, bei denen Deutsch die einzige Familiensprache wäre.

⁴³ Der Status Palästinas als eigenständiger Staat oder als Teilgebiet Israels ist ungeklärt (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 202), weshalb an dieser Stelle die von dem Schüler gewählte Bezeichnung als Land übernommen wird.

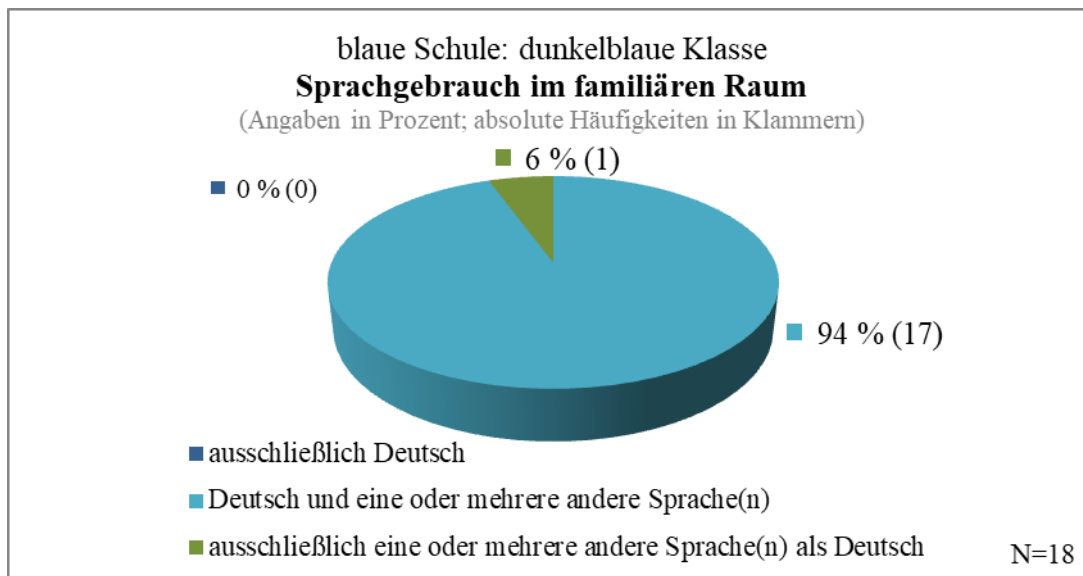


Abb. 75: Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Zu den von Schüler:innen der Klasse zuhause gesprochenen Sprachen zählen Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, „Ezo“, Französisch, „Indisch“, Italienisch, Kurdisch, Lingala, Punjabi, Rumänisch, Türkisch, Urdu und Yoruba (Abb. 76). Übernommen werden die von den Schüler:innen gewählten Sprachbezeichnungen. Uneindeutig bleibt in diesem Kontext, auf welche Sprache sich ein Schüler mit der Bezeichnung „Indisch“ bezieht. Er gibt zudem Deutsch, Punjabi und Urdu als zuhause gesprochene Sprachen an. Der Schüler wurde laut Selbstauskunft in Deutschland geboren, sein Vater in Pakistan. Das Geburtsland seiner Mutter kenne er nicht. Urdu und Punjabi zählen zu den in Pakistan gesprochenen Sprachen, Urdu ist dort neben Englisch Amtssprache (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 322). Aufgrund der geografischen Lage Pakistans, das an Indien grenzt, kann spekuliert werden, ob die Familie zuhause womöglich auch Hindi oder eine andere in Indien gesprochene (Regional-)Sprache (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 185) verwendet, was von dem Schüler mit „Indisch“ bezeichnet werden könnte. Ein weiterer Schüler, der gemäß eigener Angabe wie seine Eltern in Nigeria geboren wurde, gibt an, zuhause würden Englisch, „Ezo“, Französisch und Yoruba gesprochen. Bei Yoruba handelt es sich um eine in Nigeria von der gleichnamigen Bevölkerungsgruppe gesprochene Sprache (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 311). „Ezo“ hingegen ist der Name einer Stadt im Südwesten des Südsudans; die Stadt grenzt an die Demokratische Republik Kongo und liegt auch in Nähe zur Zentralafrikanischen Republik (OCHA 2011 [South Sudan – Reference Map]). Nigeria grenzt an keines der drei Länder, weder an den Südsudan noch an die Demokratische Republik Kongo oder an die Zentralafrikanische Republik. Es kann daher nur vermutet werden, dass der Schüler

und/oder seine Familie womöglich Bezüge zu der Stadt Ezo und einer dort gesprochenen Sprache haben, die der Schüler eventuell mit dem Städtenamen gleichsetzt.

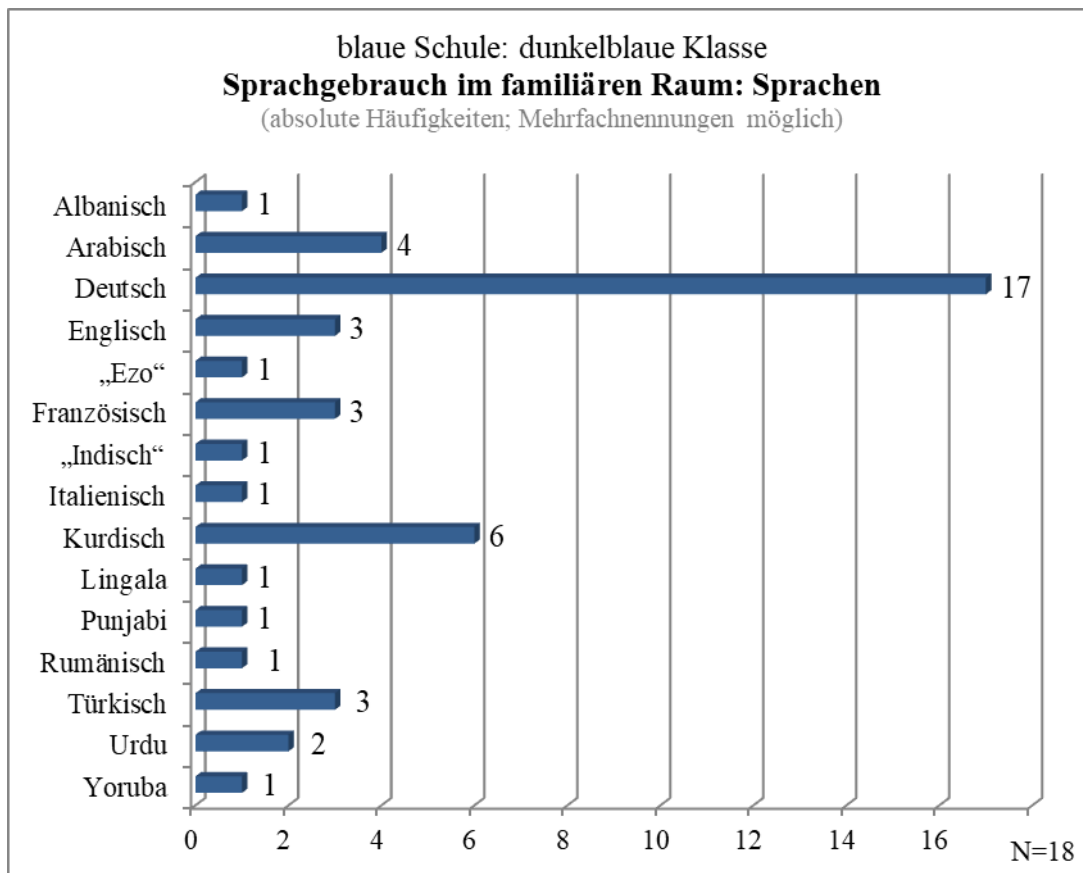


Abb. 76: Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Alle übrigen von den Schüler:innen genannten nicht-deutschen Familiensprachen lassen sich mit den Geburtsländern der Schüler:innen oder ihrer Eltern assoziieren. Albanisch wird von einer Schülerin als Familiensprache genannt, deren Eltern im Kosovo geboren wurden, wo Albanisch neben Serbisch Amtssprache ist (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 245). Arabisch wird von vier Schüler:innen als Familiensprache genannt: von einer in Tunesien geborenen Schülerin, deren Vater in Algerien geboren wurde – in beiden Ländern ist Arabisch Amtssprache (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 36, 422); von einem in Kurdistan geborenen Schüler, dessen Eltern im Irak und in Kurdistan geboren wurden – im Irak ist Arabisch Amtssprache (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 192); von einem im Irak geborenen Schüler, dessen Eltern im Irak und in Syrien geboren wurden – in beiden Ländern ist Arabisch Amtssprache (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 192, 401); und schließlich von einem in Deutschland geborenen Schüler, dessen Eltern in Jordanien geboren wurden, wo Arabisch ebenfalls Amtssprache ist (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 217). Englisch wird von drei Schüler:innen als

Familiensprache genannt: von dem in Tunesien geborenen Schüler, der zuhause außerdem Arabisch und Deutsch spreche, von dem in Kurdistan geborenen Schüler, der zuhause außerdem Kurdisch, Arabisch und Deutsch spreche, sowie von dem in Nigeria geborenen Schüler, der daneben „Ezo“, Französisch und Yoruba als Familiensprachen nennt. In Nigeria ist Englisch Amtssprache (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 310). Womöglich haben die Familien der aus Tunesien und Kurdistan stammenden Schüler sich das Englische migrationsbedingt als (zusätzliche) Familiensprache angeeignet, womöglich hat der Status des Englischen als Familiensprache aber auch andere, hier nicht nachvollziehbare Gründe. Der in Tunesien geborene Schüler etwa nennt Englisch an anderer Stelle als eine neben dem Deutschen häufig mit seinen Geschwistern gesprochene Sprache. Eventuell handelt es sich um eine von allen Geschwisterkindern erlernte Schulfremdsprache, die sie auch in Alltagsinteraktionen als geteilte Sprache nutzen. Ähnliches mag potenziell auf eine in Deutschland geborene Schülerin zutreffen, deren Vater laut Angabe der Schülerin in Italien, deren Mutter in Deutschland geboren sei und die als zuhause gesprochene Sprache neben Deutsch und Italienisch auch Französisch nennt. Sie zählt an späterer Stelle Italienisch und Französisch als Sprachen auf, die sie mit ihren jüngeren Geschwistern meistens spreche. Womöglich handelt es sich bei dem Französischen um eine von den Geschwistern (außerschulisch?) erlernte Fremdsprache, womöglich aber auch um eine in der gesamten Familie genutzte Sprache. Der KOSMOS Welt-Almanach 2022 (ersch. 2021) zählt Französisch unter anderem zu den in Italien gesprochenen Sprachen, wo der Vater der Schülerin geboren sei. Auch die geografische Nähe zwischen Italien und Frankreich beziehungsweise zwischen Deutschland und Frankreich kann einen Einfluss auf den familiären Sprachgebrauch nehmen. Auch der in Nigeria geborene Schüler nennt Französisch als eine Familiensprache. In Nigeria selbst gilt Französisch nicht als verbreitet gesprochene Sprache, wohl aber in dem angrenzenden Kamerun, wo Französisch und Englisch Amtssprachen sind (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 220, 310-311). Eine weitere in Deutschland geborene Schülerin, die Französisch, Lingala und Deutsch als Familiensprachen nennt, gibt an, ihr Vater sei in Angola, ihre Mutter in der (Demokratischen) Republik Kongo geboren. Französisch gilt als Amtssprache in der (Demokratischen) Republik Kongo (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 237), Lingala gehört zu den Bantusprachen, die sowohl in Angola als auch in der (Demokratischen) Republik Kongo gesprochen werden (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 39, 237, 239). Sechs Schüler:innen geben Kurdisch als eine Familiensprache an. Bei allen von ihnen wurde mindestens ein Elternteil in Kurdistan

oder dem Irak geboren, wo Kurdisch zu den Amtssprachen zählt (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 192). Zwei der sechs Schüler:innen wurden selbst im Irak geboren, ein Schüler in Kurdistan, die übrigen drei Schüler:innen in Deutschland. Drei Schüler:innen nennen Türkisch als eine Familiensprache: Zwei von ihnen wurden wie ihre Eltern in der Türkei geboren, eine Schülerin gibt an, selbst in Deutschland geboren zu sein, während ihre Eltern in der Türkei geboren seien. Eine in Spanien geborene Schülerin, deren Eltern in Rumänien geboren wurden, gibt als Familiensprachen Rumänisch und Deutsch an. Urdu wird von einer in Pakistan geborenen Schülerin sowie von einem in Deutschland geborenen Schüler, dessen Vater in Pakistan geboren sei, als eine Familiensprache benannt. Alle befragten Schüler:innen der Klasse geben an, zuhause würden mehr als eine Sprache gesprochen; elf von ihnen nennen zwei, vier von ihnen drei und drei von ihnen vier Familiensprachen. Die Sprachkombinationen sind dabei – wie oben bereits durchklingt – so vielfältig wie die anhand der Daten ansatzweise rekonstruierbaren Migrationserfahrungen der Familien.

Von den 17 Schüler:innen, die angeben, zuhause würde (auch) Deutsch gesprochen, nehmen nur 14 eine Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen vor. Acht von ihnen schätzen ihre mündlich-produktiven Sprachkompetenzen im Deutschen als sehr gut ein, sechs Schüler:innen schätzen ihre Fähigkeiten, Deutsch zu sprechen, als eher gut ein. Ihre Fähigkeiten, Deutsch zu verstehen, nehmen neun der 14 Schüler:innen als sehr gut wahr, fünf Schüler:innen nehmen sie als eher gut wahr. Acht der 14 Schüler:innen geben an, über sehr gute Schreibkompetenzen im Deutschen zu verfügen, fünf Schüler:innen schätzen ihre Schreibkompetenzen im Deutschen als eher gut ein, ein Schüler schätzt sie als eher schlecht ein. Elf der 14 Schüler:innen stufen ihre Lesekompetenzen im Deutschen als sehr gut ein, zwei Schüler:innen nehmen ihre Lesekompetenzen als eher gut wahr, ein Schüler gibt an, Deutsch eher schlecht lesen zu können. Die fehlenden Antworten von drei Schüler:innen, die zuhause gemäß eigener Aussage ebenfalls Deutsch sprechen, sowie die Tatsache, dass ein Schüler, der vier Familiensprachen angibt, darunter aber kein Deutsch, an keiner Stelle des Fragebogens um eine Einschätzung seiner Deutschkompetenzen gebeten wird, limitiert die Aussagekraft dieser Befunde.

17 der 18 Schüler:innen, bei denen zuhause ausschließlich (1) oder zusätzlich zum Deutschen (17) eine oder mehrere nicht-deutsche Sprache(n) gesprochen werden, geben an, diese – mehr oder weniger gut – sprechen zu können. Eine Schülerin, die als Familiensprachen Kurdisch und Deutsch nennt, macht keine Angabe zu ihrer Fähigkeit, Kur-

disch zu sprechen, gibt aber an, Kurdisch gut zu verstehen sowie es etwas schreiben und lesen zu können. 17 der 18 Schüler:innen können eine oder mehrere der zuhause gesprochene(n) nicht-deutschen Sprache(n) verstehen, elf können mindestens eine der Sprachen schreiben und zwölf können mindestens eine der Sprachen lesen. Die entsprechenden Kompetenzen sind dabei mehr oder weniger gut ausgebildet: Berücksichtigt werden Schüler:innen, die die jeweilige Sprache gemäß Selbstauskunft sehr gut, eher gut oder eher schlecht sprechen, verstehen, schreiben beziehungsweise lesen können. Nicht berücksichtigt werden lediglich diejenigen Schüler:innen, die angeben, die jeweilige Sprache gar nicht sprechen, verstehen, schreiben beziehungsweise lesen zu können. Als mehrsprachige Interaktionsgemeinschaft betrachtet, verfügt die Klasse über mündlich-produktive Fähigkeiten in dreizehn Familiensprachen, über auditiv-rezeptive Fähigkeiten und Schreibkompetenzen in elf Familiensprachen sowie über Lesekompetenzen in zehn Familiensprachen (Abb. 77).

blaue Schule: dunkelblaue Klasse sprachliches Repertoire der Klasse in den Familiensprachen (in den Kompetenzbereichen Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen)	
Sprechen:	Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, „Ezo“, Französisch, Italienisch, Kurdisch, Lingala, Rumänisch, Türkisch, Urdu, Yoruba
Verstehen:	Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, Lingala, Rumänisch, Türkisch, Urdu
Schreiben:	Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, Lingala, Rumänisch, Türkisch, Urdu
Lesen:	Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurdisch, Lingala, Rumänisch, Türkisch
Familiensprachen gesamt: 15	

Abb. 77: Familiäre Mehrsprachigkeit: in der dunkelblauen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen

Nicht aufgeführt sind die zudem als Familiensprachen angegebenen Sprachen „Indisch“ und Punjabi, da die Schüler:innen, die diese an anderer Stelle als Familiensprachen nennen (Abb. 76), keine Einschätzung ihrer Kompetenzen in diesen Sprachen vornehmen. Der Schüler, der angibt, zuhause werde unter anderem „Ezo“ gesprochen, schätzt lediglich seine Kompetenz, „Ezo“ zu sprechen, ein, nicht aber seine Fähigkeiten, „Ezo“ zu verstehen, zu schreiben und zu lesen. Er verzichtet ebenfalls auf eine Einschätzung seiner Sprachkompetenzen in Yoruba, nennt Yoruba aber später als meist mit seinem

Vater gesprochene Sprache. Daher kann angenommen werden, dass er Yoruba zumindest sprechen kann. Das in Abbildung 77 rekonstruierte Bild von den sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen in deren Familiensprachen ist also nicht zwangsläufig vollständig. Beim Lesen der Übersicht gilt zudem zu berücksichtigen, dass beispielsweise die Aufzählung des Kurdischen im Kompetenzbereich „Schreiben“ nicht bedeuten muss, dass alle Schüler:innen, die zuhause Kurdisch sprechen, auch über Schreibkompetenzen im Kurdischen verfügen müssen, wohl aber, dass mindestens eine:r von ihnen angibt, Kurdisch schreiben zu können. Ferner können die entsprechenden Sprachkompetenzen, wie oben beschrieben, mehr oder weniger gut ausgebildet sein. Bei der Zuordnung von Kompetenzniveaus („sehr gut“, „eher gut“, „eher schlecht“, „gar nicht“) handelt es sich um Selbsteinschätzungen der Schüler:innen, das heißt um deren subjektive Wahrnehmung ihres sprachlichen Könnens, das nicht mit ihrem tatsächlichen Sprachvermögen, wie es etwa standardisierte diagnostische Instrumente messen würden, übereinstimmen muss. Selbsteinschätzungen sprachlicher Kompetenzen sind vor dem Hintergrund des soziolinguistischen Zugangs dieser Arbeit deshalb von Relevanz, weil sie Aufschluss darüber geben, welche Ressourcen und Kompetenzen die Schüler:innen dem eigenen Empfinden nach in den sprachlichen Markt einzubringen imstande sind. Wie ihre sprachlichen Produkte auf dem schulischen Sprachmarkt dann de facto bewertet und verortet werden, hängt wiederum von weiteren Faktoren ab, insbesondere von dort gültigen und angewandten *language policies*.

Danach befragt, welche Sprachen sie in der Schule lernten, nennen alle der 18 befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse das Englische, das in der Klasse als Schulfremdsprache unterrichtet wird. Zwölf der 18 befragten Schüler:innen nennen außerdem das Deutsche als eine Sprache, die sie in der Schule dem eigenen Empfinden nach lernen. Eine in Deutschland geborene Schülerin, deren Vater in Italien geboren wurde, gibt an, in der Schule Englisch und Italienisch zu lernen. Italienischen Herkunftssprachenunterricht gibt es in der blauen Schule zum Zeitpunkt der Erhebung nicht. Es ist also denkbar, dass die Schülerin, die das Italienische auch als eine von mehreren Familiensprachen nennt, schulische Interaktionen – etwa mit Mitschüler:innen, die ebenfalls über Italienischkenntnisse verfügen, – als sprachliche Lerngelegenheiten empfindet, um ihr sprachliches Kapital im Italienischen auszubauen. Ähnliches kann für einen in Kurdistan geborenen Schüler gelten, der angibt, in der Schule Deutsch, Englisch und Kurdisch zu lernen. Da in der blauen Schule kein Kurdischunterricht angeboten wird, ist es möglich, dass auch er schulische Interaktionen, zum Beispiel mit kurdischsprachigen Mit-

schüler:innen, als sprachliche Lerngelegenheiten zum Ausbau seiner Kurdischkompetenzen wahrnimmt. Da er an anderer Stelle angibt, außerschulischen Sprachunterricht in Kurdisch und Arabisch zu besuchen, wäre alternativ auch vorstellbar, dass er die Frageformulierung „Welche Sprachen lernst du in der Schule?“ womöglich nicht nur auf die blaue Schule, sondern auch auf eine Sprachschule beziehen könnte. Eine in der Türkei geborene Schülerin nennt neben dem Deutschen und dem Englischen das Türkische als in der Schule erlernte Sprache. Sie gibt an anderer Stelle an, den türkischen Herkunftssprachenunterricht zu besuchen, der in der blauen Schule angeboten wird. Vermutet werden kann auch hier, dass die Schülerin womöglich ebenso durch Interaktionen mit türkischsprachigen Mitschüler:innen einen Aufbau sprachlichen Kapitals im Türkischen wahrnimmt. Insgesamt geben drei Schüler:innen an, den schulischen Herkunftssprachenunterricht in Türkisch zu besuchen. Zwei von ihnen wurden selbst – genau wie ihre Eltern – in der Türkei geboren, eine Schülerin wurde in Deutschland, ihre Eltern in der Türkei geboren. Weitere drei Schüler:innen der Klasse geben an, Sprachunterricht außerhalb der Schule zu erhalten: Ein in Kurdistan geborener Schüler, dessen Eltern im Iran und in Kurdistan geboren wurden, sowie ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in Jordanien geboren wurden, besuchen gemäß Selbstauskunft außerschulischen Arabischunterricht, der in Kurdistan geborene Schüler zusätzlich auch Kurdischunterricht. Beide nennen das Arabische als eine von mehreren Familiensprachen, der in Kurdistan geborene Schüler nennt unter anderem auch das Kurdische. Eine Schülerin, die wie ihre Eltern im Irak geboren wurde, gibt an, außerschulischen Deutschunterricht zu besuchen. Sie zählt ferner auch zu denjenigen vier Schüler:innen, die angeben, zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch zu erhalten, wobei nicht abgefragt wird, ob dieser schulisch verankert ist oder außerschulisch stattfindet. Insgesamt scheint folglich nicht nur das sprachliche Repertoire der hellblauen Klasse breit gefächert, sondern auch die sprachlichen Lerngelegenheiten, an denen die Schüler:innen teilhaben. Sie reichen von regulärem Deutschunterricht und additivem Deutsch-Förderunterricht über schulischen Fremdsprachenunterricht in Englisch und schulischen Herkunftssprachenunterricht in Türkisch bis hin zu außerschulisch besuchtem Sprachunterricht, sei es in Deutsch oder in Herkunftssprachen. Die Antworten der Schüler:innen deuten auch darauf hin, dass sie zum Teil auch schulische Interaktionssituationen als Lerngelegenheiten zur Erweiterung ihres sprachlichen beziehungsweise mehrsprachigen Kapitals zu empfinden scheinen.

5.5.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit

Die Hälfte der befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse nimmt an, die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen, helfe ihnen in der Schule, sieben Schüler:innen nehmen an, dies sei nicht der Fall; zwei Schüler:innen antworten mit „Ich weiß nicht.“ Hilfreich für ihren späteren Beruf erachten demgegenüber nur fünf Schüler:innen die eigene Mehrsprachigkeit, vier Schüler:innen halten sie für nicht hilfreich; die Hälfte der befragten Schüler:innen der Klasse antwortet mit „Ich weiß nicht“ (Abb. 78).

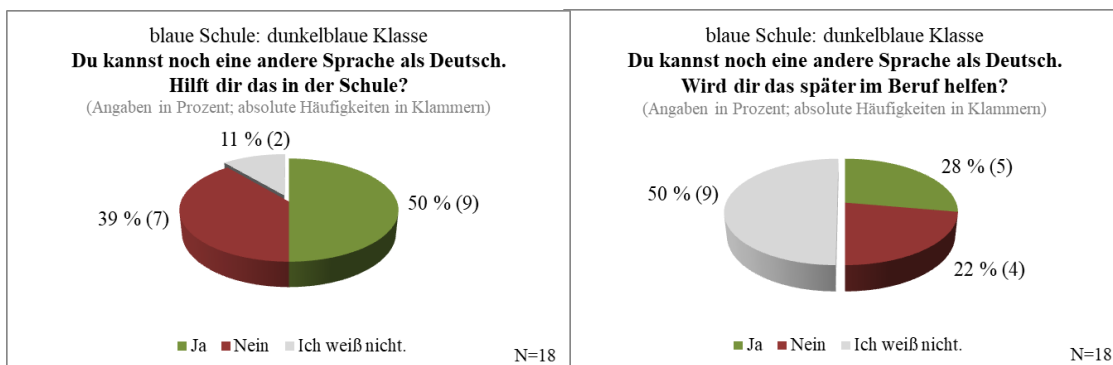


Abb. 78: Von den Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die Schüler:innen scheinen somit zwiegespalten hinsichtlich des Werts, über den die eigenen mehrsprachigen Ressourcen auf dem schulischen Sprachmarkt verfügen. Immerhin die Hälfte der Schüler:innen halten ihre mehrsprachige Kompetenz für hilfreich in ihrer schulischen Erfahrungswelt. Jenseits ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt scheinen die Schüler:innen unsicher, über welchen Wert ihre mehrsprachigen Kompetenzen auf dem imaginierten beruflichen Sprachmarkt verfügen. Die Hälfte der Schüler:innen gibt an, nicht zu wissen, ob ihre mehrsprachigen Kompetenzen hilfreich für ihr späteres Berufsleben seien; diejenigen, die mit „Ja“ oder „Nein“ antworten, halten sich beinahe die Waage.

Auf die Frage, wie sie es fände, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen könnten, antwortet Frau Seeberg, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse:

„Wichtig und gut. Das war ja klar oder, dass das jetzt als Antwort kommt? Ich bin se- also mein Neffe ist zweisprachig aufgewachsen und ich erzähl immer: Als er zwei war, dann haben sie ihn gefragt: ‚Wo arbeitet die Mama?‘ – ‚Im Krankenhaus‘ ‚Und der Papa?‘ – ‚In the hospital.‘ Also er konnte da schon mit zwei komplett differenzieren: Papa Englisch, Mama Deutsch. Und er stand bei meinen Eltern im Garten und hat den Vögeln dort, irgendwelche Kanarienvögel, hat er dann erklärt, dass er jetzt in Deutschland ist und dass man da Deutsch redet. Also da war er zwei, drei Jahre alt. Und da ich das da auch gesehen hab’ und hier auch oft seh’ bei den Kindern, dass die das total gut können, wenn sie gut verankert sind, bin ich da ’n absoluter Verfechter von. Find’ ich total gut, wenn man das kann.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 054)

Frau Seeberg positioniert sich als Befürworterin lebensweltlicher Zweisprachigkeit. Als Bedingung für ihre positive Bewertung von Mehrsprachigkeit führt sie die Kompetenz mehrsprachiger Sprecher:innen an, zu „differenzieren“ (Z. 054), also Sprachwahlen zu treffen, die in bestimmten Situationen oder gegenüber bestimmten Interaktionspartner:innen als adäquat angesehen werden können. Ihr Neffe sowie Schüler:innen der blauen Schule könnten „das total gut“ (Z. 054). Voraussetzung für diese Kompetenz sei es wiederum, „gut verankert“ (Z. 054) zu sein. Frau Seeberg drückt sich an dieser Stelle vage aus, womöglich bezieht sie sich auf ausreichend ausgebildete Sprachkompetenzen in beiden Sprachen, womöglich auch auf die pragmatische Fähigkeit, die eigene Position, die eigene „Verankerung“ zu kennen und diese je nach Situation anpassen zu können.

Auch Frau Falkner, die gemeinsam mit Frau Seeberg die dunkelblaue Klasse leitet, positioniert sich positiv gegenüber Mehrsprachigkeit bei Kindern. Sie erachte sie als Reichtum:

„Ja, eigentlich ist das der totale Reichtum, ja. Ich sag’ das den Kindern auch immer, dass wir- solche Leute brauchen wir ja, die die Brücken bauen können. Und sie erleben das hier dann auch, weil da wirklich die Brückenbauer von außen kommen und dann Dolmetscher sind und sie selber auch oft dolmetschen. Also ich glaube, dass die Kinder das eigentlich als Stärke und als Reichtum erfahren. Natürlich ist es so, dass ich das nur ganz begrenzt auch aufgreifen kann, einfach weil ich selber halt nicht so viele Sprachen kann und vor allem nicht so viel verschiedene. Die Sprachen, die man hier ja kennt, das sind dann immer romanische Sprachen. Ja. Aber, also, es ist der totale Reichtum und man merkt dann, wenn man’s aufgreift- ja, also, alleine diese Stunde, wo wir gemerkt haben: ‚Okay, die Kinder, die alle Sorani sprechen, aber *die* drei verstehen sich und *die* drei verstehen sich, aber *der* versteht die *und* die‘, das war total interessant. Und da merkt man dann auch, dass sie jetzt anfangen, ihren Reichtum langsam zu entdecken. Dass da wenige Stunden ausreichen auch, das anzubahnen. Und das hab’ ich in der letzten Klasse noch nicht geschafft gehabt. Ne? Also, das merk’ ich auch: Man braucht auch das Bewusstsein und muss sich die Zeit nehmen, das aufzugreifen und nachzufragen, zu sagen: ‚Frag’ mal zuhause.‘ Dann kommt’s mehr.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 050)

In Frau Falkners Antwort wird deutlich, dass sprachliches und soziales Kapital aneinander geknüpft sein können: Das von Frau Falkner auf dem schulischen Sprachmarkt mit einem hohen Wert geschätzte mehrsprachige Kapital von Schüler:innen („Reichtum“; Z. 050) ermögliche es ihnen, als „Brückenbauer“ (Z. 050) zu fungieren, in Interaktionen zwischen verschiedensprachigen Beteiligten also als sprachliches Bindeglied zu agieren und entsprechende Interaktionen hierdurch überhaupt erst zu ermöglichen. In Einklang mit dem Schulmotto „Vielfalt macht uns stark“ (vgl. Kap. 4.2) bezeichnet die Klassen-

lehrerin Mehrsprachigkeit nicht nur als „Reichtum“, sondern auch als „Stärke“ (Z. 050). Als solche erfahren die Schüler:innen der blauen Schule die eigenen Mehrsprachigkeit; allerdings räumt Frau Falkner ein, dass ihr eigenes begrenztes mehrsprachiges Kapital auch ihren Möglichkeiten, die mehrsprachigen Ressourcen von Schüler:innen im Unterricht aufzugreifen, Grenzen setze. Sie bringt sich selbst damit in Bezug auf mehrsprachiges Kapital in eine den Schüler:innen untergeordnete Position. Ihre Funktion begreift sie darin, anzubahnen, dass Schüler:innen „ihren Reichtum [...] entdecken“ (Z. 050) könnten. Die Lehrerin reflektiert ihre eigene Entwicklung, die sie in dieser Hinsicht durchlaufen habe: In ihrer letzten Klasse nämlich habe sie es noch nicht geschafft, ein solches Bewusstsein bei den Schüler:innen anzubahnen, mittlerweile aber sei ihr eigenes Bewusstsein und auch ihre Bereitschaft, sich Zeit hierfür zu nehmen, gestiegen. Sie habe erkannt, „[d]ass da wenige Stunden ausreichen“ (Z. 050), um Schüler:innen in ihrem mehrsprachigen Selbstbild zu stärken und Mehrsprachigkeiten zu reflektieren. Frau Falkner erwähnt exemplarisch eine Unterrichtssituation, in der die Schüler:innen hätten entdecken können, dass es unterschiedliche Varianten des zentralkurdischen Dialekts Sorani gebe.

Insgesamt geben sieben der 18 befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse an, zuhause würde(n) auch ein oder mehrere Dialekt(e) gesprochen (Abb. 79). Vier von ihnen spezifizieren, es handle sich um pfälzische (3) beziehungsweise badische (1) Varietäten des Deutschen.

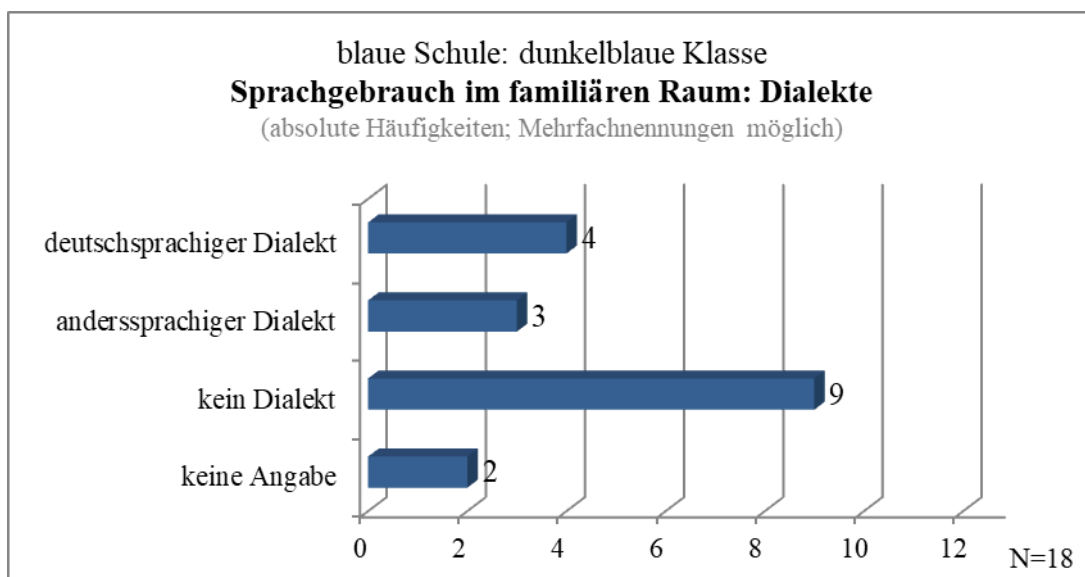


Abb. 79: Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Eine in der Türkei geborene Schülerin, die ankreuzt, in ihrer Familie werde auch ein Dialekt gesprochen, benennt diesen nur ungenau mit „Türkisch.“ Wahrscheinlich ist,

dass sie sich auf eine Varietät des Türkischen bezieht, die sie nicht konkreter benennen kann oder will. Sie wird daher der Gruppe derjenigen zugerechnet, die einen nicht-deutschsprachigen Dialekt sprechen. Möglich ist jedoch auch, dass die Schülerin das Wort *Dialekt* nicht kennt und stattdessen an dieser Stelle des Fragebogens nochmals eine ihrer Familiensprachen einträgt. Zwei Schüler geben kurdische Varietäten als zuhause gesprochene Dialekte an; einer von ihnen nennt Sorani (Zentralkurdisch), der andere Sorani, Kurmandschi (Nordkurdisch) und Südkurdisch. Frau Falkners Erzählung von einer Unterrichtssituationen mit mindestens sechs soranisprechenden Schüler:innen lässt vermuten, dass weitere dialektale Kompetenzen in der Klasse vorhanden sind, die von den Schüler:innen an dieser Stelle nicht angegeben werden.

Die Klassenlehrerinnen Frau Falkner und Frau Seeberg nehmen ihre Bewertung von Dialektkompetenz bei Schüler:innen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sprachbiografien vor: Während Frau Seeberg mit einem Dialekt aufgewachsen sei, habe Frau Falkner erst als Erwachsene „so'n bisschen“ Dialekt gelernt (Anhang B.1.5, Z. 056). Frau Seeberg beschreibt ein hierarchisches Verhältnis von Standardsprache und Dialekt und den gezielt funktionalen Einsatz von Dialekt in bestimmten Interaktionssituationen:

„Ich bin damit aufgewachsen. Ich find's- Ich denke, es hat mein Sprachenlernen sehr beeinflusst. Ich kann zwischen den Sprachenniveaus wechseln. Mir ist das einmal passiert, dass 'ne Mutter kam und ein Schüler nachher zu mir sagte: ‚Warum haben Sie denn so komisch mit dieser Mama geredet?‘ Und dann ist mir aufgefallen: Das war 'ne recht einfach gestrickte Frau, die Pfälzisch gesprochen hat. Und ich hab' in dem Moment ganz bewusst sprachlich auf ihr Niveau geschaltet – das kann ich, weil ich's von zuhause gewohnt bin – ja, um mich nicht über sie zu erheben, weil wenn ich jetzt Hochdeutsch mit ihr gesprochen hätte, hätte sie so das Gefühl gehabt, ich erhebe' mich über sie. Und in dem Moment ging's um was ganz anderes und ich konnte mich auf ihr Sprachniveau begeben. Und ich glaub', dass das ganz wichtig ist, weil das ist auch was, was man mir in Spanisch unterstellt nicht unterstellt, sondern mir gesagt hat: ‚Du kannst zwischen den Niveaus springen.‘ Und ich find', wenn man das in 'ner Sprache kann, dann kann man 'ne Sprache gut. Und ich finde Dialektsprechen gut, denke aber, wenn man 'n gewisses Ausbildungsniveau hat, sollte man auf jeden Fall Hochsprache auch sprechen können. Nix Schlimmeres, als wenn jemand an der Uni 'n Referat hält in Dialekt. Ist so, ja. Also sorry, da kann ich nicht an 'ne Kompe- da glaub' ich nicht an 'ne Kompetenz, wenn jemand nicht in der Lage ist, in Hochdeutsch 'n Satz zu bilden.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 062)

Frau Seeberg konstruiert Dialekt und Standard als hierarchisch geordnete sprachliche Varietäten, als „Sprachniveaus“, wobei sie der Standardsprache eine höhere Hierarchieebene zuweist als Dialekten. Ihre Antwort verdeutlicht jedoch, dass der schulische Sprachmarkt keinem holistischen, kontextunabhängigen Gesetz zu folgen scheint, das Standard und Dialekt pauschal eine je bestimmte Wertigkeit zuschreiben würde. Vielmehr erforderten unterschiedliche Interaktionssituationen einen flexiblen Umgang mit

sprachlichen Varietäten. Als Beispiel nennt Frau Seeberg eine Interaktion mit der Mutter einer Schülerin oder eines Schülers, in der sie selbst den Dialekt gewählt und funktional eingesetzt habe, um sich – so Frau Seeberg – nicht über die Mutter zu „erheb[en]“ (Z. 062) und sich stattdessen „auf ihr Sprachniveau [zu] begeben“ (Z. 062). Mithilfe des Dialektgebrauchs scheint Frau Seeberg entsprechend eine symmetrische Positionierung beider Interaktionsbeteiligten anzustreben. Der Dialekt verfügt in dieser Interaktionssituation folglich über einen hohen Stellenwert für die soziale Beziehungsdefinition. In Relation zu einem angenommenen Standard aber, der „Hochsprache“ (Z. 062), erscheint er in Frau Seebergs Ausführungen nach wie vor minderwertig. Frau Seeberg positioniert sich als eine Sprecherin, die über Kenntnis verschiedener – unterschiedlich wertvoller – Varietäten verfüge und situative Sprachwahlen zu treffen imstande sei. Sie positioniert die Mutter hingegen als „einfach gestrickte Frau“ (Z. 062), die diese Wahlmöglichkeiten nicht zu haben scheint, da ihr sprachliches Repertoire auf den Dialekt limitiert scheint. Ein:e kompetente:r Sprecher:in zeichne sich in Frau Seebergs Augen dadurch aus, dass er oder sie „zwischen den Niveaus springen“ (Z. 062) könne. Diese Kompetenz scheint sie der Mutter implizit abzusprechen. Indem sie in der Interaktion mit der Mutter den Dialekt wähle, bewaise sich Frau Seeberg gemäß ihrer eigenen Definition als kompetente Sprecherin. Auch im Spanischen würde ihr diese Kompetenz zugeschrieben. Frau Seeberg knüpft die Fähigkeit, zwischen Sprachvarietäten zu wählen, an ein bestimmtes Bildungsniveau. Der „einfach gestrickte[n] Frau“ (Z. 062), deren Dialektgebrauch sie als legitim kennzeichnet und auf den sie mit ihrer eigenen Sprachwahl adaptiv reagiert, stellt Frau Seeberg Universitätsabsolvent:innen gegenüber, von denen sie die Beherrschung der Standardsprache erwarte. Sie zeichnet auf diese Weise Räume (nach), die ihrer Ansicht nach unterschiedlichen sprachlichen Marktgesetzen folgen.

Auch Frau Falkner hält Code-Switching in Bezug auf innersprachliche Mehrsprachigkeit für eine relevante Kompetenz:

„Ja, eigentlich ist es [i. e. Dialektkompetenz; Anm. B. R.] die totale Bereicherung. Ich hab’ das ja erst als Erwachsene so ’n bisschen gelernt, ich konnt’ das vorher gar nicht. Wichtig ist, dass die Kinder switchen können, ja, irgendwann. Und hier ist es so, dass Dialekt schon fast als andere Sprache ankommt. Es gibt ein Kind, Zohra, hier, die kann Dialekt sprechen, diesen [aus dem Namen der Stadt, in der sich die Schule befindet, abgeleitetes Adjektiv]-Platt-Dialekt. Die ist sich dessen nicht wirklich bewusst und hält dann den Dialekt für Hochdeutsch.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 056)

Als Negativbeispiel für eine fehlende Kompetenz zur Differenzierung von Dialekt und Standard nennt Frau Falkner eine Schülerin, der ein Bewusstsein für den eigenen Dialektgebrauch und dessen Unterschied zum Standarddeutschen fehle. Wichtig sei demge-

genüber, „dass die Kinder switchen können“ (Z. 056). In der blauen Schule generell werde Dialektgebrauch „schon fast als andere Sprache“ (Z. 056) wahrgenommen, für die Beteiligten scheint folglich eine merkliche Differenzlinie zwischen Dialekt und Standard zu bestehen. Die Lehrerin empfinde Dialektkompetenz unter der Bedingung der Fähigkeit zum Code-Switching als „totale Bereicherung“ (Z. 056), weist Dialektkompetenz also einen hohen Wert auf dem schulischen Sprachmarkt zu. Sowohl Dialektkompetenz als auch Mehrsprachigkeit assoziiert Frau Falkner mit Reichtum. Auch die befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse gehen mehrheitlich von einer positiven Bewertung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrer:innen aus (Abb. 80).

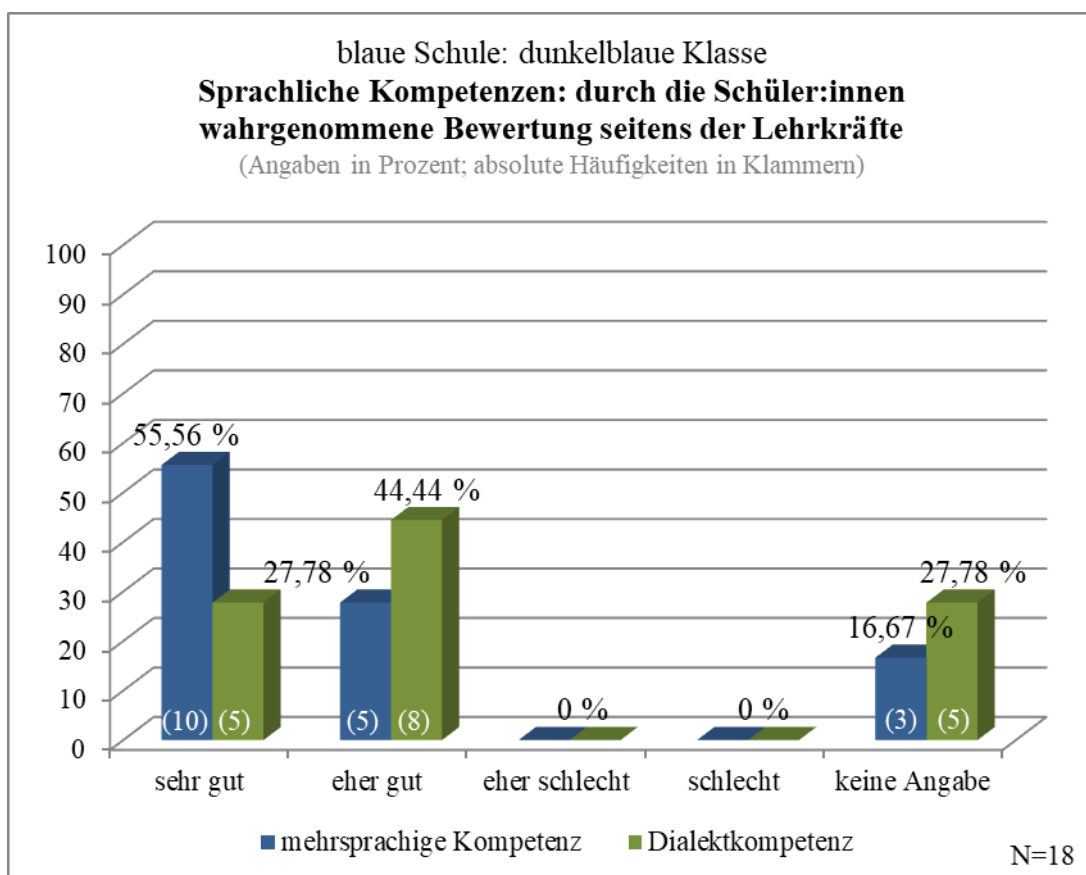


Abb. 80: Durch die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Es fällt auf, dass keine Schüler:innen der Klasse eine negative Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit oder Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte annehmen. Alle Schüler:innen, die eine Einschätzung vornehmen, scheinen die lehrkräfteseitige Beurteilung von Kompetenzen in mehreren Sprachen oder Varietäten als positiv wahrzunehmen. Dabei nehmen mehr als die Hälfte der 18 befragten Schüler:innen an, ihre Lehrer:innen fänden es sehr gut, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen könnten (55,56 %);

weitere 27,78 % glauben, ihre Lehrkräfte fänden dies eher gut. Demgegenüber überwiegt in Bezug auf die wahrgenommene Bewertung von Dialektkompetenz die Anzahl der Schüler:innen, die annehmen, ihre Lehrer:innen fänden es eher gut, wenn Schüler:innen auch einen Dialekt sprechen könnten (44,44 %); weitere 27,78 % glauben, ihre Lehrkräfte fänden dies sehr gut. Die von beiden Klassenlehrerinnen artikulierte Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz scheint sich entsprechend in den Antworten der Schüler:innen widerzuspiegeln, die möglicherweise auch ein Bewusstsein für die feinen Nuancen zu haben scheinen, die die Lehrkräfte ausdifferenzieren, etwa die von Frau Seeberg konstruierte Asymmetrie zwischen Dialekt und Standard, die von den Schüler:innen als Indiz gelesen werden könnte, dass Dialekt nur als „eher gut“ und weniger als „sehr gut“ bewertet würde.

5.5.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen

Vergleicht man den außerschulischen Sprachgebrauch der befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse (Abb. 81) mit deren schulischem Sprachgebrauch (Abb. 82), so wird augenscheinlich, dass sich die weiter oben festgestellte Vielfalt an sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen vor allem in deren familiärem Sprachraum zeigt.

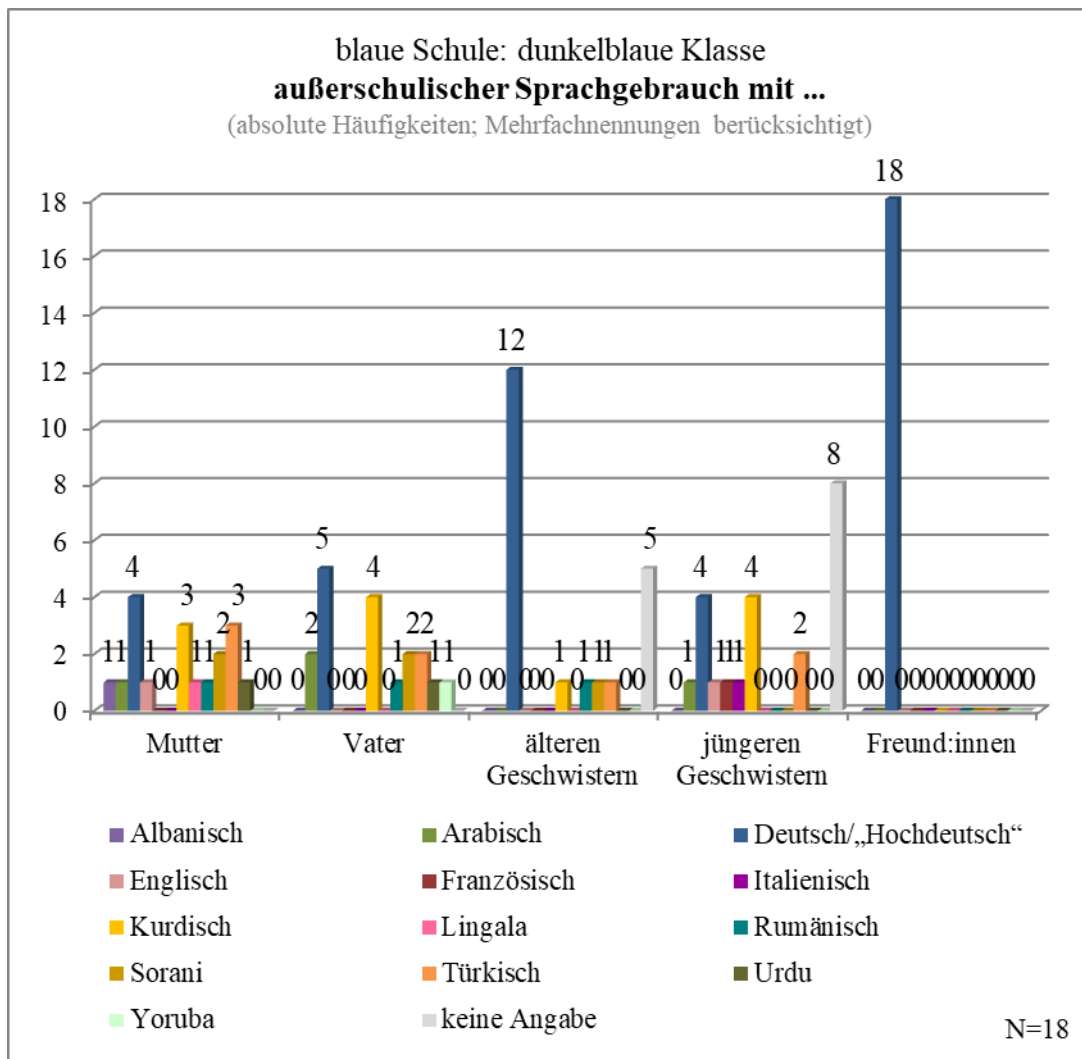


Abb. 81: Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die Abbildung illustriert den außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen unter Berücksichtigung verschiedener Interaktionspartner:innen. Sie bezieht sich auf Sprachen beziehungsweise sprachliche Varietäten, die die Schüler:innen gemäß eigener Aussage meistens mit dem:der jeweiligen Interaktionspartner:in sprechen. Abgebildet werden folglich frequente Sprachwahlen, was nicht bedeutet, dass die Schüler:innen mit den jeweiligen Interaktionspartner:innen – mit einer niedrigeren Frequenz – nicht auch andere sprachliche Ressourcen nutzen können. Die im Fragebogen vorgegebene Darstellung (eine kurze Schreiblinie) legt zwar jeweils das Notieren einer einzigen Sprache beziehungsweise Varietät nahe, dennoch kommt es in Einzelfällen vor, dass Schüler:innen mehrere Sprachen oder Dialekte notieren. Solche ursprünglich nicht intendierten Mehrfachnennungen werden bei der Auswertung berücksichtigt, da denkbar ist, dass mehrsprachige Schüler:innen gegenüber bestimmten Interaktionspartner:innen mehrere

Sprachen oder Dialekte mit gleicher oder sehr ähnlicher Frequenz nutzen. Mehrfachnennungen bilden im vorliegenden Datensatz jedoch eher Ausnahmen.

Es sticht ins Auge, dass die Schüler:innen außerhalb der Schule mit ihren Freund:innen in erster Linie Deutsch zu sprechen scheinen; 100 % der befragten Schüler:innen nennen das Deutsche als außerschulisch am häufigsten mit ihren Freund:innen gesprochene Sprache, andere Sprachen werden nicht genannt. Demgegenüber nennen die Schüler:innen neun beziehungsweise sieben Sprachen, die sie in Interaktionen mit ihren Müttern beziehungsweise Vätern meist verwendeten. Die Anzahl derjenigen, die mit ihren Eltern meistens Kurdisch sprechen (16,67 % mit Müttern und 22,22 % mit Vätern), liegt nur knapp unter der Anzahl derjenigen Schüler:innen, die laut Selbstauskunft mit ihren Eltern meistens Deutsch sprechen (22,22 % mit Müttern und 27,78 % mit Vätern). Von zwei Schülern der Klasse wird die kurdische Varietät Sorani als mit ihren Eltern häufig gesprochene Sprache genannt und deshalb in Abbildung 81 gesondert aufgeführt. Es bleibt im Kontrast hierzu unklar, auf welche Varietät des Kurdischen Schüler:innen referieren, die einzig „Kurdisch“ notieren. Einer der beiden Schüler, die angeben, in Interaktionen mit ihren Eltern meistens Sorani zu wählen, wurde in Deutschland geboren, der andere in Kurdistan. Die Eltern beider Schüler wurden in Kurdistan beziehungsweise dem Irak geboren. Drei Schüler:innen geben an, in Interaktionen mit ihren Müttern häufig Türkisch zu sprechen; in Interaktionen mit ihren Vätern sind es zwei Schüler:innen, die laut Selbstauskunft häufig auf das Türkische zurückgreifen. Bei allen drei Schüler:innen wurden beide Elternteile in der Türkei geboren, zwei der Schüler:innen wurden selbst in der Türkei geboren, eine Schülerin in Deutschland. Eine der in der Türkei geborenen Schüler:innen gibt an, mit ihrem Vater meistens Deutsch zu sprechen.

Jeweils eine:r der befragten Schüler:innen nennt Albanisch, Arabisch, Englisch, Lingala, Rumänisch beziehungsweise Urdu als meist in Interaktionen mit der Mutter gewählte Sprache. In Interaktionen mit ihren Vätern wählen gemäß eigener Auskunft zwei Schüler:innen meistens Arabisch, eine Schülerin Rumänisch, eine Schülerin Urdu und ein Schüler Yoruba. In allen Fällen lassen sich die gewählten Sprachen auf die Geburtsländer der Elternteile oder der Schüler:innen selbst zurückführen, wo sie jeweils zu den Amtssprachen zählen. In Interaktionen mit älteren Geschwistern überwiegt deutlich die häufige Nutzung des Deutschen, von einzelnen Schüler:innen werden Kurdisch, Rumänisch, Sorani und Türkisch genannt. In Interaktionen mit jüngeren Geschwistern geben gleich viele Schüler:innen an, meist das Deutsche beziehungsweise das Kurdische zu

wählen, zwei nennen das Türkische. Einzelne Schüler:innen geben an, in Interaktionen mit jüngeren Geschwistern Arabisch, Englisch, Französisch oder Italienisch zu verwenden. Besonders interessant ist hier die Wahl des Französischen und des Italienischen, die von einer Schülerin als mit jüngeren Geschwistern meist genutzte Sprachen genannt werden. Die Schülerin selbst wurde wie ihre Mutter in Deutschland geboren, ihr Vater in Italien. Mit ihren beiden Elternteilen und ihren älteren Geschwistern spreche die Schülerin meistens Deutsch; das Italienische und darüber hinaus das Französische scheinen lediglich in Interaktionen mit jüngeren Geschwistern als meist genutzte Sprachen einzufließen. Insgesamt scheint der außerschulische Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch auch in der dunkelblauen Klasse in den meisten Fällen auf den familiären Raum beschränkt, wobei in Interaktionen mit Geschwistern in vielen – aber eben nicht in allen – Fällen eine stärkere Tendenz zum Deutschen festzustellen ist.

Befragt werden die Schüler:innen weiterhin nach ihrem Sprachgebrauch in der Schule (Abb. 82). Auch hier findet eine Unterscheidung nach verschiedenen Interaktionspartner:innen statt, wobei sich in allen Fällen eine deutliche Dominanz des Deutschen zeigt. Im Unterschied zu der Frage nach dem außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen wird an dieser Stelle nicht nach häufigen Sprachwahlen gefragt; stattdessen sind Mehrfachnennungen möglich.

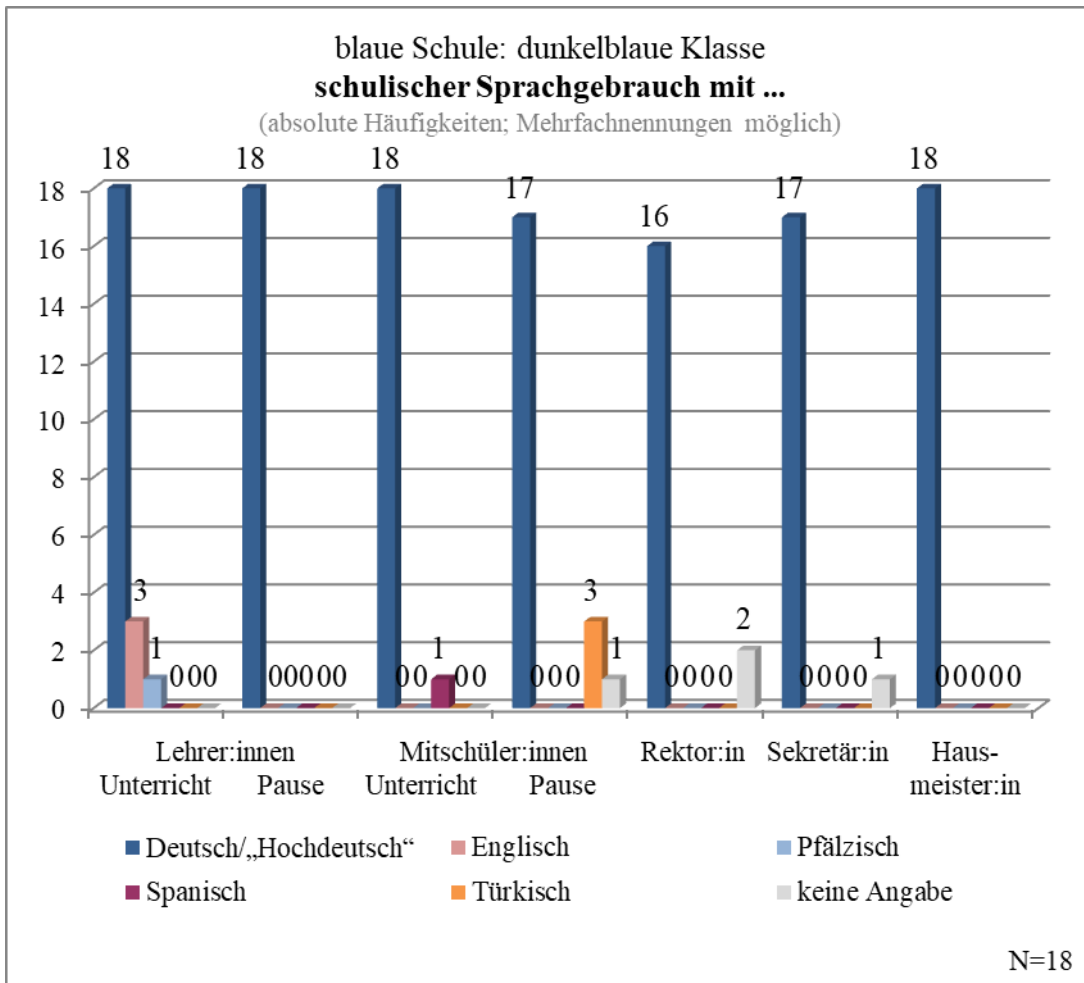


Abb. 82: Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstausskünften der Schüler:innen)

Alle 18 befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse geben an, mit ihren Lehrer:innen im Unterricht und den Pausen Deutsch zu sprechen. Drei Schüler:innen geben zudem an, mit Lehrkräften im Unterricht Englisch zu sprechen, und beziehen sich hierbei potenziell auf den schulischen Fremdsprachenunterricht in Englisch oder aber auf Situationen, in denen Englisch als internationale Sprache zur Verständigung genutzt wird. Eine Schülerin gibt an, mit ihren Lehrer:innen im Unterricht auch Pfälzisch zu sprechen. In den Pausen scheinen die Schüler:innen in Interaktionen mit Lehrkräften ausschließlich Deutsch zu nutzen, in Pausen-Interaktionen mit Mitschüler:innen wird zudem von drei Schüler:innen gemäß Selbstauskunft zusätzlich zum Deutschen das Türkische gewählt. Unterrichtsinteraktionen mit Mitschüler:innen führen alle 18 Schüler:innen auf Deutsch, eine Schülerin notiert außerdem das Spanische und vermerkt dahinter „mit meiner BFF⁴⁴ ein paar Wörter in Spanisch!“ Die Schülerin selbst wurde in Deutschland geboren, ihr Vater in Angola, ihre Mutter in einer der Kongo-Republiken;

⁴⁴ Abkürzung für *Best Friend Forever*.

als Familiensprachen nennt sie Lingala, Französisch und Deutsch. Die Angabe des Spanischen als Sprache, die sie mit ihrer besten Freundin nutze, demonstriert die potenzielle Erweiterung sprachlichen Kapitals auf Grundlage sozialen Kapitals.

Alle Schüler:innen, die Angaben zu ihren Sprachwahlen in Interaktionen mit der Rektorin, der Schulsekretärin und dem Hausmeister machen, geben an, mit ihnen Deutsch zu sprechen. Die deutliche Dominanz des Deutschen im schulischen Raum steht dem breiten sprachlichen Repertoire gegenüber, das die Schüler:innen im familiären Raum nutzen (Abb. 81). Während in schulische Interaktionen mit Lehrkräften neben deutschsprachigen Varietäten lediglich die curricular verankerte Sprache Englisch einzufließen scheint, scheinen Interaktionen mit Mitschüler:innen zumindest vereinzelt Raum für die Nutzung von Familiensprachen zu bieten. Auch hier jedoch überwiegt die Wahl des Deutschen.

5.5.5 Klassenspezifische *language policies* und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen

Eine mögliche Begründung für die überwiegende Nutzung des Deutschen auch in Interaktionen unter Mitschüler:innen deutet sich in der Antwort der Klassenlehrerin Frau Seeberg auf die Frage an, ob sie es Schüler:innen erlaube, im Unterricht andere Sprachen als Deutsch zu sprechen:

„Wir haben keine Nationalitätengruppen, deshalb kann ich’s da nicht erlauben. Ja? Es geht nicht. Doch, ich hab’s mal gemacht, wo ich eine Gruppe gemacht hab’ im Tanz- und Theaterunterricht, wo ich gesagt hab’: ‚Ihr könnt eures komplett auf Kurdisch vorbereiten, weil da der Ferhad ganz neu in Deutschland war und ich hatte ’ne Gruppe mit lauter kurdischen Kindern, da hab’ ich gesagt: ‚Macht ihr das mal miteinander, ihr kriegt das ja- Ihr könnt das vorbereiten in eurer Sprache, ihr müsst’s nicht auf Deutsch machen.‘“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 056)

Die Tatsache, dass es in der Klasse keine Sprecher:innengruppen gebe, die eine nicht-deutsche Sprache teilten, hindere die Lehrerin daran, den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht zu erlauben. Die Anwendung vorhandenen sprachlichen Kapitals scheint folglich durch das Fehlen entsprechenden sprachlichen Kapitals auf Seiten der Lehrerin und der Mitschüler:innen gehemmt zu werden. Frau Seeberger korrigiert ihre Verneinung der Frage schließlich selbst, indem sie als Beispiel eine Gruppe kurdischsprachiger Schüler:innen anführt, der sie es erlaubt habe, ein Theaterstück auf Kurdisch zu erarbeiten und vorzuführen. Sie exponiert hierbei den Schüler Ferhad, der zu diesem Zeitpunkt „ganz neu in Deutschland“ (Z. 056) gewesen sei, was implizieren kann, dass er zwar über sprachliches Kapital im Kurdischen, nicht aber im Deutschen

verfügte. Diese Ausgangssituation scheint die Lehrerin dazu zu bewegen, die in der Klasse vorhandenen kurdischsprachigen Kompetenzen aufzugreifen und sie für die vorgegebene Aufgabe als legitime und präferierte Sprache zu definieren. Sie stellt dabei ein sprachliches Besitzverhältnis her, wenn sie das Kurdische als „eure[] Sprache“ (Z. 056) bezeichnet. Zugleich zieht sie innerhalb der Klasse eine Differenzlinie anhand des Merkmals „kann Kurdisch“ versus „kann kein Kurdisch.“ Die Gruppe derjenigen, die Kurdisch sprechen, erhalten in Frau Seebergs Erzählung eine Sondergenehmigung zur Nutzung des Kurdischen auf dem unterrichtlichen Sprachmarkt.

Frau Falkner, ebenfalls Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse, bejaht die Frage, ob sie den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht erlaube, und konstruiert die Nutzung der gemeinsamen Sprache in Sprecher:innengruppen mit geteiltem sprachlichen Kapital als Norm(alität):

„Ja, also ich erlaub’ das auf jeden Fall, ich finde das total normal, ja. Wenn man also wenn wir zwei jetzt zusammen in einem multinationales Kollegium wären, wir hätten ’ne gemeinsame Aufgabe, in welcher Sprache würden wir das denn jetzt machen? Ai, in Englisch. Nein, also ich erlaub’s immer, aber es ist natürlich schon so, dass also viele Kollegen es verbieten. Was wir gemacht haben, ist, dass wir in der Klasse drauf geachtet haben, dass nicht zwei Kinder mit einer Sprache nebeneinander sitzen in der Regel, damit sich’s einfach von Natur aus ergibt, dass man möglichst Deutsch miteinander spricht. Aber wenn man dann mal in ’ner Gruppe ist, mit- ne, wo der Ibo drin ist und versteht halt am besten Türkisch und man erklärt’s dann auf Türkisch, dann ist das völlig in Ordnung. Und bei den Seiteneinsteigern, wenn die neu sind, versuchen wir ’n Kind dazu zu finden, das die Sprache spricht, das erst mit der Zeit abzubauen. Bei Ferhad war das zum Beispiel dann der Serhat. Hat sich aber ganz schnell gezeigt, dass der Serhat es hasst, zu übersetzen, und dieser- also er kann körperliche Nähe nicht gut haben und dann war der immer so an ihm drangeklebt, also musste man sie auseinander setzen. Ja, passt aber dann auch, weil der Ferhad so schnell lernt, und wenn’s unbedingt sein muss, läuft er zu ihm hin und lässt sich’s übersetzen, ansonsten ist er da. Ja. Ist so ’ne Sache.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 052)

Frau Falkner zieht im Hinblick auf die Legitimierung des Gebrauchs anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht eine Differenzlinie innerhalb des Kollegiums: Während sie selbst die Nutzung nicht-deutscher Sprachen im Unterricht immer erlaube, würden „viele Kollegen es verbieten“ (Z. 052). Über die Legitimation von Sprachen entscheide folglich keine übergeordnete schulische *language policy*, sondern die einzelne Lehrkräfte. Im Fall der dunkelblauen Klasse schildert Frau Falkner, dass sie und die zweite Klassenlehrerin Frau Seeberg („wir“) trotz der pauschalen Erlaubnis zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch deren tatsächliche Verwendung über die räumliche Ordnung im Klassenzimmer steuerten. Die Sitzordnung sei so konstruiert, „dass nicht zwei Kinder mit einer Sprache nebeneinander sitzen“ (Z. 052). Auf diese Weise bestehe die Notwen-

digkeit zur Nutzung des Deutschen als gemeinsamer Sprache. Bildeten sich jedoch Gruppen, deren Mitglieder über gemeinsames Kapital in einer anderen Sprache verfügten, dann sei deren Gebrauch „völlig in Ordnung“ (Z. 052). Bei Schüler:innen, die Frau Falkner als „Seiteneinsteiger[]“ (Z. 052) positioniert, werde die Herstellung solcher Gruppen bewusst durch die Lehrkräfte initiiert („versuchen wir ’n Kind dazu zu finden, das die Sprache spricht“; Z. 052). Das von der Lehrerin geschilderte Fallbeispiel verdeutlicht, dass die von Lehrkräften vorgegebenen Gruppenmitgliedschaften von Schüler:innen auch abgelehnt oder modifiziert werden können: Der Schüler Serhat lehne gemäß Frau Falkner die räumliche Nähe zu einem Mitschüler ab, die mit seiner sprachmittelnden Aufgabe einhergehe. Die Ablehnung der räumlichen Positionierung in unmittelbarer Nähe zu seinem Mitschüler Ferhad bedeute laut Frau Falkner jedoch keine vollständige, sondern nur eine partielle Ablehnung seiner sozialen Positionierung als Sprachmittler. „[w]enn’s unbedingt sein“ (Z. 052) müsse, dekonstruiere Ferhad die räumliche Distanz zu Serhat, um auf dessen Übersetzungskompetenz zurückzugreifen. Die räumlich getrennten Interaktionsräume von Ferhad und Serhat scheinen folglich nicht nach außen abgeschlossen, sondern zugänglich.

Hinsichtlich der Legitimation von Dialektgebrauch im Unterricht schildern beide Klassenlehrerinnen Situationen, in denen Dialektthematisierungen stattgefunden hätten. Frau Seeberg setzt dabei Dialektthematisierungen mit der Thematisierung anderer Sprachen als Deutsch gleich:

„Also, das ist bei uns eigentlich wirklich nicht so das Thema. Das kommt immer mal wieder, dass das eine Mädchen sagt: ‚Das is Pälzisch.‘ Ja. Und der eine, der konnte- was konnt’ der denn gut? ‚Lewwaworscht.‘⁴⁵ Kosovo-Albaner, aber ‚Lewwaworscht‘ konnte er. Ja, dann ist das so ’n Thema, genau wie die anderen Sprachen ’n Thema sind, ist auch ’n Dialekt ’n Thema.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 060)

Insgesamt sei Dialektgebrauch kein häufiges Phänomen in der blauen Schule, sondern beschränke sich auf einzelne, konkrete Situationen, von denen Frau Seeberg zwei exemplarisch wiedergibt. In beiden Fällen gehen Sprachthematisierungen aus der Wahrnehmung von Dialektgebrauch hervor. Auch Frau Falkner beschreibt eine schülerseitig initiierte Sprachthematisierung aufgrund eines wahrgenommenen dialektalen Lexems, grenzt aber fachsprachliche Lexik als im Fachunterricht legitime Wortwahl von dialektaler Lexik ab:

„Ja, ich erlaub’ das schon, aber es ist dann- ich muss mit ihr dann streiten darum, was das richtige Wort ist, ne? Also ich sag’ jetzt mal, wenn’s dann um Sachunter-

⁴⁵ pfälzische Wortform für *Leberwurst*.

richt geht, wenn dann werden halt Körperteile bezeichnet, dann muss man das richtige Wort kennen. Ja, aber ansonsten- Also in der letzten Klasse war das auch so, dann hat ein Junge irgendwann mal gefragt: ‚Was heißt das eigentlich?‘, er hört so oft, dass jemand sagt: ‚Wäääscht?‘⁴⁶ Und dann haben wir das halt erklärt und ab dann haben halt ganz viele Kinder immer mal gesagt: ‚Wäääscht?‘ Und dass ist ja völlig okay. Eigentlich ist es ‚ne Erweiterung, ja, da hab’ ich mehr Möglichkeiten, mich auszudrücken.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 058)

Frau Falkner verweist auf Verhandlungen in Bezug auf „das richtige Wort“ (Z. 058), das heißt auf diskursive Auseinandersetzungen um die Legitimität und Angemessenheit von Lexemen, die unterschiedlichen Varietäten einer Sprache zugeordnet sein können. Es scheint demnach Unterrichtssituationen zu geben, in denen eine dem Standard nahe Fachsprache als einzig legitime Sprache gelte. Die Lehrerin beschreibt aber auch, wie das von einem Schüler eingebrachte dialektale Lexem *Wäääscht* im Unterricht erarbeitet („dann haben wir das halt erklärt“; Z. 058) und von Schüler:innen der Klasse in das eigene Lexikon aufgenommen worden sei. Die Lehrerin sieht hierin eine Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten, positioniert sich also positiv zu den sprachlichen Lerngelegenheiten, die in ihren Augen auch Dialektthematisierungen bieten könnten. Trotz der Offenheit, die die beiden Klassenlehrerinnen in ihren Antworten ausdrücken, scheint die Legitimation des Gebrauchs von nicht-deutschen Sprachen oder von Dialekten im Unterricht von den Schüler:innen als eingeschränkt wahrgenommen zu werden (Abb. 83).

⁴⁶ pfälzische Wortform für *Weißte?*, oftmals als rhetorische Frage eingesetzt.

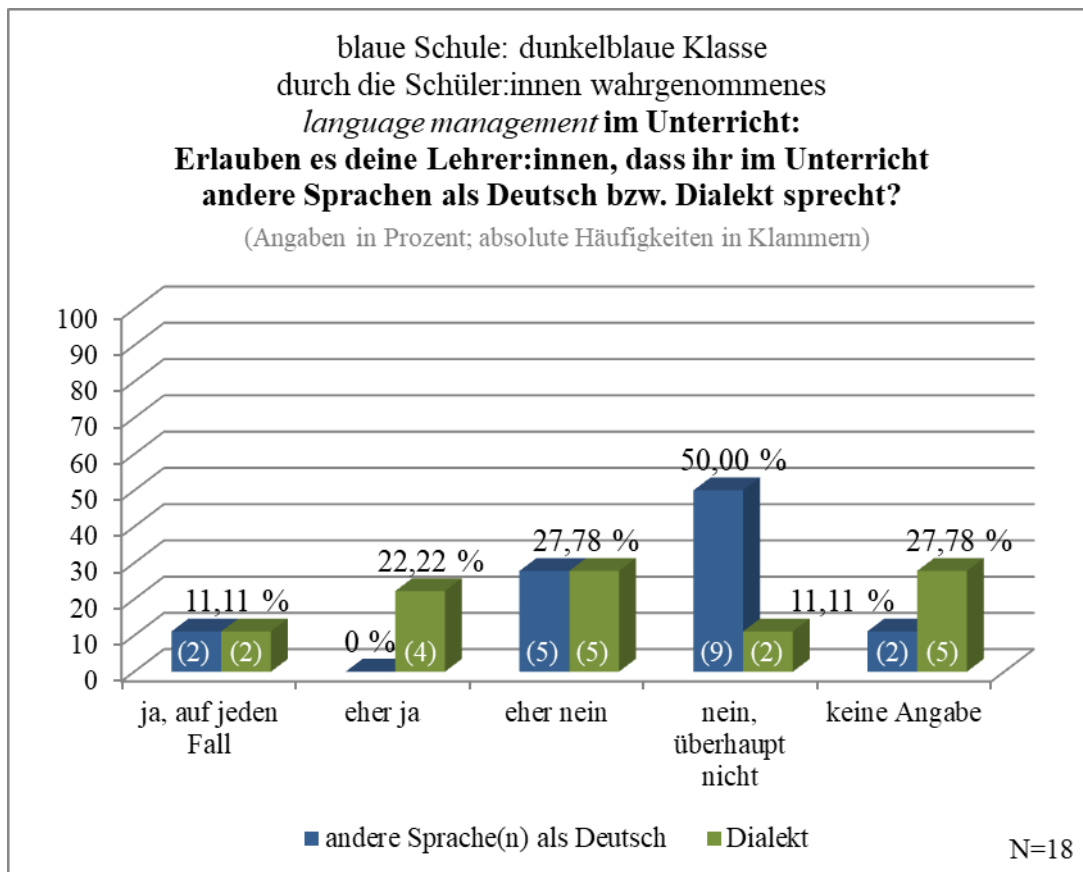


Abb. 83: Durch die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommenes *language management*: legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die Hälfte der befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse nimmt an, ihre Lehrer:innen würden es überhaupt nicht erlauben, dass im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch gesprochen werde; weitere 27,78 % der Schüler:innen glauben, ihre Lehrer:innen würden dies eher nicht erlauben. Nur zwei Schüler:innen (11,11 %) nehmen den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht als legitim wahr. Dies läuft insbesondere Frau Falkners Positionierung zuwider, die angibt, die Nutzung anderer Sprachen als Deutsch „auf jeden Fall“ zu erlauben. Beide Lehrerinnen geben Beispiele für Situationen, in denen sie die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch als legitim und zum Teil sogar als präferiert kennzeichnen. Womöglich aber verfügen die Schüler:innen über ein Gespür für das übergeordnete latente, da räumlich realisierte Prinzip des *language managements* in der Klasse, wonach Schüler:innen, die über geteilte sprachliche Ressourcen verfügen, nicht nebeneinander saßen. Ist solch ein Bewusstsein tatsächlich vorhanden, kann es als Teil der *spatial literacy* (Fisher 2004) der Schüler:innen begriffen werden. Fisher (2004) versteht unter *spatial literacy* die Fähigkeit, die räumliche Beschaffenheit von Orten zu lesen, die damit verbundenen Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen für das eigene Handeln zu kennen und selbst Räume nach

entsprechenden Prinzipien zu gestalten (vgl. Kap. 2.3.1). Letzteres zeigt sich etwa in Ferhads selbstinitiiertem Etablieren von Interaktionsräumen mit Serhat („läuft er zu ihm hin“), die ihm sprachliche Teilhabe ermöglichen. Denkbar ist auch, dass die Schüler:innen in manchen Unterrichtsfächern mit Lehrkräften in Kontakt kommen, die das von Frau Falkner erwähnte Verbot anderer Sprachen als Deutsch umsetzen („es ist natürlich schon so, dass also viele Kollegen es verbieten“).

Die Wahrnehmung der Schüler:innen hinsichtlich des Gebrauchs von Dialekten im Unterricht scheint demgegenüber ambivalent. Dies deckt sich mit der artikulierten Einschätzung der Klassenlehrerin Frau Falkner, die zwischen Unterrichtssituationen differenziert, in denen sie Dialektthematisierungen als gewinnbringend im Hinblick auf die Erweiterung sprachlichen Kapitals der Schüler:innen empfinde, und solchen, in denen die Korrektheit von Äußerungen und deren Verhandlung im Vordergrund stehe. Zu berücksichtigen gilt bei der Interpretation der Einschätzungen der Schüler:innen hinsichtlich der Legitimation von Dialektgebrauch im Unterricht, dass nur wenige Schüler:innen der Klasse angeben, einen Dialekt zu sprechen. Ihr Erfahrungsschatz in Bezug auf die erlebte tatsächliche Bewertung von Dialekt im Unterricht ist somit potenziell gering. Zudem bleibt unsicher, ob sie mit dem Wort *Dialekt* dialektale Varietäten nur des Deutschen oder auch anderer Sprachen assoziieren. Die beiden Lehrerinnen scheinen sich in erster Linie auf eine in der Region der blauen Schule gesprochene pfälzische Varietät des Deutschen zu beziehen.

Der Eindruck, dass nur wenige Schüler:innen der Klasse beziehungsweise der Schule über Dialektkompetenzen verfügen, bestätigt sich auch in Frau Falkners Antwort auf die Frage, ob sie Dialektgebrauch in den Pausen erlaube:

„Ah, da sowieso. Also- nur hier, das ist wieder so, es gibt kaum Kinder, die hier Dialekt können.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 060)

Frau Falkner artikuliert eine pauschale Erlaubnis für die Nutzung von Dialekten während der Pausen. Leider wird es im Interview mit Frau Seeberg versäumt, sie nach ihrer Einschätzung zu Dialektgebrauch in den Pausen zu befragen.

Auch die Nutzung nicht-deutscher Sprachen sei in den Pausen, so Frau Falkner, „total erlaubt.“ Sie schränkt jedoch ein, dass dies bei ihr der Fall sei und sie nicht wisse, wie andere Lehrkräfte es handhaben:

„Ich weiß nicht, wie es die anderen handhaben, bei mir ist es total erlaubt, klar. Und durch die große Mischung, die wir haben, ist es ja auch so, dass man, sobald man mit mehr als einem Kind spielt, braucht man wieder Deutsch. Nach dieser Diskussion an der Rütlichschule, da war das dann schon so, dass es dann hieß: Also

wir müssten das jetzt hier auch einführen, dass nur noch Deutsch gesprochen werden darf. Es hat sich aber nicht verfestigt. Also ich kann mir auch vorstellen, an 'ner Schule, wo man jetzt 'ne große türkische Gruppe hat, dass man dann sagt: Auf'm Schulhof wird Deutsch gesprochen, ja? Dass es nicht überhandnimmt. Aber bei uns ist es einfach nicht notwendig.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 054)

Während zumindest ihrerseits – auf Ebene des *language managements* also – die Erlaubnis zur Nutzung anderer Sprachen als Deutsch in den Pausen gegeben sei, bewirke die in der Schüler:innenschaft vorhandene sprachliche Vielfalt, dass – auf Ebene der tatsächlichen *language practices* – durch die Schüler:innen selbst zur Verständigung in größeren Interaktionsensembles eine Nutzung des Deutschen in den Pausen tendenziell präferiert würde. Deutsch wird von Frau Falkner in diesem Kontext als von den Schüler:innen geteilte Sprache hervorgehoben. Die Legitimation anderer Sprachen als Deutsch während Pausen-Interaktionen wird von der Lehrerin nicht als indiskutables Faktum dargestellt, stattdessen berücksichtigt sie deren diskursive (Neu-)Verhandlung innerhalb des Kollegiums. Anlass für die Diskussion einer Deutsch-Pflicht in der blauen Schule habe etwa die mediale Aufmerksamkeit gegeben, die die Berliner Rütli-Schule im Schuljahr 2005/2006 erfahren habe. In diesem Verweis der Lehrerin manifestiert sich die Einflussnahme schulexterner Diskurse auf schulinterne *language policies*. Allerdings hätten sich die diskutierte Deutsch-Pflicht und die damit einhergehende Delegitimierung anderer Sprachen als Deutsch nicht durchgesetzt. Dies scheint jedoch weniger auf einer expliziten Entscheidung als vielmehr auf schulischen Praktiken zu beruhen. Die fehlende Dominanz einer Sprecher:innengruppe bewirke, dass es keine Notwendigkeit zu einer Reglementierung des Pausen-Sprachgebrauchs gebe. Expliziter als Frau Falkner formuliert Frau Seeberg, die zweite Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse, die Regel, Sprachwahlen in der Pause so zu treffen, dass allen Schüler:innen Teilhabe möglich sei:

„Es kommt auch immer drauf an, ja. Also ich mein', mit 'ner Rehana, die nicht viel Deutsch kann, ist es manchmal schon ganz gut, wenn jemand mit ihr Türkisch redet. Das ist für sie 'ne Hürde weniger. Aber im Prinzip sollte die Umgangssprache so sein, dass alle sie verstehen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 058)

Die Wahl einer von allen verständlichen „Umgangssprache“ (Z. 058) – des Deutschen – kann hierbei als Norm gelesen werden, die Wahl anderer Sprachen als situative Ausnahmen, die dann präferiert würden, wenn Schüler:innen nicht über ausreichend sprachliches Kapital im Deutschen verfügten.

Elf der 18 befragten Schüler:innen der Klasse nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden es eher nicht (8) oder überhaupt nicht (3) gut, wenn Schüler:innen in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen; dies entspricht 61,11 %, also knapp zwei Dritteln der Schüler:innen (Abb. 84).

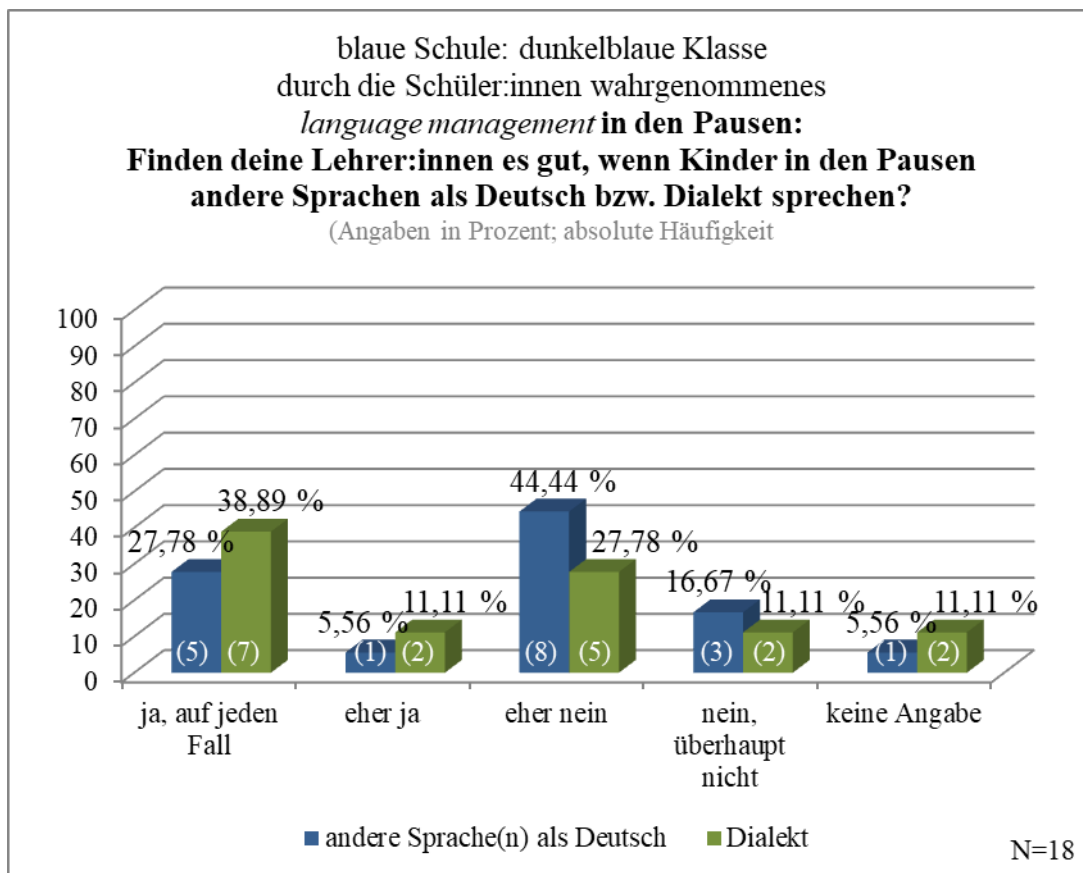


Abb. 84: Durch die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommenes *language management*: präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Ein Drittel der Schüler:innen (33,34 %) nimmt an, ihre Lehrer:innen fänden es auf jeden Fall (5) oder eher (1) gut, wenn Schüler:innen in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen. In die Wahrnehmungen der Schüler:innen scheint potenziell das von den beiden Klassenlehrerinnen beschriebene *language management* einzufließen, wonach der Gebrauch des Deutschen in den Pausen die Norm darstelle und verständigungssichernd fungiere, während in bestimmten Interaktionskonstellationen auch andere Sprachen präferiert werden könnten. Ähnlich differenziert scheinen die Schüler:innen die Reglementierung des Pausensprachgebrauchs wahrzunehmen und über ein Bewusstsein für die präferierte Dominanz des Deutschen zu verfügen. Die Wahrnehmungen der Schüler:innen hinsichtlich der lehrkräfteseitigen Beurteilung von Dialektgebrauch in den Pausen scheint hingegen zwiespalten: Genau die Hälfte der befragten Schüler:innen nimmt an, ihre Lehrer:innen fänden es auf jeden Fall (7) oder eher gut (2),

wenn Schüler:innen in den Pausen Dialekt sprächen; 38,89 % der Schüler:innen nehmen an, ihre Lehrkräfte fänden dies eher nicht (5) oder überhaupt nicht gut (2). Zu berücksichtigen gilt, dass es in der Schüler:innenschaft der blauen Schule gemäß Aussagen der Lehrkräfte nur wenige dialektkompetente Sprecher:innen gebe, weswegen die Schüler:innen vermutlich nur auf begrenzte Erfahrungen hinsichtlich der Beurteilung von Dialektgebrauch durch ihre Lehrer:innen zurückgreifen können.

5.5.6 Zusammenfassende Charakterisierung der dunkelblauen Klasse

Zusammenfassend betrachtet, umfasst das sprachliche Repertoire der dunkelblauen Klasse die Sprachen Albanisch, Arabisch, Deutsch (Standard/Pfälzisch/Badisch), Englisch, „Ezo“, Französisch, Italienisch, Kurdisch (inkl. Sorani), Lingala, Rumänisch, Spanisch, Türkisch, Urdu und Yoruba. Bis auf das Spanische sind alle der genannten Sprachen Familiensprachen der Schüler:innen; Spanisch spricht eine Schülerin laut Selbstauskunft teilweise mit ihrer besten Freundin in der Schule. Bei Deutsch, Englisch und Türkisch handelt es sich zudem um in der blauen Schule curricular verankerte Sprachen, wobei Türkisch nicht im Regelunterricht, sondern im Herkunftssprachenunterricht, das heißt nur ausgewählten Schüler:innen vermittelt wird. Als Familiensprachen nennen die Schüler:innen darüber hinaus „Indisch“ und Punjabi, für die sie allerdings keine Einschätzung ihrer Kompetenzen vornehmen. Aus diesem Grund lässt sich nicht feststellen, ob die Schüler:innen selbst über Kompetenzen in diesen Sprachen verfügen oder ob diese im familiären Kontext lediglich unter anderen Familienmitgliedern genutzt werden. Ähnliches gilt für die kurdischen Dialekte Kurmandschi und Südkurdisch, die ein Schüler als in der Familie gesprochene Dialekte benennt, ohne aber sie selbst als häufig gewählte Sprache gegenüber bestimmten Interaktionsbeteiligten anzugeben. Es bleibt offen, ob Kurmandschi und Südkurdisch für die Interaktionen des Schülers eine Rolle spielen. Alle Schüler:innen der dunkelblauen Klasse können als lebensweltlich mehrsprachig angesehen werden. In der Klasse gibt es keine Schüler:innen, die zuhause ausschließlich Deutsch sprechen. In familiären Interaktionen zeigt sich eine große Bandbreite an von den Schüler:innen genutzten Sprachen, insbesondere in Interaktionen mit den Eltern (Abb. 81). Mit Freund:innen nutzen alle befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse außerhalb der Schule meist Deutsch. In schulischen Interaktionen sowohl mit Lehrkräften als auch mit Mitschüler:innen ist eine deutliche Dominanz des Deutschen festzustellen (Abb. 82). Der Anteil dialektsprender Schüler:innen wird von den Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse wiederholt

als gering eingeschätzt. Die sprachliche Situation der blauen Schule kennzeichne sich, so die Klassenlehrerinnen Frau Falkner und Frau Seeberg, dadurch, dass es kein Übergewicht einer bestimmten Sprecher:innengruppe gebe. Aus diesem Grund werde – trotz der Legitimität des Gebrauchs anderer Sprachen als Deutsch – von den Schüler:innen häufig das Deutsche als gemeinsame Sprache gewählt. Das Deutsche wird auch von den Lehrerinnen als präferierte Sprache charakterisiert, um wechselseitiges Verständnis innerhalb der mehrsprachigen Schüler:innengruppe zu sichern. In Interaktionsensembles, die eine andere Sprache teilen, sei jedoch auch deren Gebrauch legitim. Die Schüler:innen nehmen eine ausschließlich positive Bewertung von mehrsprachiger Kompetenz beziehungsweise Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte an. Dies deckt sich mit der tatsächlichen Beurteilung durch die beiden Klassenlehrerinnen, die zudem die Fähigkeit zum Code-Switching als anzustrebendes Ideal definieren.

5.6. Die gelbe Klasse

gelbe Schule: gelbe Klasse	
Klassenstufe: 2	Schüler:innen: 14, davon befragt: 14 (5 w, 9 m)
Klassenlehrerin: Fr. Bräuer	Alter: \bar{x} 7,71 (<i>min</i> =7, <i>max</i> =8)
sprachliches Repertoire der Schüler:innen der Klasse:	
Chinesisch, Deutsch (Standard / Saarländisch), Englisch, Hindi, Russisch, Spanisch	

Die Erhebungen in der gelben Klasse der gelben Schule finden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 statt. Es handelt sich – im Unterschied zu den untersuchten dritten und vierten Klassen der grünen und blauen Schule – um eine Klasse der Jahrgangsstufe 2. Aufgrund des Alters der Schüler:innen ist es notwendig, den in der grünen und blauen Schule eingesetzten Fragebogen wie in Kapitel 3.7.1 beschrieben zu kürzen, sodass über die gelbe Klasse nicht dieselbe Menge an Informationen vorliegt wie für die befragten Klassen der grünen und blauen Schule. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen 14 Schüler:innen die gelbe Klasse, darunter fünf weibliche und neun männliche Schüler:innen. Alle Schüler:innen der Klasse nehmen an der Fragebogenerhebung teil. Das Durchschnittsalter der befragten Schüler:innen der gelben Klasse liegt bei 7,71 (*min*=7, *max*=8).

5.6.1 Migrationsbiografien der Schüler:innen und ihrer Familien

Von den 14 befragten Schüler:innen der gelben Klasse geben zwölf an, in Deutschland geboren zu sein (85,71 %). Zwei Schülerinnen geben an, in anderen Ländern als

Deutschland geboren zu sein (14,29 %), nämlich in China und in der Dominikanischen Republik.⁴⁷ Bei mindestens 50,00 % der 14 befragten Schüler:innen wurde gemäß deren Auskünften mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren (7 Schüler:innen), bei sechs von ihnen sind es beide Elternteile, bei einem Schüler ist es ein Elternteil. Ein weiterer Schüler notiert für seinen Vater zwei Geburtsländer (Deutschland, Österreich), was als ungültige Angabe gewertet werden muss. Ein anderer Schüler gibt an, seine Mutter sei im Erzgebirge geboren, welches sich entlang der deutsch-tschechischen Grenze in beiden Ländern erstreckt (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 613); auch hier ist keine eindeutige Zuordnung möglich. Klammert man Österreich und Tschechien aufgrund der uneindeutigen Datenlage aus, bleiben als angegebene Geburtsländer der Eltern China (2x), Deutschland (13x), die Dominikanische Republik (2x), Indien (1x), Kasachstan (2x), Marokko (2x), Russland (4x) und die Türkei (1x). Die Schülerin, die selbst in der Dominikanischen Republik geboren wurde, nennt als Geburtsland ihrer Mutter ebenfalls die Dominikanische Republik, als Geburtsland ihres Vaters sowohl die Dominikanische Republik als auch die Türkei. Im Rahmen der mündlich gestützten Befragungssituation kann eruiert werden, dass es sich nicht um eine Unsicherheit der Schülerin hinsichtlich des Geburtslandes ihres Vaters handelt, sondern dass die Schülerin zwei Personen als ihre Väter definiert. Nachdem die Frage nach dem Geburtsland des Vaters vorgelesen wurde, fragt sie, welcher Papa gemeint sei, sie habe zwei. Die Forscherin fordert die Schülerin daraufhin auf, für jeden ihrer beiden Väter ein Geburtsland zu notieren.

Auf der Basis der Angaben der Schüler:innen zu ihren eigenen Geburtsländern und denen ihrer Eltern ergibt sich das nachfolgende Bild potenzieller Migrationserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien (Abb. 85). Der Schüler, der Deutschland und Österreich als Geburtsländer seines Vaters nennt, sowie der Schüler, der das Erzgebirge als Geburtsland seiner Mutter nennt, fallen an dieser Stelle in die Kategorie „nicht berücksichtigt.“ Die Schülerin, die als Geburtsland ihrer Mutter die Dominikanische Republik und als Geburtsländer ihrer Väter die Dominikanische Republik und die Türkei nennt, kann der Kategorie „beide (beziehungsweise in diesem Fall: alle) Elternteile außerhalb von Deutschland geboren“ zugeordnet werden.

⁴⁷ Die Schülerin selbst verwendet die Bezeichnung „Dominikana“, vermutlich eine Kurzform des spanischen „República Dominicana.“ Aufgrund der Staatsflagge, die die Schülerin daneben malt, lässt sich die Bezeichnung eindeutig der Dominikanischen Republik zuordnen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 137-138). Andernfalls wäre „Dominikana“ auch als fehlerhafte Bezeichnung für Dominica lesbar gewesen, eine Insel der Kleinen Antillen (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 136-137).

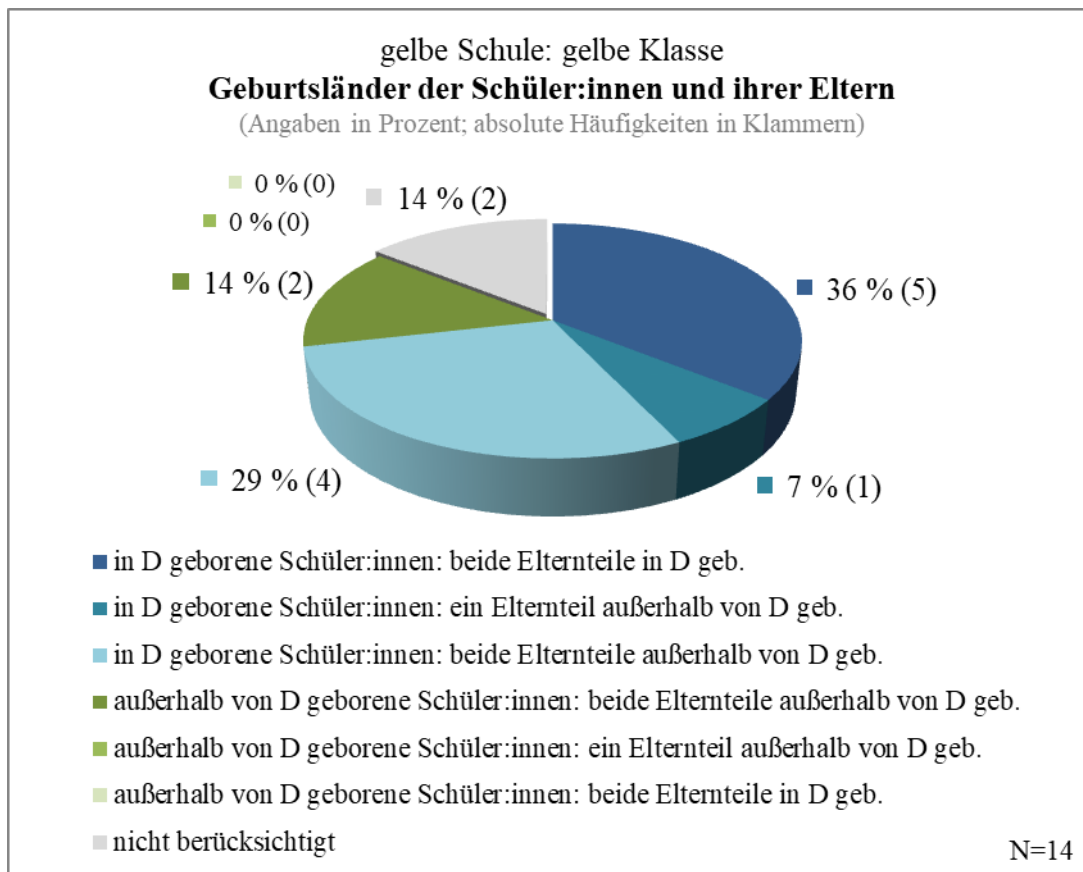


Abb. 85: Geburtsländer der Schüler:innen der gelben Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Wie oben beschrieben, überwiegt in der gelben Klasse der Anteil an Schüler:innen, die in Deutschland geboren wurden. Innerhalb dieser Gruppe halten sich wiederum der Anteil derjenigen, deren beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, und der Anteil derjenigen, von denen ein oder zwei Elternteile außerhalb von Deutschland geboren wurden, die Waage. Im Fall der beiden Schülerinnen, die außerhalb von Deutschland geboren wurden, wurden auch die Eltern in anderen Ländern als Deutschland geboren, nämlich wie ihre Kinder in China beziehungsweise in der Dominikanischen Republik, das in letzterem Fall zusätzlich genannte dritte Elternteil außerdem in der Türkei. Von dieser besonderen Familienkonstellation abgesehen, wurden Vater und Mutter der befragten Schüler:innen in den meisten Fällen jeweils im selben Land wie das andere Elternteil und nicht etwa in unterschiedlichen Ländern geboren. Lediglich ein Schüler gibt an, sein Vater sei in Deutschland, seine Mutter in Indien geboren. Im Fall des Schülers, der angibt, sein Vater sei in Deutschland, seine Mutter im deutschen oder tschechischen Erzgebirge, sowie im Fall des Schülers, der angibt, sein Vater sei in Deutschland oder Österreich, seine Mutter in Deutschland geboren, bleibt unklar, ob beide Elternteile im selben Land geboren wurden oder nicht. Abbildung 85 nimmt eine Sortierung der Schü-

ler:innen und ihrer Familien nach bestimmten migrationsrelevanten Kategorien vor; die daraus hervorgehende Darstellung stellt allerdings nur eine von vielen möglichen Kategorisierungen dar und wird den komplexen Migrationsrealitäten der Familien nicht gerecht. Sie zeigt, um es mit Vertovec (2009) auszudrücken, Konfigurationen von Diversität, also eine bestimmte – kontingente – Art des Messbarmachens von Diversität.

Um die komplexen Lebensrealitäten der Familien durch das Einbeziehen einer weiteren Generation zumindest in Ansätzen vertiefend zu beleuchten, ermöglicht der eingesetzte Fragebogen einen Einblick hinsichtlich des derzeitigen Wohnorts der Großeltern der befragten Schüler:innen. Es steht den Schüler:innen frei, Angaben für ein oder zwei Großelternanteile beziehungsweise -paare zu machen, wodurch verschiedene denkbare Familienkonstellationen berücksichtigt werden (Großelternpaare in unterschiedlichen Ländern, geschiedene oder getrennte Großelternanteile in unterschiedlichen Ländern). Im Fall verstorbener Großeltern sollen die Schüler:innen das entsprechende Feld freilassen (hier dokumentiert mit „keine Angabe“). Ein Schüler, der wie seine Eltern in Deutschland geboren wurde, nennt keine Wohnorte seiner Großeltern. Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in Marokko geboren wurden, gibt als Wohnort eines Großelternpaares/-teils Marokko an, zu dem Wohnort des anderen Großelternpaares/-teils macht er keine Angabe. Anders verhält es sich bei einer in Deutschland geborenen Schülerin, deren Eltern in Kasachstan geboren wurden: Ein Großelternpaar/-teil lebe in Deutschland, zu dem Wohnort des anderen Großelternpaares/-teils macht die Schülerin keine Angabe. Ein weiterer in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in Russland geboren wurden, gibt an, nicht zu wissen, wo seine Großeltern lebten. Neun der 14 Schüler:innen geben ein in Deutschland lebendes Großelternpaar oder -teil an. Drei von ihnen nennen nur dieses eine Großelternpaar/-teil, vier Schüler:innen nennen zusätzlich ein weiteres, ebenfalls in Deutschland lebendes Großelternpaar/-teil. Die Schülerin, deren Mutter im Erzgebirge geboren sei, nennt das Erzgebirge auch als Wohnort eines Großelternpaares/-teils. Es lässt sich wiederum nicht feststellen, ob sich ihre Angabe auf den deutschen oder den tschechischen Teil des Erzgebirges bezieht. Ihr anderes Großelternpaar/-teil lebe in Deutschland. Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Mutter in Indien, dessen Vater in Deutschland geboren wurde, nennt Indien als Wohnort eines Großelternpaares/-teils, Deutschland als Wohnort des anderen Großelternpaares/-teils. Die wie ihre Eltern in China geborene Schülerin gibt an, ihre beiden Großeltern lebten in China. Die in der Dominikanischen Republik geborene Schülerin, deren Mutter und deren Vater ebenfalls in der Dominikanischen Republik, deren anderer Vater in

der Türkei geboren wurden, nennt als Wohnorte ihrer Großeltern die Dominikanische Republik und die Türkei. Wenn sich auch das Spektrum an Ländern, das in die Lebenswelten der Familien einfließt, durch Einbeziehen der Großelterngeneration nicht zu vergrößern scheint, so differenzieren sich doch deren Migrationsrealitäten weiter aus. Dies zeigt sich in den beschriebenen diversen Konstellationen, in denen die festgestellten geografischen Eckpunkte der Familien auftauchen. Auf diese Weise kristallisieren sich je spezifische *historical bodies* der Familien heraus, die verschiedene geografische Räume umspannen können.

Aufgrund der Datenlage lässt sich unter Berücksichtigung dreier Generationen zusammenfassend feststellen, dass mindestens die Hälfte und maximal 64 % der befragten Schüler:innen der gelben Klasse aus Familien stammt, die über Migrationserfahrungen verfügen. Zwölf der 14 befragten Schüler:innen wurden selbst in Deutschland geboren, nur zwei Schülerinnen in anderen Ländern, nämlich in China und der Dominikanischen Republik. Von den (mindestens) sieben Schüler:innen, deren Familien über Migrationserfahrungen verfügen, lebt also die Mehrheit mindestens in zweiter Generation in Deutschland.

5.6.2 Sprachliche Repertoires der Schüler:innen

12 der 14 befragten Schüler:innen der gelben Klasse geben an, zuhause Deutsch zu sprechen (Abb. 86 und 87). Fünf von ihnen geben an, zuhause würde außerdem eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Bei sieben Schüler:innen der gelben Klasse ist Deutsch somit die einzige Familiensprache. Zwei Schüler:innen der Klasse geben an, zuhause würde ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen: Bei einem in Deutschland geborenen Schüler, dessen Eltern in Russland geboren wurden, handelt es sich um Russisch, bei einer Schülerin, die wie ihre Eltern in China geboren wurde, um Chinesisch.

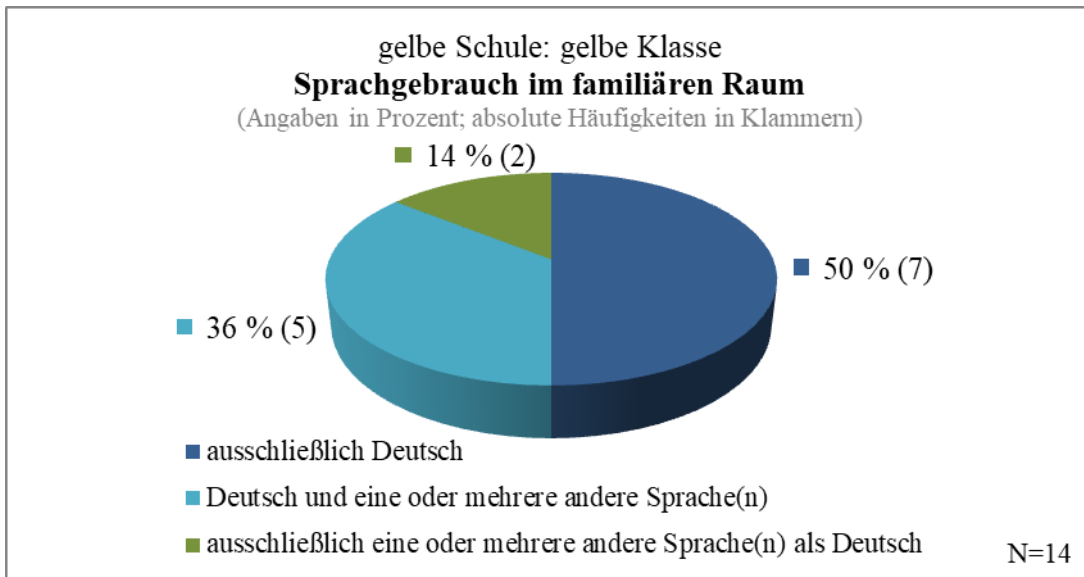


Abb. 86: Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Zu den von Schüler:innen der Klasse zuhause gesprochenen Sprachen zählen Chinesisch, Deutsch, Hindi, „Marokkanisch“, Russisch und Spanisch (Abb. 87). Übernommen werden die von den Schüler:innen gewählten Sprachbezeichnungen. Uneindeutig bleibt in diesem Kontext, auf welche Sprache sich ein Schüler mit der Bezeichnung „Marokkanisch“ bezieht. Der Schüler selbst wurde gemäß eigener Auskunft in Deutschland geboren, seine Eltern in Marokko, wo Arabisch und Tamazight Amtssprachen sind und außerdem unter anderem Berbersprachen gesprochen werden (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 278).

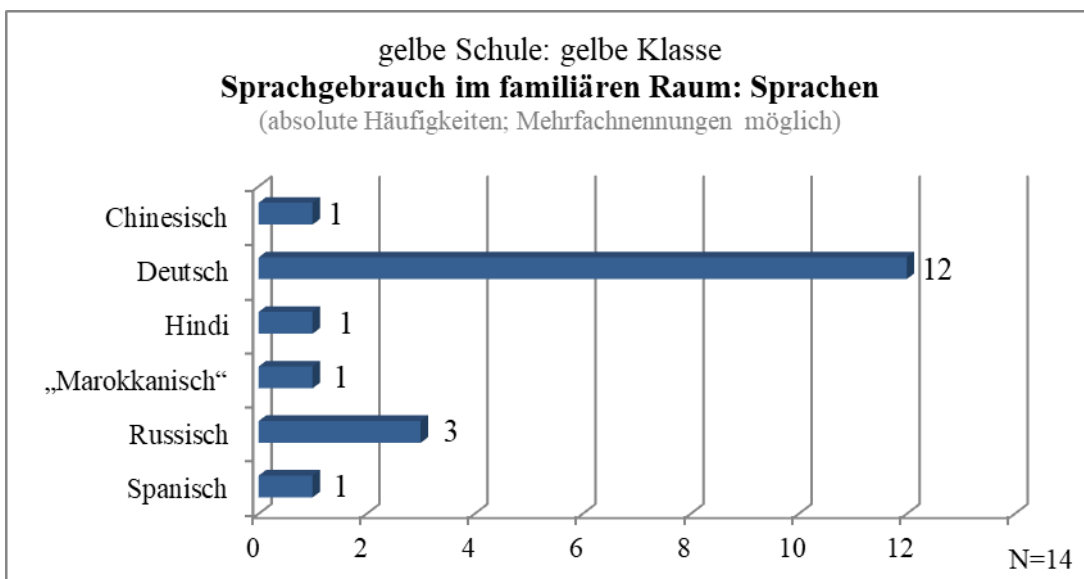


Abb. 87: Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Die von den Schüler:innen genannten nicht-deutschen Familiensprachen lassen sich mit den Geburtsländern der Schüler:innen oder ihrer Eltern assoziieren. Chinesisch wird von einer Schülerin als (einzige) Familiensprache genannt, die selbst genau wie ihre Eltern in China geboren wurde. Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Vater ebenfalls in Deutschland, dessen Mutter in Indien geboren wurde, zählt Deutsch und Hindi – eine der Amtssprachen Indiens (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 185) – als Familiensprachen auf. Die Eltern des Schülers, der angibt, zuhause würden „Marokkanisch“ und Deutsch gesprochen, stammen wie bereits erwähnt aus Marokko. Die in der Dominikanischen Republik geborene Schülerin, deren Mutter und Vater in der Dominikanischen Republik, deren zweiter Vater in der Türkei geboren wurde(n), nennt Spanisch und Deutsch als Familiensprachen. Spanisch ist die Amtssprache der Dominikanischen Republik (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 137). Zwei Schüler:innen, die Russisch als zuhause gesprochene Sprache angeben, wurden in Deutschland geboren, während ihre Eltern jeweils in Russland geboren wurden. Einer der beiden Schüler:innen nennt Russisch als einzige Familiensprache, eine Schülerin nennt zusätzlich das Deutsche. Auch eine weitere in Deutschland geborene Schülerin gibt Russisch und Deutsch als zuhause gesprochene Sprachen an. Ihre Eltern wurden in Kasachstan geboren, wo Russisch neben Kasachisch zu den Amtssprachen zählt (KOSMOS Welt-Almanach 2022, S. 224).

Die Schüler:innen der gelben Klasse nennen jeweils ein bis zwei Sprachen, die zuhause gesprochen würden. Werden zwei Sprachen angegeben, ist eine davon Deutsch. Insgesamt sprechen 85,71 % der Schüler:innen der gelben Klasse zuhause (auch) Deutsch. Insbesondere mit Rücksicht auf das Alter der Schüler:innen der gelben Klasse und ihre damit verknüpfte potenziell geringere Konzentrationsspanne werden sie im Unterschied zu den befragten Schüler:innen der grünen und der blauen Schule nicht um eine Einschätzung ihrer Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen gebeten. Nicht nur das potenziell geringere Konzentrationsvermögen der Schüler:innen macht eine Kürzung des Fragebogens an dieser Stelle notwendig: Auch die Fähigkeit, das eigene sprachliche Können zu beurteilen, dürfte im Fall der Schüler:innen der gelben Klasse am Ende des zweiten Schuljahres geringer ausgebildet sein als im Fall der Schüler:innen der grünen und der blauen Schule, die jeweils im zweiten Halbjahr des dritten beziehungsweise vierten Schuljahres befragt werden. Befragt werden die Schüler:innen der gelben Klasse hingegen nach ihrer Wahrnehmung davon, wie ihre Lehrkräfte innere und äußere Mehrsprachigkeit bewerteten, da anzunehmen ist, dass auch jüngere Schü-

ler:innen, wenn nicht über ein Bewusstsein, dann zumindest bereits über ein erstes Gespür für schulische *language policies* und Gesetze des schulischen Sprachmarktes verfügen können. Kapitel 5.6.5 wird hierauf zurückkommen.

Danach befragt, welche Sprachen sie in der Schule lernten, nennen 13 der 14 befragten Schüler:innen der gelben Klasse das Englische, das in der Klasse als Schulfremdsprache unterrichtet wird. Sechs der befragten Schüler:innen nennen außerdem das Deutsche als eine Sprache, die sie in der Schule dem eigenen Empfinden nach lernen. Die Tatsache, dass ein Teil der Schüler:innen Deutsch als schulisch erlernte Sprache nennt, während ein anderer Teil es nicht nennt, zeigt, dass das Bewusstsein hinsichtlich des eigenen Sprachenlernens individuellen Maßstäben zu folgen scheint. Was die Schüler:innen als sprachliche Lerngelegenheiten empfinden, scheint voneinander abzuweichen und auch nicht davon abzuhängen, ob Deutsch als eine, als einzige oder als eine von mehreren Familiensprachen aufgeführt wird. Eine in China geborene Schülerin macht keine Angaben zu der Frage, welche Sprachen sie in der Schule lerne. In der mündlich gestützten Befragungssituation zeigt sich, dass trotz des Bemühens um kindgerechte Formulierungen bei der Fragebogenkonzeption nicht alle Fragen auf den sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerin im Deutschen zugeschnitten werden können. Auch in der mündlichen Begleitung erweist es sich als nicht möglich, der Schülerin alle Fragen paraphrasierend verständlich zu machen. Eine an dieser Stelle deutlich werdende Limitation des Fragebogens ist seine Einsprachigkeit, die ein bestimmtes Kompetenzniveau im Deutschen voraussetzt.

Wiederum mit Rücksicht auf ihr Alter und die hierdurch notwendige Beschränkung des Fragebogenumfangs werden die Schüler:innen der gelben Klasse nicht danach befragt, ob sie Herkunftssprachenunterricht, zusätzlichen Deutschunterricht und außerschulischen Sprachunterricht besuchen.

5.6.3 Bewertungen von Mehrsprachigkeit

Aus oben genannten Gründen wird ebenfalls darauf verzichtet, die Schüler:innen der gelben Klasse danach zu befragen, ob ihnen die eigene Mehrsprachigkeit auf dem schulischen und dem imaginierten beruflichen Sprachmarkt helfe. Frau Bräuer, die Klassenlehrerin der gelben Klasse, antwortet auf die Frage, wie sie es fände, wenn Schüler:innen mehrere Sprachen sprechen könnten:

„Super. Also ich find's toll. Also ich find', für die- Das ist so 'ne Bereicherung auch für die Kinder einmal. Ich denk' auch, wenn man jetzt mal an später denkt, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann, also ich find's gut. Ich sprech' nur

Deutsch und Englisch und ich denk', wenn man schon von zuhause diesen auch-Ne, klar, seine Muttersprache und dann vielleicht noch Deutsch dazu, wenn man das dann gut sprechen kann, denk' ich, hat man nur Vorteile meiner Meinung nach.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 071)

Die Klassenlehrerin verortet ihre Beurteilung von Mehrsprachigkeit in der Zukunft („wenn man jetzt mal an später denkt“; Z. 071) und positioniert sich vor dem Hintergrund dieses Verweises als uneingeschränkte Befürworterin von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit sei eine Bereicherung und bringe „nur Vorteile“ (Z. 071) mit sich. Ihr eigenes mehrsprachiges Kapital schränkt Frau Bräuer auf zwei Sprachen ein („nur Deutsch und Englisch“; Z. 071). Auch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen, nach der sie befragt wird, referiert sie auf zwei Sprachen („seine Muttersprache und dann vielleicht noch Deutsch dazu“; Z. 071), jedoch scheinen sich – dies schwingt in ihrer Äußerung nur implizit mit – die Bedingungen des Spracherwerbs von denen ihres eigenen Spracherwerbs zu unterscheiden. Eine räumliche Dimension scheint hierfür ausschlaggebend: „wenn man schon von zuhause [...]“ (Z. 071). Frau Bräuer bezieht die Frage nach ihrer Beurteilung von Mehrsprachigkeit damit auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler:innen, für die insbesondere auch der Spracherwerb im familiären Raum relevant erscheint. Knapp zwei Drittel der Schüler:innen der gelben Klasse nehmen an, ihre Lehrer:innen fänden es sehr gut (28,57 %) oder eher gut (35,71 %), wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen könnten (Abb. 89). Nur 21,43 % der Schüler:innen glauben, ihre Lehrer:innen fänden dies eher schlecht (7,14 %) oder schlecht (14,29 %), zwei Schüler:innen enthalten sich (14,29 %). Die von der Klassenlehrerin artikuliert positive Bewertung von Mehrsprachigkeit scheint folglich von den meisten, aber nicht von allen Schüler:innen der Klasse so wahrgenommen zu werden. Über mögliche Gründe hierfür kann keine verlässliche datenbasierte Aussage getroffen werden.

Lag der Fokus bislang auf äußerer Mehrsprachigkeit, soll ferner auch im Fall der gelben Klasse innere Mehrsprachigkeit und deren (wahrgenommene) Bewertung Berücksichtigung finden, um ein ganzheitlicheres Bild der sprachlichen Ressourcen und der in der Klasse gültigen *language policies* nachzuzeichnen. Vier der 14 befragten Schüler:innen geben an, zuhause einen Dialekt zu sprechen (Abb. 88). Zwei von ihnen kreuzen zwar an, zuhause werde auch ein Dialekt gesprochen, konkretisieren aber nicht, welcher. Sie werden in Abbildung 88 aus diesem Grund in Form grauer Balken entweder der Kategorie „deutschsprachiger Dialekt“ oder der Kategorie „anderssprachiger Dialekt“ zuge-

ordnet. Die beiden übrigen dialektkompetenten Schüler:innen benennen den zuhause gesprochenen Dialekt mit der Bezeichnung „Saarländisch“, referieren also auf einen deutschsprachigen Dialekt.

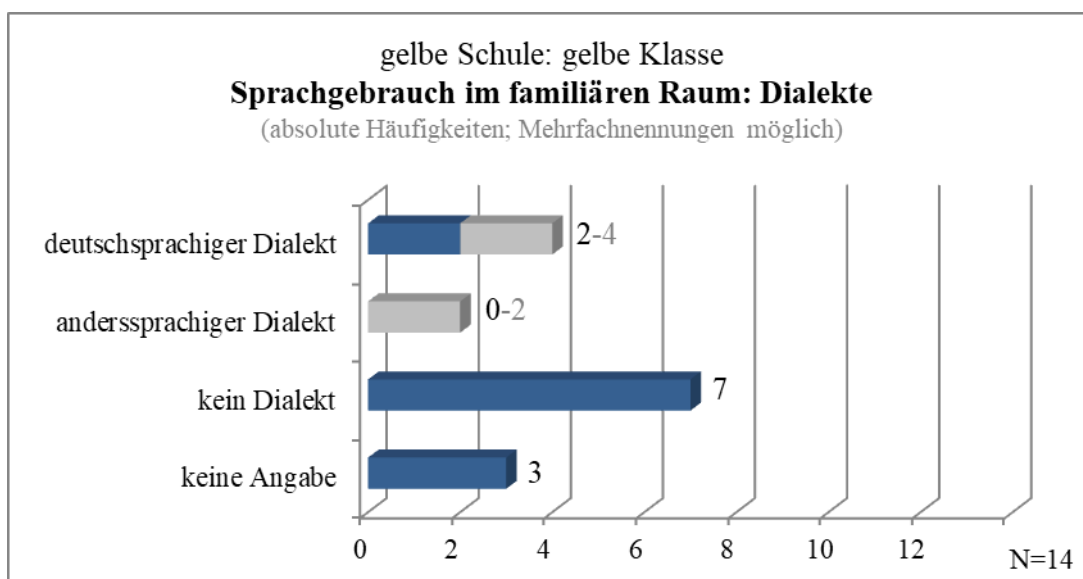


Abb. 88: Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

50,00 % der befragten Schüler:innen der gelben Klasse sprechen gemäß eigener Angabe zuhause keinen Dialekt, drei Schüler:innen machen keine Angabe zu familiärem Dialektgebrauch (21,43 %). Die Klassenlehrerin Frau Bräuer äußert sich positiv zu der Dialektkompetenz von Schüler:innen und drückt ähnlich wie Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, ihr Bedauern über den von ihr wahrgenommenen Rückgang von Dialekten aus. Sie betont jedoch gleichermaßen den Stellenwert der Standardsprache und schätzt Dialektkompetenz dann positiv ein, wenn es sich um eine zusätzliche Kompetenz neben der standardsprachlichen Kompetenz handele:

„Auch gut. Ich find’, es [i. e. Dialekt; Anm. B. R.] gehört ja einfach dazu. Es ist ja auch ’ne- Ja, auch wenn man jetzt- Und kulturell auch wichtig. Es geht natürlich immer weiter verloren. Ich find’s halt schwer: Viele Kinder lernen natürlich zuhause, Kinder mit Migrationshintergrund immer weniger oder gar keinen Dialekt. Manche natürlich dann, wenn sie erst Deutsch lernen und dann vielleicht es viel hören, je nachdem, wie ausgeprägt auch eben das Umfeld das spricht. Ich denke aber, dass grad’ für diese Kinder eben auch Hochdeutsch einfach wichtig ist, weil sie es sonst vielleicht falsch lernen. Also ich hab’ schon öfter dann gehört, dass Kinder- oder auch von Erzählungen immer wieder, dass Kinder, zum Beispiel syrische Kinder, dann im Saarland nur Saarländisch lernen, und dann denk’ ich halt, dann müsste man schon gucken, dass die dann auch Hochdeutsch lernen. Und ich find’ immer, Hochdeutsch ist wichtig. Wenn man noch ’n Dialekt dazu kann, find’ ich gut, aber ich denk’ immer, Hochdeutsch ist schon sehr wichtig. Aber es ist natürlich schade, dass es dadurch immer weiter verloren geht. Dass vielleicht, man weiß nicht, in wie vielen Jahren, dann immer weniger es gesprochen wird. Es gehen ja auch so schon viele Worte einfach verloren, weil sie über die Generationen

natürlich nicht mehr gesprochen werden. Aber ich denk', das kommt einfach und man kann's nicht ändern.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer,
der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 073)

Die Lehrerin formuliert die Annahme, „Kinder mit Migrationshintergrund“ (Z. 073) würden meist keinen Dialekt lernen, es sei denn, sie lernten Deutsch in einem Umfeld mit hochfrequentem dialektalen Input. Sie macht damit deutlich, dass sich ihre Ausführungen auf Dialekte des Deutschen beziehen; anderssprachige Dialekte finden in ihrer Antwort keine Berücksichtigung. Insgesamt schreibt sie dem Standarddeutschen („Hochdeutsch“; Z. 073) einen höheren Wert auf einem nicht näher definierten (gesellschaftlichen?) Sprachmarkt zu. Es sei wichtig, dass Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende „Hochdeutsch“ (Z. 073) lernten, „weil sie es sonst vielleicht falsch lernen“ (Z. 073). Dialektalen Varietäten wird von Frau Bräuer somit tendenziell sprachliche Korrektheit abgesprochen und sie werden als Hindernis für einen korrekten Deutschwerb definiert. Seien standardsprachliche Kompetenzen ausgebildet, beurteile Frau Bräuer es positiv, „[w]enn man noch 'n Dialekt dazu kann“ (Z. 073). Bezeichnet sie standardsprachliche Kompetenzen allgemein als (sehr) wichtig, charakterisiert sie dialektale Kompetenzen als „kulturell auch wichtig“ (Z. 073). Sie kennzeichnet Dialekte damit als Kulturgut, dessen Tradierung sie allerdings als rückläufig wahrnehme, eine Entwicklung, die nicht aufzuhalten sei. Sprachwandel versteht Frau Bräuer somit als natürliches Phänomen. Die Wahrnehmung der Schüler:innen hinsichtlich der Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer:innen erscheint ähnlich wie deren Wahrnehmung hinsichtlich der lehrerseitigen Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit (Abb. 89).

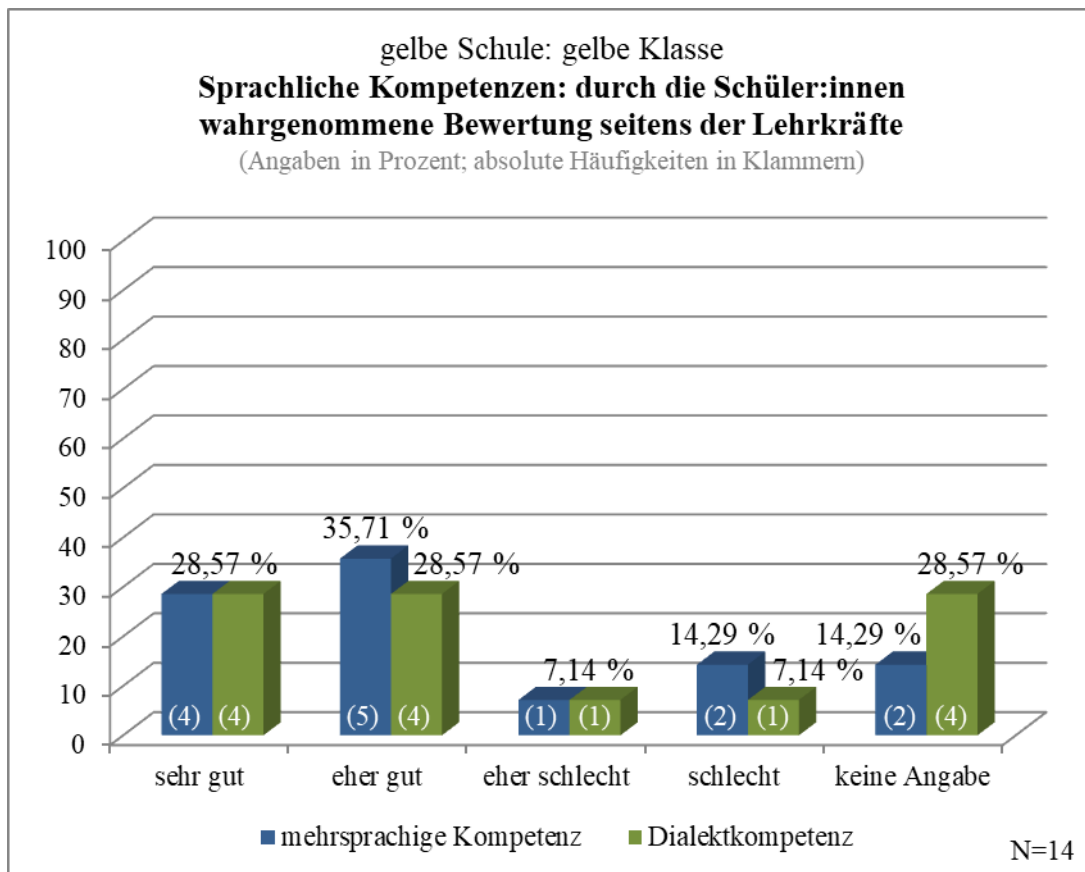


Abb. 89: Durch die Schüler:innen der gelben Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Acht Schüler:innen der gelben Klasse nehmen eine eher positive (28,57 %) oder eine sehr positive (28,57) Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer:innen an (57,14 %); im Hinblick auf die wahrgenommene Bewertung mehrsprachiger Kompetenz sind es neun Schüler:innen (64,28 %). Eine negative Bewertung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte nehmen nur zwei Schüler:innen an (14,28 %), im Fall der wahrgenommenen Bewertung mehrsprachiger Kompetenz sind es drei Schüler:innen (21,43 %). Vier Schüler:innen der gelben Klasse machen keine Angabe dazu, wie sie die Beurteilung von Dialektkompetenz durch ihre Lehrer:innen einschätzen (28,57 %). Frau Bräuers tendenziell, jedoch nicht bedingungslos positive Bewertung von Dialektkompetenz spiegelt sich womöglich in den Antworten der Schüler:innen wider; allerdings kann deren Erfahrungsschatz in Bezug auf Situationen, in denen sie die Bewertung von Dialekt(gebrauch) im schulischen Kontext erfahren, als eher gering angenommen werden, da nur wenige Schüler:innen der Klasse gemäß Selbstauskunft über Dialektkompetenzen verfügen (Abb. 88). Die Ergebnisse sind daher mit Vorsicht zu lesen.

5.6.4 Schulischer und außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen

Vor dem Hintergrund der vorangehend beschriebenen sprachlichen Repertoires der Schüler:innen der gelben Klasse sollen im Folgenden ihre Sprachwahlen im schulischen und außerschulischen Raum beleuchtet werden, ihre *language practices* in unterschiedlichen sozialen Räumen also, die sich wiederum in unterschiedliche Interaktionsensembles ausdifferenzieren lassen. Abbildung 90 bezieht sich auf Sprachen beziehungsweise sprachliche Varietäten, die die Schüler:innen außerhalb der Schule gemäß eigener Aussage meistens mit dem:der jeweiligen Interaktionspartner:in sprechen. Abgebildet werden folglich frequente Sprachwahlen, was nicht bedeutet, dass die Schüler:innen mit den jeweiligen Interaktionspartner:innen – mit einer niedrigeren Frequenz – nicht auch andere sprachliche Ressourcen nutzen können. Die im Fragebogen vorgegebene Darstellung (eine kurze Schreiblinie) legt zwar jeweils das Notieren einer einzigen Sprache beziehungsweise Varietät nahe, dennoch kommt es in Einzelfällen vor, dass Schüler:innen mehrere Sprachen oder Dialekte notieren. Solche ursprünglich nicht intendierten Mehrfachnennungen werden bei der Auswertung berücksichtigt, da denkbar ist, dass mehrsprachige Schüler:innen gegenüber bestimmten Interaktionspartner:innen mehrere Sprachen oder Dialekte mit gleicher oder sehr ähnlicher Frequenz nutzen. Mehrfachnennungen bilden im vorliegenden Datensatz jedoch eher Ausnahmen. Um den Umfang des Fragebogens angesichts des Alters der Schüler:innen weiter zu verringern, wird auf die Frage nach dem außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen mit Freund:innen verzichtet. Die erhobenen Daten zum außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse konzentrieren sich daher auf den familiären Raum.

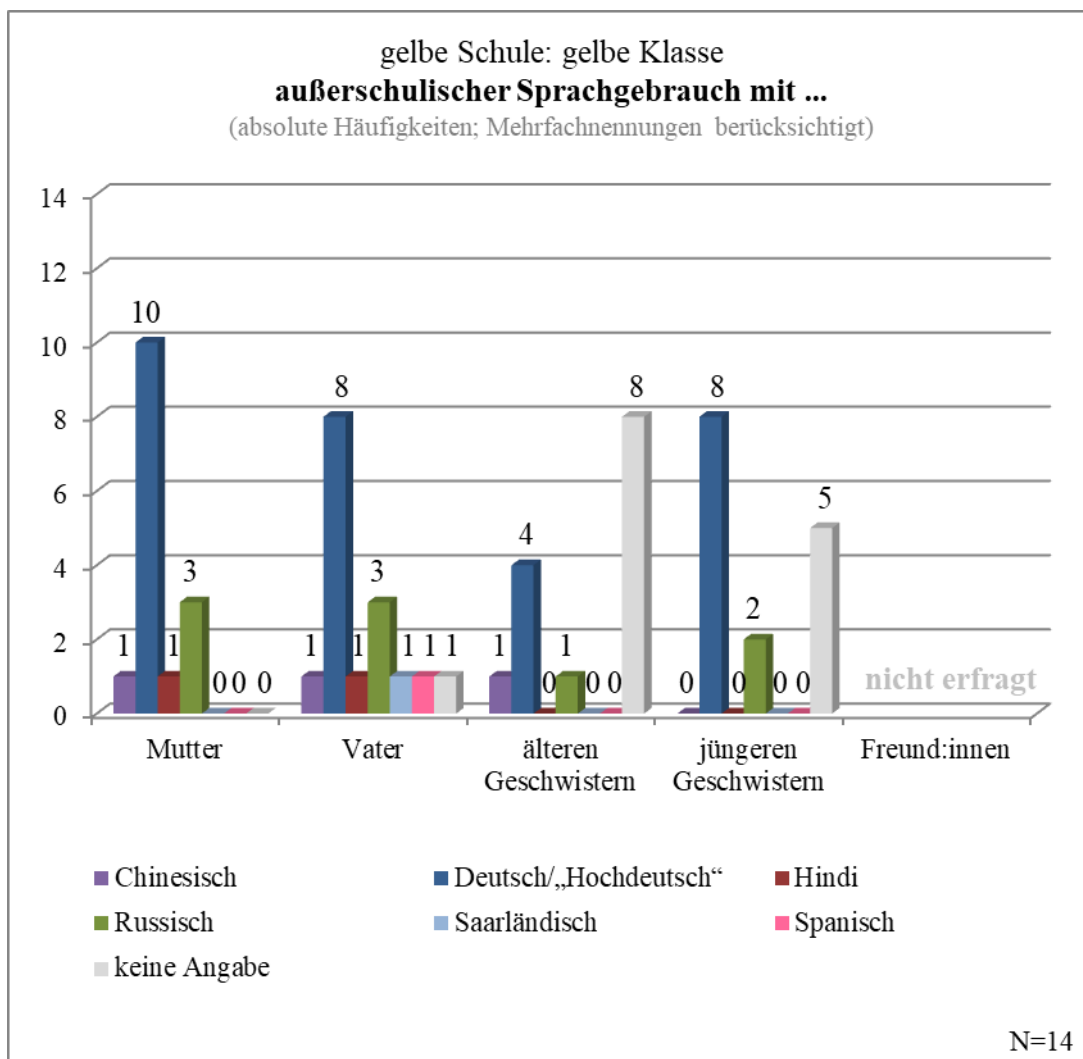


Abb. 90: Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Insgesamt zeigt sich in Interaktionen mit allen Mitgliedern der Kernfamilie eine Dominanz des Deutschen. Zehn der 14 befragten Schüler:innen der gelben Klasse wählen in Interaktionen mit ihren Müttern, neun in Interaktionen mit ihren Vätern meist das Deutsche, wobei zu letzteren auch ein Schüler zählt, der in Interaktionen mit seinem Vater gemäß Selbstauskunft meist eine saarländische Varietät des Deutschen spreche. Es bleibt die einzige Nennung eines Dialekts als häufigste Sprachwahl im familiären Raum. Während diejenigen Schüler:innen, die angeben, ältere oder jüngere Geschwister zu haben, bis auf wenige Ausnahmen das Deutsche als meistgewählte Sprache in Interaktionen mit ihren Geschwistern nennen, scheint in Interaktionen mit Eltern ein breiteres Spektrum an Familiensprachen einzufließen. Drei Schüler:innen geben an, mit ihren Müttern und Vätern meist Russisch zu sprechen; eine der Schüler:innen gibt an, ebenso häufig Deutsch mit ihren Eltern zu sprechen. Sie selbst wurde in Deutschland geboren,

ihre Eltern in Russland. Auch mit ihren jüngeren Geschwistern spreche sie mit gleicher Häufigkeit Deutsch und Russisch. Ein weiterer in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern ebenfalls in Russland geboren wurden, nennt hingegen Russisch als einzige Sprache, die er meist in Interaktionen mit seinen Eltern, seinen älteren und jüngeren Geschwistern spreche. Dies zeigt, dass ähnliche migrationsbiografische Eckdaten dennoch unterschiedliche sprachliche Praktiken innerhalb von Familien hervorbringen können, dass also kein vorgeformtes und festgelegtes Bedingungsgefüge zwischen Migration und Sprachwahlen besteht. Eine dritte Schülerin, die ebenfalls Russisch als meist gewählte Sprache in Interaktionen mit ihren Eltern nennt, wurde selbst in Deutschland geboren, ihre Eltern in Kasachstan. Mit ihren älteren Geschwistern spreche sie Deutsch. Eine Schülerin, die wie ihre beiden Elternteile in China geboren wurde, spreche mit beiden und auch mit ihren älteren Geschwistern meist Chinesisch. Ein Schüler, der selbst wie seine Mutter in Deutschland geboren wurde, während sein Vater in Indien geboren wurde, spreche mit seinen Eltern meist Hindi, mit seinen jüngeren Geschwistern hingegen Deutsch. Eine in der Dominikanischen Republik geborene Schülerin gibt wiederum an, mit ihrer ebenfalls in der Dominikanischen Republik geborenen Mutter sowie mit ihren älteren und jüngeren Geschwistern meist Deutsch zu sprechen, mit ihrem Vater beziehungsweise ihren Vätern Deutsch und Spanisch. Da die Schülerin vorangehend angibt, zwei Väter zu haben, bleibt unklar, ob sie sich hier auf beide oder nur einen davon bezieht. Denkbar ist also entweder, dass sie mit einem der Väter in gleicher Häufigkeit Deutsch und Spanisch spricht, oder aber, dass sie mit einem ihrer Väter meist Deutsch, mit dem anderen meist Spanisch spricht.

Über die gesamte Klasse hinweg betrachtet, scheint die Nutzung nicht-deutscher Familiensprachen in Interaktionen mit Eltern ausgeprägter als in Interaktionen mit Geschwistern. Ein Schüler, der vorangehend Deutsch und „Marokkanisch“ als Familiensprachen aufzählt, nennt „Marokkanisch“ an keiner Stelle als meist mit Familienmitgliedern gewählte Sprache. Sowohl mit seinen Eltern als auch mit seinen Geschwistern spreche er meist Deutsch. Es bleibt daher unklar, ob der Schüler selbst über Sprachkompetenzen im „Marokkanischen“ verfügt oder dies beispielsweise einzig als Sprache wahrnimmt, die womöglich die Eltern untereinander nutzen.

Befragt werden die Schüler:innen weiterhin nach ihrem Sprachgebrauch in der Schule, wo sich eine deutliche Dominanz des Deutschen zeigt (Abb. 91). Auch hier findet eine Unterscheidung nach verschiedenen Interaktionspartner:innen statt. Mit Rücksicht auf das Alter der Schüler:innen aus Jahrgangsstufe 2 wird eine weitere Reduktion des Fra-

gebogens vorgenommen, der sich hinsichtlich des schulischen Sprachgebrauchs der Schüler:innen der gelben Klasse auf Sprachwahlen mit Mitgliedern der eigenen Schulklasse konzentriert. Im Unterschied zu der Frage nach dem außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen wird an dieser Stelle nicht nach häufigen Sprachwahlen gefragt; stattdessen sind Mehrfachnennungen möglich.

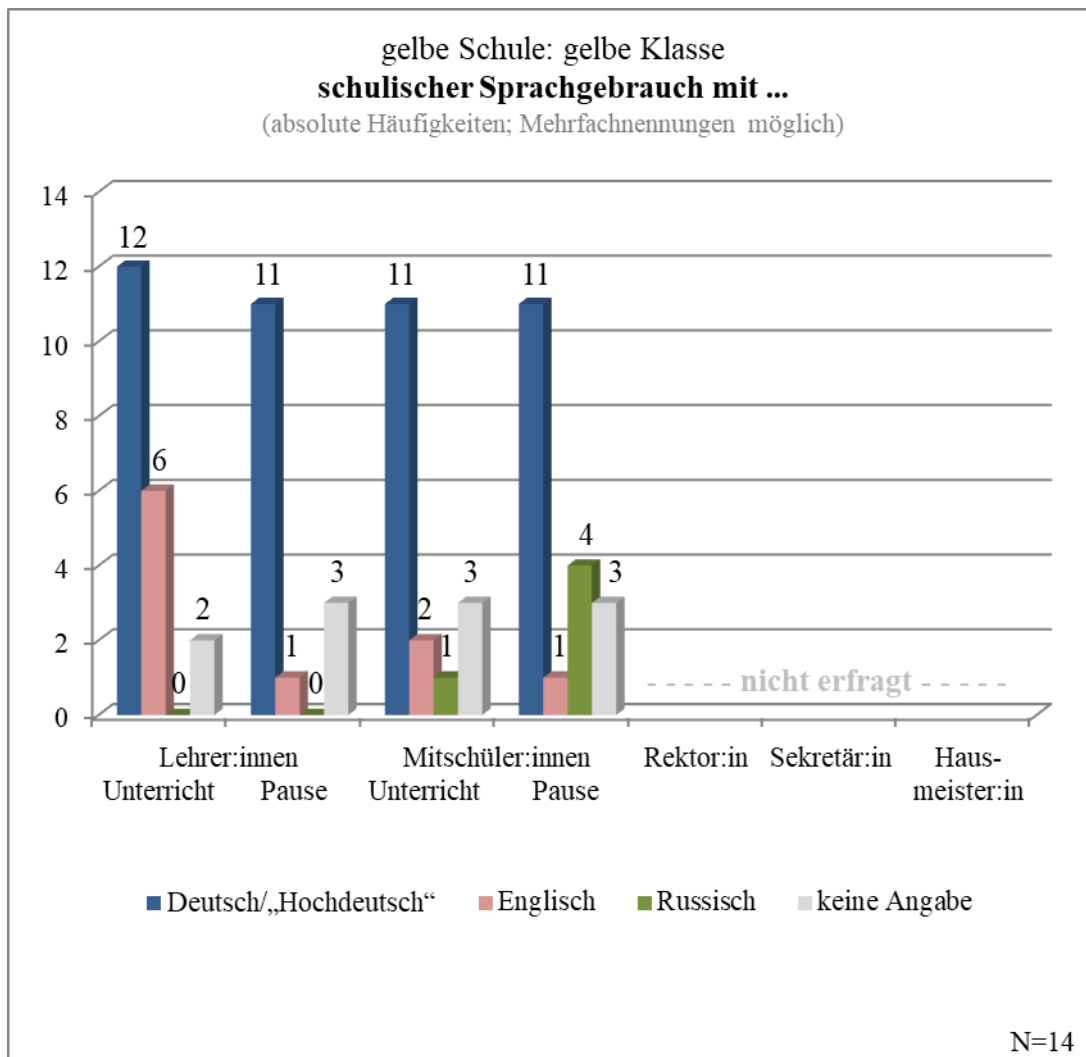


Abb. 91: Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Alle Schüler:innen, die eine Angabe zu ihren Sprachwahlen in Unterrichts- oder Pauseninteraktionen mit Lehrkräften oder Mitschüler:innen machen, geben an, mit diesen Deutsch zu sprechen. Werden weitere Sprachen genannt, so werden diese zusätzlich zum Deutschen aufgeführt. Neben dem Deutschen wird lediglich Englisch als mit Lehrkräften gesprochene Sprache genannt. Die vergleichsweise hohe Anzahl an Schüler:innen, die angeben, im Unterricht mit ihren Lehrer:innen Englisch zu sprechen, legt die Vermutung nahe, dass es sich um eine Referenz auf den schulisch verankerten

Fremdsprachenunterricht in Englisch handeln könnte. Nur ein Schüler nennt Englisch als eine Sprache, die er in den Pausen mit Lehrkräften und Mitschüler:innen spreche. Auch im Unterricht spreche er – ebenso wie ein weiterer Schüler – mit Mitschüler:innen Deutsch und Englisch. Beide Schüler wurden in Deutschland geboren, die Eltern des ersten in Marokko, die Eltern des zweiten in Deutschland. Als Familiensprachen nennen beide das Deutsche, der erste Schüler zusätzlich „Marokkanisch.“ Folglich lässt sich der Gebrauch des Englischen in Pauseninteraktionen zumindest anhand der vorliegenden Daten nicht eindeutig auf familiär bedingte sprachbiografische Merkmale der Schüler zurückführen. Beide nennen das Englische als schulisch erlernte Sprache. Es fällt auf, dass ausschließlich in Interaktionen mit Mitschüler:innen auch das Russische eine Rolle bei den Sprachwahlen der Schüler:innen zu spielen scheint. Ein in Deutschland geborener Schüler, dessen Eltern in Russland geboren wurden und der als einzige Familiensprache Russisch nennt, gibt an, im Unterricht sowie in den Pausen mit Mitschüler:innen Russisch zu sprechen. Er ist der Einzige, der das Russische als im Unterricht genutzte Sprache nennt. Dies mag auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, wenn man annimmt, dass seine Verwendung des Russischen eine:n Mitschüler:in voraussetzt, der oder die ebenfalls Russisch spricht. Dies ist jedoch nicht zwingend der Fall: Denkbar ist auch, dass der Schüler mit einem:r Mitschüler:in, der über Russischkompetenzen verfügt, Russisch spricht, diese:r aber auf Deutsch antwortet. Aufgrund der beschränkten Datenlage kann diese Vermutung nicht überprüft werden. Vier Schüler:innen der gelben Klasse geben an, in den Pausen Russisch mit Mitschüler:innen zu sprechen, einer von ihnen ist der genannte Schüler. Zwei Schülerinnen, die gemäß eigener Angabe in den Pausen mit Mitschüler:innen Russisch sprechen, wurden in Deutschland geboren und nennen als Familiensprachen Deutsch und Russisch. Ihre Eltern wurden in Kasachstan beziehungsweise Russland geboren. Interessanterweise nennt auch eine in der Dominikanischen Republik geborene Schülerin Russisch als eine in Pausen mit Mitschüler:innen genutzte Sprache. Ihre Eltern wurden in der Dominikanischen Republik und der Türkei geboren, als Familiensprachen gibt sie Spanisch und Deutsch an. Russisch ist in diesem Fall also eine Sprache, die nicht auf die familiensprachlichen Ressourcen der Schülerin zurückgeführt werden kann, sondern innerhalb des Datensatzes lediglich in Bezug auf den Pausensprachgebrauch mit Mitschüler:innen auftaucht. Möglicherweise besucht die Schülerin außerschulischen Russischunterricht, möglicherweise lernt sie Russisch von Mitschüler:innen, die über sprachliches Kapital im Russischen verfügen und dieses weiterzugeben imstande sind.

Wenn auch das Deutsche in schulischen Interaktionen zu überwiegen scheint, gefolgt vom Englischen als Schulfremdsprache, scheinen zumindest die Pausen potenziell Raum zu bieten für die Nutzung weiterer sprachlicher Ressourcen der Schüler:innen. Die Daten führen vor Augen, dass im Unterricht lediglich das Russische einzufließen scheint, nicht aber die übrigen Sprachen, die die Schüler:innen im familiären Raum zum Teil nutzen.

5.6.5 Klassenspezifische *language policies* und deren Wahrnehmung durch die Schüler:innen

Auf die Frage hin, ob sie den Gebrauch von nicht-deutschen Sprachen und von Dialekten im Unterricht und in den Pausen erlaube, antwortet Frau Bräuer, die Klassenlehrerin der gelben Klasse:

„Eigentlich schon. Also Dialekt sprechen eigentlich keine. Jetzt wenn ich an Samir denke, der spricht auch nur Deutsch hier in der Schule, auch mit seinem Bruder und auch mit seinem Freund, der auch Englisch, Hindi zuhause- oder dieselbe Situation zuhause hat. Tamara und Nikolai sprechen oft auch Russisch miteinander, da sag’ ich allerdings, im Unterricht sollen sie Deutsch sprechen, einfach aus dem Grund, dass der Nikolai mehr Übung kriegt. Weil ich weiß, dass er zuhause auch nur Russisch spricht und mir einfach auffällt, dass er unheimlich dann die Probleme hat mit’m Satzbau, und dass ich hoffe, dass er sich da verbessert, sag’ ich immer: ‚Im Unterricht nur Deutsch.‘ In der Pause, wenn sie spielen, sprechen sie auch Russisch, aber da sag’ ich dann nichts, weil ich weiß, die spielen auch mittags zusammen und dann sprechen sie auch Russisch. Dann will ich das nicht unterbrechen. Aber ich versuch’s im Klassenunterricht oder im Klassenraum eben zu fördern, dass er dann auch das Deutsch lernt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 075)

Die Frage nach ihrer Bewertung von Dialektgebrauch im Unterricht und in den Pausen umgeht Frau Bräuer, indem sie dialektale Ressourcen der Schüler:innenschaft negiert („Also Dialekt sprechen eigentlich keine“; Z. 075). Dies stimmt tendenziell, aber nicht vollständig mit dem Bild überein, das sich aufgrund der Selbstauskünfte der Schüler:innen ergibt: Mindestens zwei Schüler:innen der Klasse geben an, zuhause einen Dialekt zu sprechen (Abb. 88); in ihrem Fall handelt es sich um das Saarländische. Ihre dialektalen Ressourcen bleiben nicht nur in ihren schulischen Sprachpraktiken (Abb. 91), sondern auch in der Wahrnehmung und Außendarstellung der Lehrerin unsichtbar. In Bezug auf ihre Bewertung der Verwendung anderer Sprachen als Deutsch differenziert die Lehrerin zwischen Unterrichts- und Pauseninteraktionen. Voran stellt sie einen Verweis auf den Schüler Samir, der mit seinem Bruder und seinem Freund, der sprachlich „dieselbe Situation zuhause ha[be]“ (Z. 075), in der Schule nur Deutsch spreche. Samirs Selbstauskunft deckt sich nur zum Teil mit den Angaben der Lehrerin, wonach

er zuhause Englisch und Hindi spreche. Gemäß Selbstauskunft zählen zu den Familiensprachen des Schülers Hindi und Deutsch: Mit seinen Eltern spreche er Hindi, mit seinen Geschwistern Deutsch. Der Verweis auf Samirs ausschließlichen Gebrauch des Deutschen in der Schule kann implizieren, dass für Frau Bräuer in diesem Fall gar keine Entscheidung notwendig werde, andere Sprachen zu erlauben oder nicht zu erlauben. Der sprachliche Markt scheint sich an dieser Stelle durch die sprachlichen Praktiken der Schüler:innen selbst in Richtung des Deutschen zu regulieren. Dies trifft jedoch nicht auf alle Schüler:innen der gelben Klasse zu. Mit Referenz auf zwei weitere Schüler:innen, Tamara und Nikolai, beschreibt die Klassenlehrerin ihr *language management* in Unterricht und Pausen. Sie ordnet es als Reaktion auf die *language practices* der beiden Schüler:innen ein, die „oft auch Russisch miteinander [sprechen]“ (Z. 075). In den Pausen lasse Frau Bräuer dies zu, im Unterricht hingegen nicht. Hintergrund ihres Eingriffs in die Sprachwahl der beiden Schüler:innen sei ihr Bestreben, Nikolai im Deutschen zu fördern, indem sie das Klassenzimmer – im Gegensatz zum familiären Raum des Schülers – als Raum des Deutschsprechens konstruiere. Sie definiert das Deutsche auf die Art als einzig legitime Sprache im Unterricht und delegitimiert zugleich das Russische. Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrerin in ihrer Antwort einzelne Schüler:innen exponiert, wird ihr die Nachfrage gestellt, ob sie dies bei allen Schüler:innen so handhabe (Anhang B.1.7, Z. 076). Sie antwortet: „Genau, ja, die anderen sprechen alle dann Deutsch miteinander“ (Anhang B.1.7, Z. 077).

Die Schüler:innen der gelben Klasse scheinen eine Illegitimität anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht wahrzunehmen (Abb. 92): 78,57 % der Schüler:innen glauben, ihre Lehrer:innen erlaubten es eher nicht (7,14 %) oder überhaupt nicht (71,43 %), dass im Unterricht andere Sprachen als Deutsch verwendet würden. Nur zwei Schüler:innen (14,29 %) nehmen an, dies sei auf jeden Fall erlaubt. Es handelt sich um zwei Schüler, die ebenso wie ihre Eltern in Deutschland geboren wurden und Deutsch als einzige Familiensprache nennen. Ihre Einschätzung bezieht sich also mit hoher Wahrscheinlichkeit, wenn auch nicht zwingend, auf eine Bewertung, die sie von außen beobachten, von der sie aber womöglich nicht selbst betroffen sind.

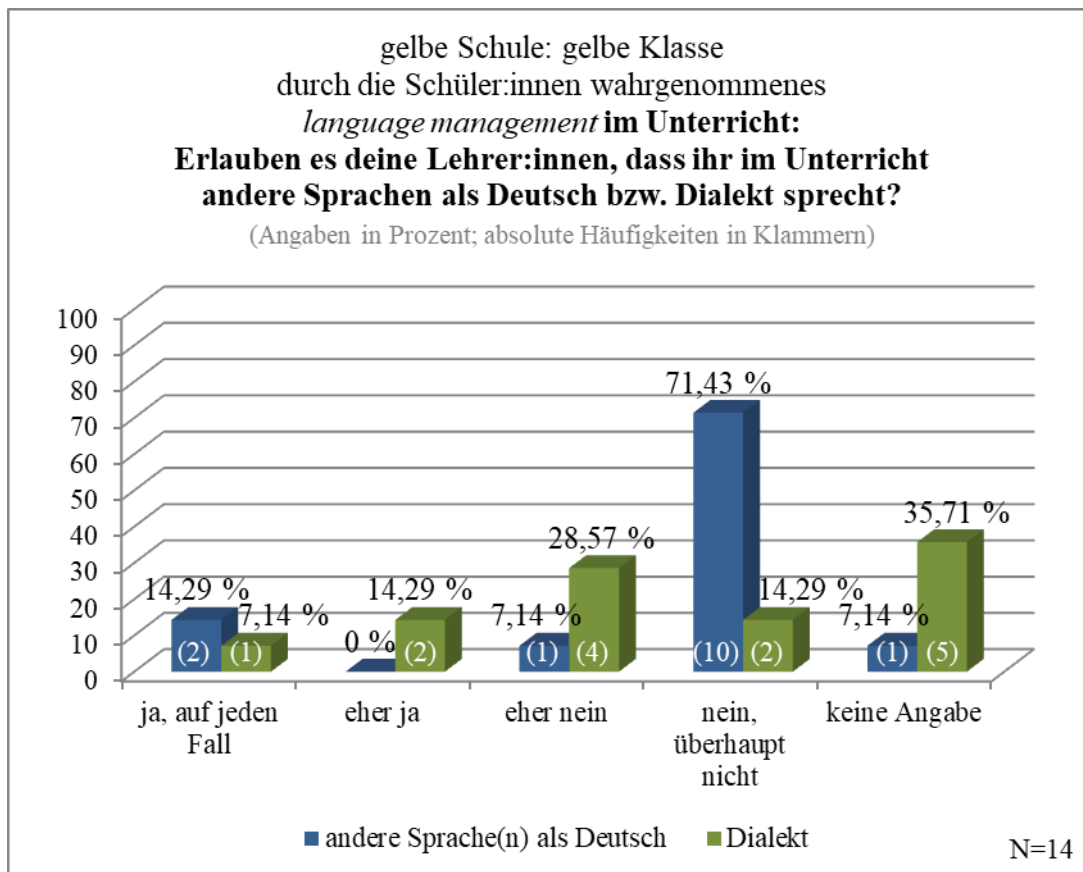


Abb. 92: Durch die Schüler:innen der gelben Klasse wahrgenommenes *language management*: legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

Nur neun der 14 Schüler:innen der gelben Klasse nehmen eine Einschätzung vor, inwieweit ihre Lehrer:innen den Gebrauch von Dialekten im Unterricht erlaubten. Drei von ihnen nehmen an, dies sei auf jeden Fall (7,14 %) oder eher erlaubt (14,29 %), sechs von ihnen glauben, dies sei eher nicht (28,57 %) oder überhaupt nicht erlaubt (14,29 %). In der hohen Anzahl an Enthaltungen und der Tendenz zu der Annahme, Lehrkräfte würden Dialektgebrauch im Unterricht nicht erlauben, könnte ein Indiz dafür vermutet werden, dass sich die Wahrnehmung der Schüler:innen mit der von der Klassenlehrerin artikulierten Unsichtbarkeit von Dialekten im schulischen Raum deckt. Hinsichtlich der durch die Schüler:innen wahrgenommenen Bewertung von Dialektgebrauch in den Pausen zeichnet sich ein ähnliches Bild ab (Abb. 93).

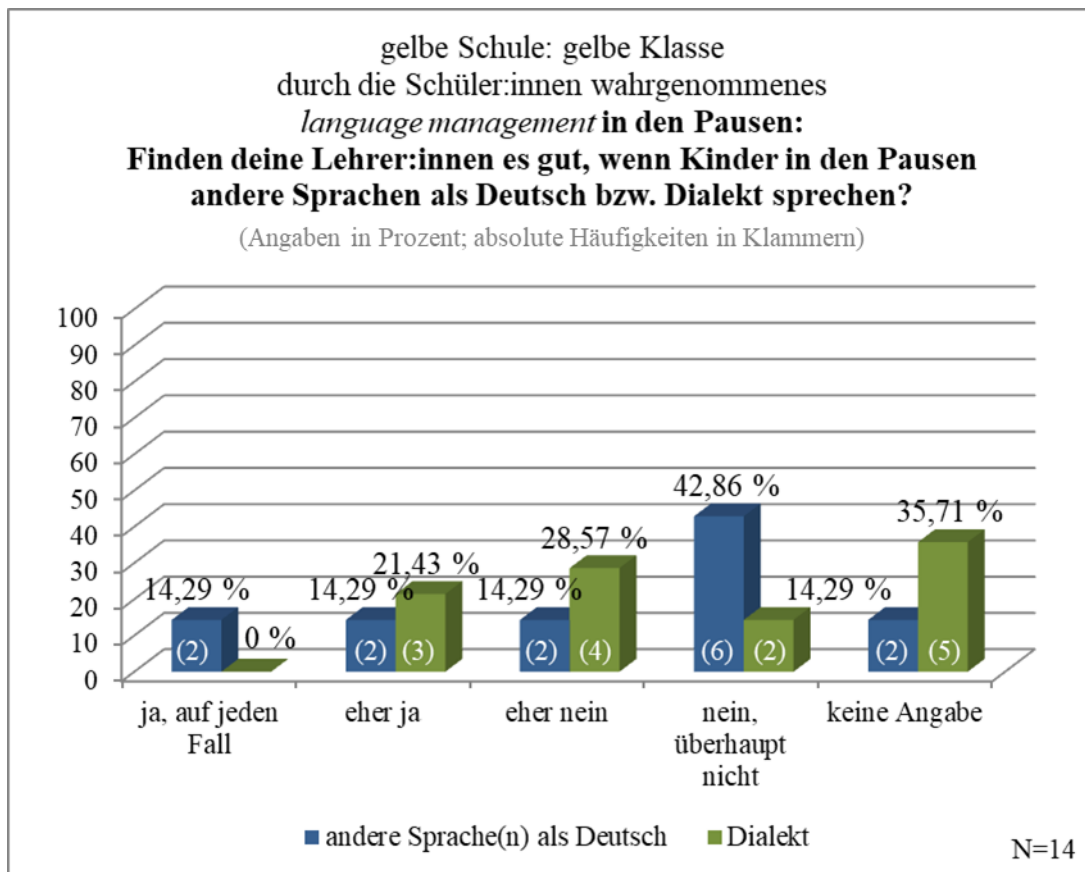


Abb. 93: Durch die Schüler:innen der gelben Klasse wahrgenommenes *language management*: präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)

In Diskrepanz zu Frau Bräuers Konstruktion der Pausen als unreglementiertem Freiraum für die Sprachwahlen der Schüler:innen nehmen 57,15 % der Schüler:innen der gelben Klasse an, ihre Lehrkräfte fänden es eher nicht (14,29 %) oder überhaupt nicht gut (42,86 %), wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen. Die Legitimität anderer Sprachen als Deutsch bedeutet folglich nicht zwangsläufig, dass diese von den Schüler:innen auch als erwünscht oder gar präferiert wahrgenommen werden. Nur vier der 14 Schüler:innen nehmen an, ihre Lehrer:innen fänden es auf jeden Fall (14,29 %) oder eher gut (14,29 %), wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen. Zu ihnen gehört auch Nikolai, auf den die Lehrerin in ihrer oben zitierten Äußerung verweist. Er ist der Ansicht, seine Lehrer:innen fänden es auf jeden Fall gut, wenn Schüler:innen in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen. Seine Antwort bestätigt Frau Bräuers Schilderung, wonach er in den Pausen Russisch sprechen dürfe. Tamara hingegen nimmt an, ihre Lehrer:innen fänden es eher nicht gut, wenn Schüler:innen in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprächen. Sowohl Nikolai als auch Tamara gehen davon aus, dass es im Unterricht nicht erlaubt sei, andere Sprachen als Deutsch zu sprechen. Sie scheinen folglich über ein Bewusstsein für die

von der Lehrerin formulierte Regel zu verfügen, wonach im Unterricht Deutsch zu sprechen sei.

5.6.6 Zusammenfassende Charakterisierung der gelben Klasse

Zusammenfassend betrachtet, umfasst das sprachliche Repertoire der gelben Klasse die Sprachen Chinesisch, Deutsch (Standard/Saarländisch), Englisch, Hindi, Russisch und Spanisch. Als Familiensprache aufgezählt wird ferner das „Marokkanische“, es bleibt jedoch unklar, ob der betreffende Schüler selbst über Kompetenzen in der Sprache verfügt, auf die er mit dieser Bezeichnung referiert. Sowohl im familiären als auch im schulischen Raum scheint die Nutzung des Deutschen zu überwiegen, wobei im familiären Raum, insbesondere in Interaktionen mit Eltern, ein breiteres Spektrum an Familiensprachen zum Einsatz zu kommen scheint. Die im schulischen Raum verwendeten Sprachen scheinen sich auf das Deutsche, die Schulfremdsprache Englisch und – in Interaktionen mit Mitschüler:innen – das Russische zu beschränken. Nennen Schüler:innen andere Sprachen als Deutsch als im schulischen Raum gebrauchte Sprachen, so tun sie dies zusätzlich zum Deutschen. Alle Schüler:innen der gelben Klasse, die eine Auskunft zu ihrem schulischen Sprachgebrauch geben, nennen das Deutsche als Sprache, die sie mit Lehrkräften und Mitschüler:innen im Unterricht und in den Pausen verwendeten. Zuhause sprechen 85,71 % der Schüler:innen der gelben Klasse (auch) Deutsch, 14,29 % sprechen zuhause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch, nämlich Russisch und Chinesisch. Frau Bräuer, die Klassenlehrerin der gelben Klasse, bewertet äußere Mehrsprachigkeit von Kindern als ausschließlich positiv und betont vor allem den von ihr wahrgenommenen Vorteil, den individuelle Mehrsprachigkeit mit Blick auf die Zukunft biete. Dialektale Varietäten hingegen charakterisiert sie zwar als Kulturgut, spricht sich jedoch für eine Priorisierung der Standardsprache aus. Dialekt bewerte sie dann positiv, wenn er additiv zur Standardsprache beherrscht werde. In der gelben Klasse gebe es keine dialektsprechenden Schüler:innen, eine Feststellung, die nicht hundertprozentig mit den Selbstauskünften der Schüler:innen übereinstimmt. Die Schüler:innen der gelben Klasse scheinen die Bewertung von äußerer sowie von innerer Mehrsprachigkeit durch ihre Lehrkräfte ambivalent, aber tendenziell als positiv wahrzunehmen. Im Unterricht erlaube sie den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch nicht, so die Klassenlehrerin Frau Bräuer; für dieses Gesetz des unterrichtlichen Sprachmarktes scheinen auch die Schüler:innen der gelben Klasse sensibilisiert. Ziel der Unterbindung anderer Sprachen im Unterricht sei ein Zwang zur Verwendung des Deutschen und so-

mit dessen Förderung. Während der Pausen hingegen seien die Schüler:innen frei in ihren Sprachwahlen. Dennoch scheinen die Schüler:innen die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in den Pausen tendenziell als dispräferiert zu empfinden.

6. *discourses in place*: Die (visuellen) Sprachlandschaften der untersuchten Klassenzimmer

Die folgenden Kapitel 6.1 bis 6.6 rekonstruieren die schriftsprachlichen Landschaften der Klassenzimmer der sechs untersuchten Klassen. Der Fokus liegt hierbei im Sinne der *Linguistic Landscape*- beziehungsweise *Linguistic Schoolscape*-Forschung auf den Machtbeziehungen, die sich im visuellen Diskurs eines definierten Raumes – hier: eines Klassenzimmers – manifestieren. Zentral ist in diesem Kontext die Frage nach Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten, insbesondere mit Blick auf die Beteiligung von Schüler:innen an der Gestaltung sprachlicher Landschaften und auf die Wahrnehmbarkeit deren sprachlicher Ressourcen. Auch die Funktionen der dokumentierten Artefakte sprachlicher Landschaften vermögen Aufschluss über Prinzipien der sozial-räumlichen Organisation der jeweiligen Klasse zu geben. Während sich dieser Teil der vorliegenden Studie in erster Linie so genannten *discourses in place* als Facette der *Nexus Analysis* widmet, sind folglich auch soziale Ordnungen, wie sie unter anderem in Interaktionen hergestellt und bearbeitet werden, nicht gänzlich davon auszuklammern (*interaction order*). In Kapitel 2.3.3 konnte gezeigt werden, dass (Klassen-)Räume, verstanden auch als Interaktionsarchitekturen (Hausendorf & Schmitt 2016), die darin stattfindenden Interaktionen beeinflussen, indem sie etwa interaktive Möglichkeiten schaffen und Grenzen vorgeben. Dies beginnt bei rein physisch-räumlichen Möglichkeiten und Grenzen wie etwa dem Standort eines Regals, der den Zugang von einer bestimmten Seite aus verlangt und zugleich ein Hindernis für die Realisierung von Laufwegen bildet, und reicht bis hin zu Möglichkeiten und Grenzen sozialer beziehungsweise sozial-räumlicher Positionierung. So kann sich auch die schriftsprachliche Gestaltung eines Klassenzimmers auf die darin stattfindenden (Unterrichts-)Interaktionen und nicht zuletzt auf die darin verhandelten sprachbezogenen Positionierungen auswirken. Werden *Linguistic Schoolscapes* in der vorliegenden Studie zwar zu einem Zeitpunkt dokumentiert, zu dem sich keine Personen im Klassenzimmer befinden, und entsprechend unabhängig von ihrer potenziellen Nutzung durch die Beteiligten analysiert, so ist es doch wesentlicher Teil der *interaction order*, welche sprachbezogenen Positionierungsange-

bote sie Schüler:innen eröffnen: Allein die (Un-)Sichtbarkeit einer von Schüler:innen gesprochenen Sprache wirkt sich auf deren Positionierung auf dem sprachlichen Markt der Klasse aus. Zugleich ist jede Sichtbarkeit immer auch Ergebnis eines Sichtbarmachens und damit Teil des kollektiven *historical bodys* einer Schulklasse sowie des individuellen *historical bodys* von Schüler:innen, also Ergebnis der diachronen Entwicklung des spezifischen Sprachmarktes der Schulklasse und der persönlichen und kollektiven Erfahrungswelt von Schüler:innen im Kontext sprachlicher Positionierungen.

Anschließend an die Rekonstruktion sprachlicher Märkte der sechs untersuchten Klassen aus den Perspektiven von Schulleitungen, Lehrkräften und auch Schüler:innen (Kap. 4) sowie sprachbiografischer Merkmale und sprachlicher Erfahrungen der Schüler:innen (Kap. 5), trägt das vorliegende Kapitel dazu bei, den zu untersuchenden Nexus weiter zu verdichten, indem nun also die Sprachlandschaften der Klassenzimmer „als Spur wie auch als Symbol“ (o. S.) des „Zusammenlebens“ (o. S.) der dort handelnden Akteur:innen beleuchtet werden (Androutsopoulos 2008). Um ein möglichst umfassendes Bild der *Linguistic Schoolscapes* der sechs betrachteten Klassenzimmer nachzuzeichnen, werden jeweils alle im Klassenzimmer vorgefundenen Artefakte, die Schrift enthalten, untersucht; eine Vorauswahl wird im Rahmen der Datenerhebung nicht getroffen. Wie in Kapitel 3.8 als Limitation der Studie diskutiert, können jedoch lediglich diejenigen Artefakte dokumentiert werden, die dem Blick der Forscherin – und damit der Kamera – ohne Manipulation zugänglich sind. Aus forschungsethischen Gründen wird darauf verzichtet, Objekte im Klassenzimmer zu manipulieren, das heißt Ordner etwa, die potenziell Dokumente enthalten, werden nicht geöffnet, Bücher und Hefte werden so dokumentiert, wie sie vorgefunden werden, sei es auf einer bestimmten Seite aufgeschlagen, sei es geschlossen, Materialien, die sich in den Schultaschen von Schüler:innen oder unter deren Schulbänken befinden, werden nicht einbezogen (Kap. 3.8.1 und 3.8.3). Es werden folglich ausschließlich sichtbare Artefakte erfasst.

In Bezug auf die bei Schüler:innen und Lehrkräften abgefragte Wahrnehmung von Sprachen und Dialekten in der schulischen *Linguistic Land-* und *Soundscape*, die zu den in den Klassenzimmern vorgefundenen *Linguistic Landscapes* in Beziehung gesetzt werden soll, gilt ferner zu bedenken, dass es hohe kognitive Anforderungen an die Befragten stellt, entkontextualisiert abzurufen, welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule bereits gesehen beziehungsweise gehört haben. Es kann nicht sichergestellt werden, dass hierbei alle Sprachen und Dialekte genannt werden, die die Schüler:innen und Lehrkräfte tatsächlich in der Schule wahrnehmen. Vielmehr handelt es sich um eine

Darstellung dessen, an welche Sprachwahrnehmungen sich die Beteiligten zum Zeitpunkt der Erhebung bewusst erinnern und welche davon sie explizieren. Insbesondere im Fall der Schüler:innen, potenziell aber auch im Fall der Lehrkräfte kommt hinzu, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass sie zwingend in der Lage sind, gehörte oder gesehene Sprachen und Dialekte einer Sprachbezeichnung zuzuordnen, sie also zu benennen.

6.1 Die *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse

Die fotografisch dokumentierte *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers der hellgrünen Klasse umfasst insgesamt 163 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten. Wendet man das für die vorliegende Studie (weiter-)entwickelte und explorativ erprobte Kategoriensystem (Kap. 3.8.2) an, ergibt sich die nachfolgende Strukturierung der *Linguistic Schoolscape* des hellgrünen Klassenzimmers. Eine tabellarische Übersicht über die Verteilung der Artefakte innerhalb des Kategoriensystems findet sich in Anhang G.

6.1.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte

139 der 163 Artefakte im Klassenzimmer der hellgrünen Klasse, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden (Abb. 94). Ihre Nutzung im Klassenzimmer wird durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet. Nur 15 der 163 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *bottom-up* hervorgebracht, das heißt durch Schüler:innen. Acht Artefakte enthalten sowohl schriftsprachliche Zeichen, die *top-down* durch eine oder mehrere der eingangs genannten Instanzen verfasst wurden, als auch solche, die durch Schüler:innen (*bottom-up*) verfasst wurden. Im Fall eines Artefakts ist die Urheberschaft nicht eindeutig bestimmbar: Es handelt sich um ein Plakat mit einem von Hand gezeichneten Thermometer, das mit Gradangaben (-10, -5, 0, +5, +10) beschriftet ist, wobei sich nicht feststellen lässt, ob die Beschriftung durch eine Lehrkraft oder eine:n Schüler:in angebracht wurde.

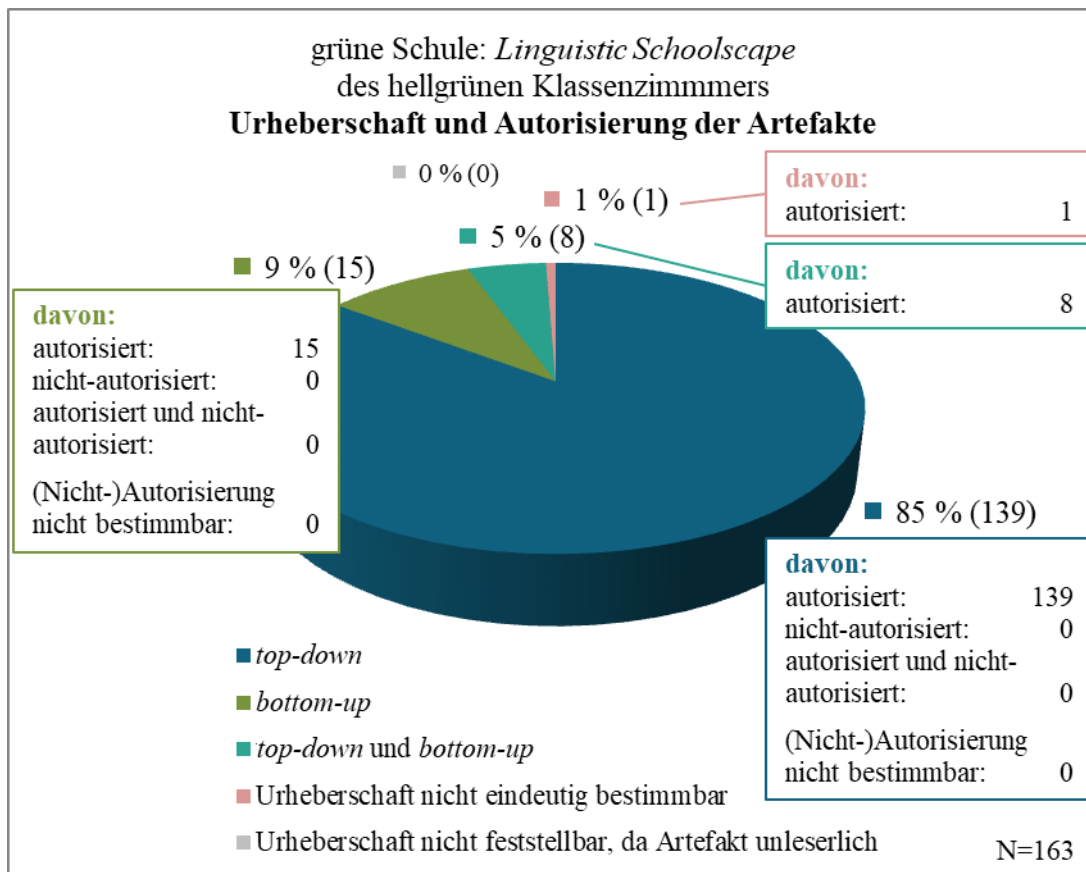


Abb. 94: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte

Alle 163 Artefakte können als autorisiert angesehen werden (Abb. 94), der sprachliche Zeichengebrauch scheint folglich durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert. Dies gilt auch für die *bottom-up* von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakte. Entsprechend können im Klassenzimmer der hellgrünen Klasse zum Zeitpunkt der fotografischen Dokumentation keine Artefakte vorgefunden werden, die nicht legitimiert wären. Hierzu würden beispielsweise graffitiartige Schriftzüge auf Schulbänken oder andernorts zählen. Die Abwesenheit nicht-autorisierter Artefakte bedeutet nicht, dass solche in der hellgrünen Klasse generell nicht vorkommen, sie bedeutet lediglich, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung für die Forscherin nicht sichtbar werden. Denkbar wäre etwa, dass Schüler:innen während des Unterrichts heimlich Briefchen austauschten, die in die Kategorie „nicht-autorisiert“ fielen. Die vorliegenden Daten basieren jedoch auf einer fotografischen Erhebung außerhalb des Unterrichts und damit losgelöst von den im Klassenzimmer potenziell stattfindenden sozialen Interaktionen mitsamt der Dynamiken, die diese für die *Linguistic Schoolscape* eines Klassenzimmers bedeuten können.

6.1.2 Schriftgestaltung der Artefakte

26 der 163 Artefakte im Klassenzimmer der hellgrünen Klasse sind handschriftlich verfasst, 123 sind maschinell bedruckt. Weitere 14 Artefakte enthalten sowohl handschriftliche als auch aufgedruckte sprachliche Zeichen (Abb. 95).

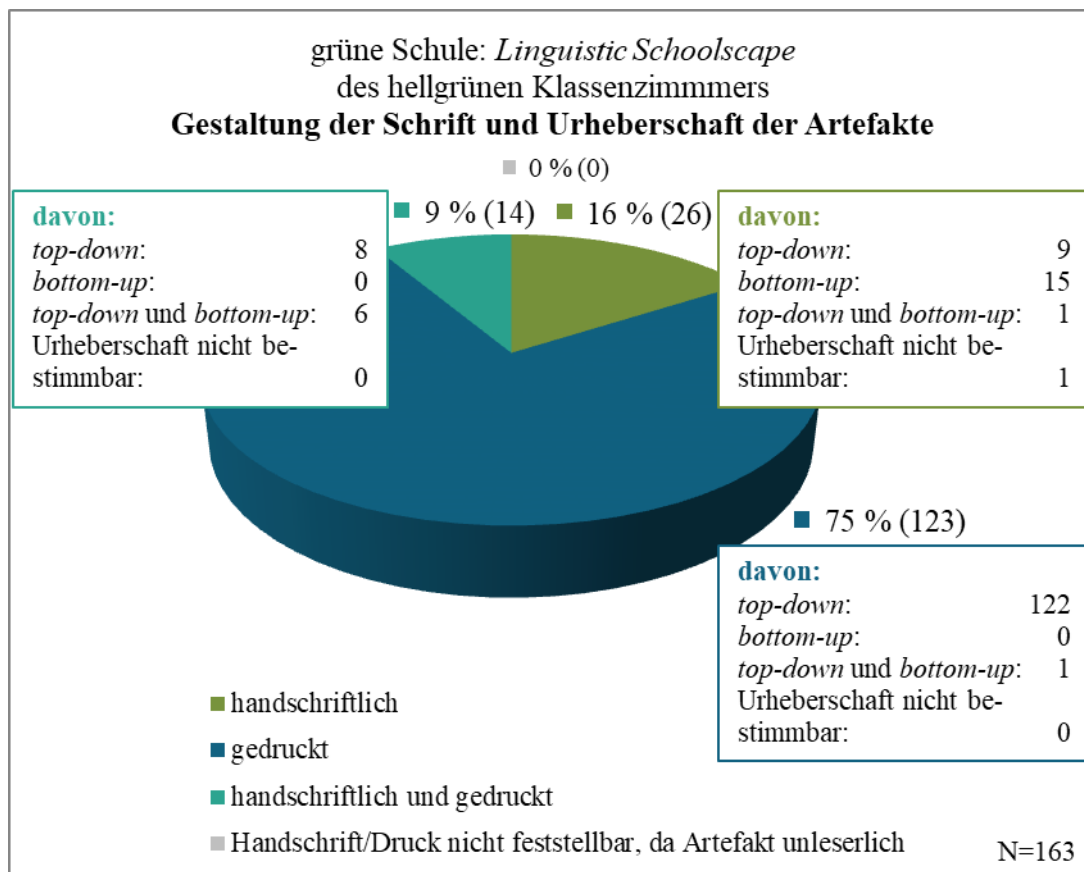


Abb. 95: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte

Insgesamt überwiegt folglich mit rund 75 % die Anzahl der vollständig maschinell bedruckten Artefakte. In dieser Subkategorie finden sich fast ausschließlich Artefakte, die *top-down* hervorgebracht wurden. Bei dem einzigen gedruckten Artefakt, das in die Kategorie „*top-down* und *bottom-up*“ fällt, handelt es sich um von einer Lehrkraft oder einer externen Instanz (Verlag) erstellte laminierte Wortkärtchen, die von Schüler:innen zur Bildung eines Satzes in die korrekte Reihenfolge gebracht und an zwei Klettstreifen angeheftet wurden (Abb. 96). Das Artefakt dient der Vermittlung beziehungsweise Übung des Deutschen. Die Wortkärtchen sind einsprachig deutsch, wobei die Silben mehrsilbiger Wörter farbig gekennzeichnet sind. Ein Kärtchen enthält statt eines Wortes eine aufgedruckte Abbildung eines Bettes. In dem gebildeten Satz wurde entweder die Präposition *am* fälschlicherweise ausgewählt (**am Bett*) oder aber das Bett-Symbol wird nicht im Sinne von ‚Bett‘, sondern im Sinne von ‚Schlafen‘ als *am*-Progressiv

verwendet (*Papa ist am Schlafen*). Auch der zweite Satz lässt ambivalente Lesarten zu: Entweder wurde der Infinitiv *rufen* anstelle der flektierten Verbform *ruft* ausgewählt (*Paula ruft Gregor und Mama*), die gewählten Wortkärtchen wurden syntaktisch falsch angeordnet (*Paula und Gregor rufen Mama*) oder Satzzeichen, die eine direkte Rede anzeigen würden, wurden ausgelassen („*Paula*“, *rufen Gregor und Mama.*“). Die beiden jeweils am Satzende angehefteten Kärtchen enthalten Satzzeichen.

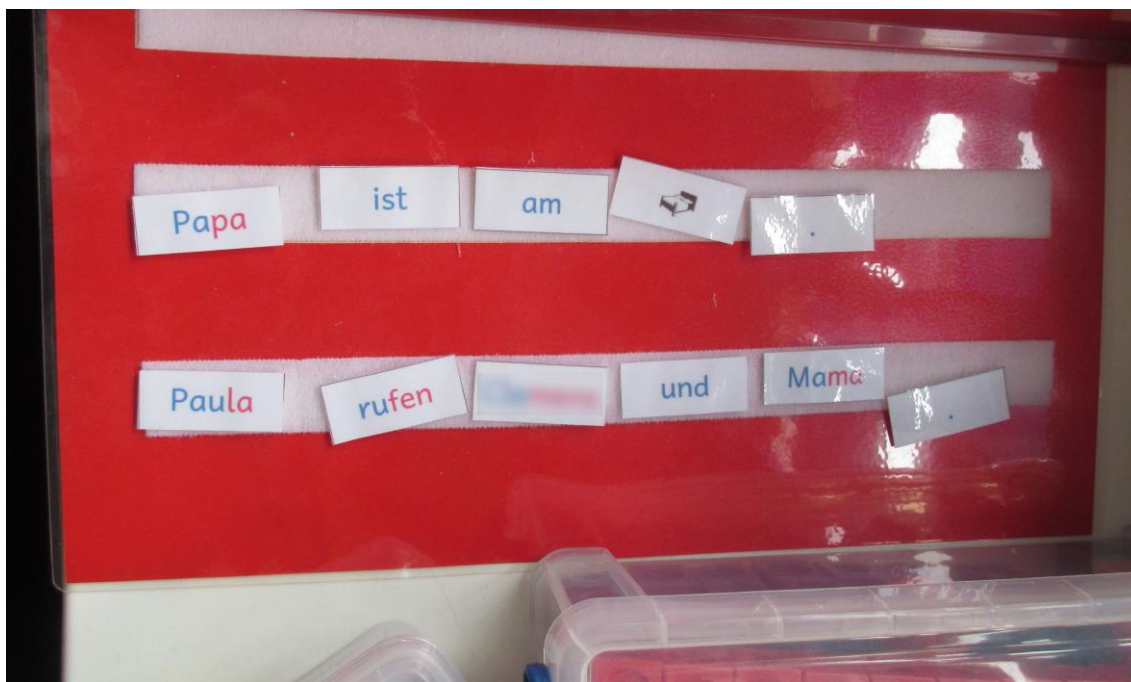


Abb. 96: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Artefakt 036

Das unkenntlich gemachte Wortkärtchen zeigt den Vornamen eines Schülers der Klasse (Pseudonym: *Gregor*). Bei Gregor handelt es sich um einen Schüler mit Down-Syndrom, was in Verbindung mit der Verwendung seines Vornamens auf dem Wortkärtchen zu der Vermutung führt, dass die Wortkärtchen Material darstellen könnten, die speziell für seine Förderung eingesetzt werden. Es kann jedoch auch Zufall sein, dass gerade sein Name auf der ausliegenden Wortkärtchenreihe erscheint. Der ebenfalls auf einem Wortkärtchen abgedruckte Vorname *Paula* ist keiner Schülerin der Klasse zuzuordnen.

Unter den handschriftlich verfassten Artefakten finden sich zehn, die *top-down* hervorgebracht wurden, und 15, die *bottom-up* hervorgebracht wurden. Ein Artefakt enthält sowohl handschriftlichen Text, der von einer Lehrkraft (*top-down*) verfasst wurde, als auch solchen, der von einem:r Schüler:in verfasst wurde (*bottom-up*). Es handelt sich dabei um ein Plakat mit einer Darstellung des Wasserkreislaufs (Abb. 97). Die Über-

schrift *Der Kreislauf des Wassers* scheint von einem:r Schüler:in geschrieben, die Phänomen- und Prozessbezeichnungen von einer Lehrkraft.

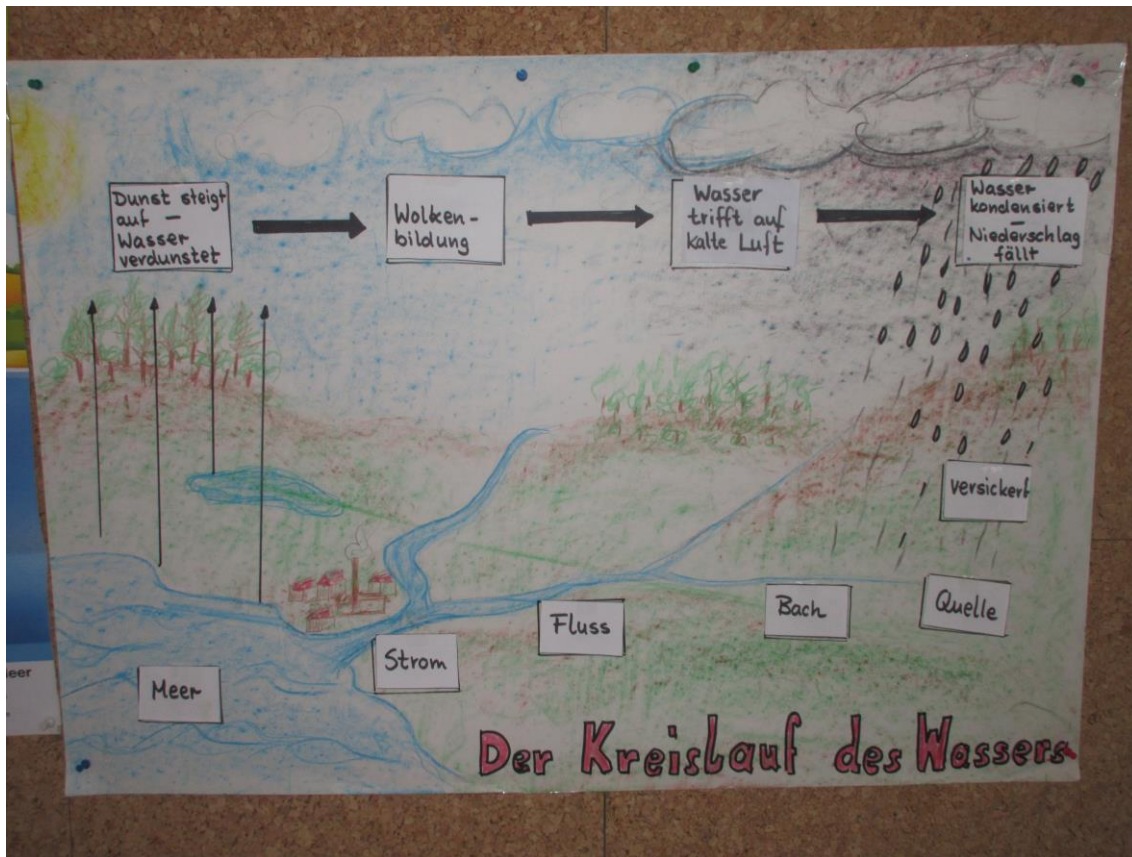


Abb. 97: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Artefakt 001

Wie im Fall der oben beschriebenen Wortkärtchenreihen (Abb. 96) scheint das Plakat ein kollaborativ hergestelltes Lehr-/Lernmaterial darzustellen. Im Unterschied zu den Wortkärtchen, die von einer Lehrkraft erstellt und von Schüler:innen in eine korrekte Reihenfolge gebracht, also semantisch geordnet zu werden scheinen, um das dokumentierte Artefakt in seiner Gesamtheit hervorzubringen, schlägt sich die kollaborative Hervorbringung im Fall des Plakats auch in einer beiderseitigen Nutzung von Schrift nieder. Die von der Lehrkraft beziehungsweise einem:r Schüler:in verwendete Schrift erfüllt dabei je eine eigene Funktion, die Schriften stehen also in einem arbeitsteiligen Verhältnis zueinander. Das Plakat ist einsprachig deutsch gehalten und dient der Vermittlung von fachlichen Inhalten des Sachunterrichts.

Betrachtet man schließlich die Gruppe von Artefakten, die sowohl handschriftlichen als auch gedruckten Text enthalten, so zeigt sich, dass acht davon *top-down* erzeugt wurden. Es handelt sich etwa um einen gedruckten Geburtstagskalender, in den durch die Lehrkraft die Geburtstage der Schüler:innen eingetragen wurden, um einen so genannten „Alarmplan“, der das Verhalten im Gefahrenfall beschreibt, wobei der gedruckte

Plan durch handschriftliche Angaben durch die Lehrkraft oder eine sonstige befugte Person konkretisiert wurde (Nummer des Unterrichtsraums, auszuwählendes Treppenhaus), oder aber um ein neben dem Papierspender angebrachtes Schild mit dem aufgedruckten Hinweis *Hände abtrocknen* und der handschriftlichen Ergänzung *Nimm nur 2*. Darüber hinaus zählen zu den Artefakten, die handschriftlichen wie auch gedruckten Text enthalten, sechs Artefakte, die sowohl Schrift enthalten, die *top-down* hervorgebracht wurde, als auch solche, die *bottom-up* hervorgebracht wurde. Konkret handelt es sich dabei erstens um eine gedruckte, von der Lehrkraft erstellte Übersicht über die Klassendienste, in der angesteckte Klammern die Zuständigkeit einzelner Schüler:innen markieren. Auf den Klammern haben die Schüler:innen handschriftlich jeweils ihren Vornamen vermerkt. Zweitens handelt es sich um einen gedruckten Klassenvertrag, den die Schüler:innen der Klasse handschriftlich unterschrieben haben. Der Vertrag selbst wurde womöglich innerhalb der Klasse gemeinsam – unter Anleitung der Lehrkraft – erarbeitet und entweder von der Lehrkraft oder Schüler:innen am Computer verschriftlicht. Als gemeinsame Hervorbringung kann er der Kategorie „*top-down* und *bottom-up*“ zugeordnet werden. Die Unterschriften der Schüler:innen fungieren als Bekenntnis zu den im Klassenvertrag formulierten Regeln. Drittens schließlich fallen vier Einmachgläser in den Überschneidungsbereich der Kategorien „*top-down* und *bottom-up*“ und „handschriftlich und gedruckt.“ Die verschlossenen Einmachgläser beinhalten Pflanzen, vermutlich ein Experiment aus dem Sachunterricht (Biologie). Sie sind mit maschinell erzeugtem Drucktext versehen (z. B. *Massivrandglas, DIN 95* oder dem Herstellernamen *GERRIX*) sowie mit handschriftlich notierten Initialen der Schüler:innen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass fast alle von Schüler:innen (*bottom-up*) hervorgebrachten Texte innerhalb des hellgrünen Klassenzimmers handschriftlich verfasst sind. Lediglich im Fall des Klassenvertrags, der mit hoher Wahrscheinlichkeit ein gemeinsames Erzeugnis von Klassenlehrerin und Schüler:innen ist, lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob der gedruckte Text von der Klassenlehrerin erstellt wurde oder aber von Schüler:innen nach Autorisierung durch die Lehrkraft. Eine Ausnahme bildet auch die in Abbildung 96 dargestellte Wortkärtchenreihe, in deren Fall jedoch nicht die gedruckte Schrift selbst von Schüler:innen verfasst wurde, sondern Schüler:innen über die Anordnung der Kärtchen und damit die Beschaffenheit des Artefakts entscheiden.

Das schriftsprachliche Repertoire der Schüler:innen der hellgrünen Klasse scheint somit auf den Gebrauch von Handschrift beschränkt, während der Klassenlehrerin sowohl

maschineller Druck wie auch Handschrift als schriftsprachliche Ausdrucksressourcen zur Verfügung stehen.

6.1.3 Funktionen der Artefakte

Eine Untersuchung der 163 Artefakte des hellgrünen Klassenzimmers auf deren Funktionen hin führt vor Augen, dass sie insgesamt elf der 18 Funktionen erfüllen (Abb. 98), die entweder in Anlehnung an Gorter und Cenoz (2015) und Bellinzona (2018) übernommen oder in der explorativen Analyse identifiziert wurden. Die Funktion eines Artefakts bleibt unklar: Eine runde grüne Scheibe aus Pappkarton enthält die handschriftlich verfasste Ziffer 7. Es könnte sich beispielsweise um ein Material aus dem Mathematikunterricht (Funktion: *Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten*), um ein Material aus einem Lernspiel (Funktion: *Spiele*) oder um ein Objekt handeln, das eine bestimmte Ordnung innerhalb der Klasse oder des Klassenzimmers anzeigt (Funktion: *Classroom Management*). Die Gestaltung des Artefakts lässt hierüber keine eindeutigen Schlüsse zu, weshalb innerhalb der Kategorie „Funktion“ die Subkategorie „Funktion(en) unklar“ zugeordnet wird.

Die Kategorie „Funktion“ erlaubt Mehrfachzuordnungen, das heißt ein Artefakt kann mehreren Subkategorien der Hauptkategorie „Funktion“ zugeordnet sein, wenn es mehrere Funktionen erfüllt.

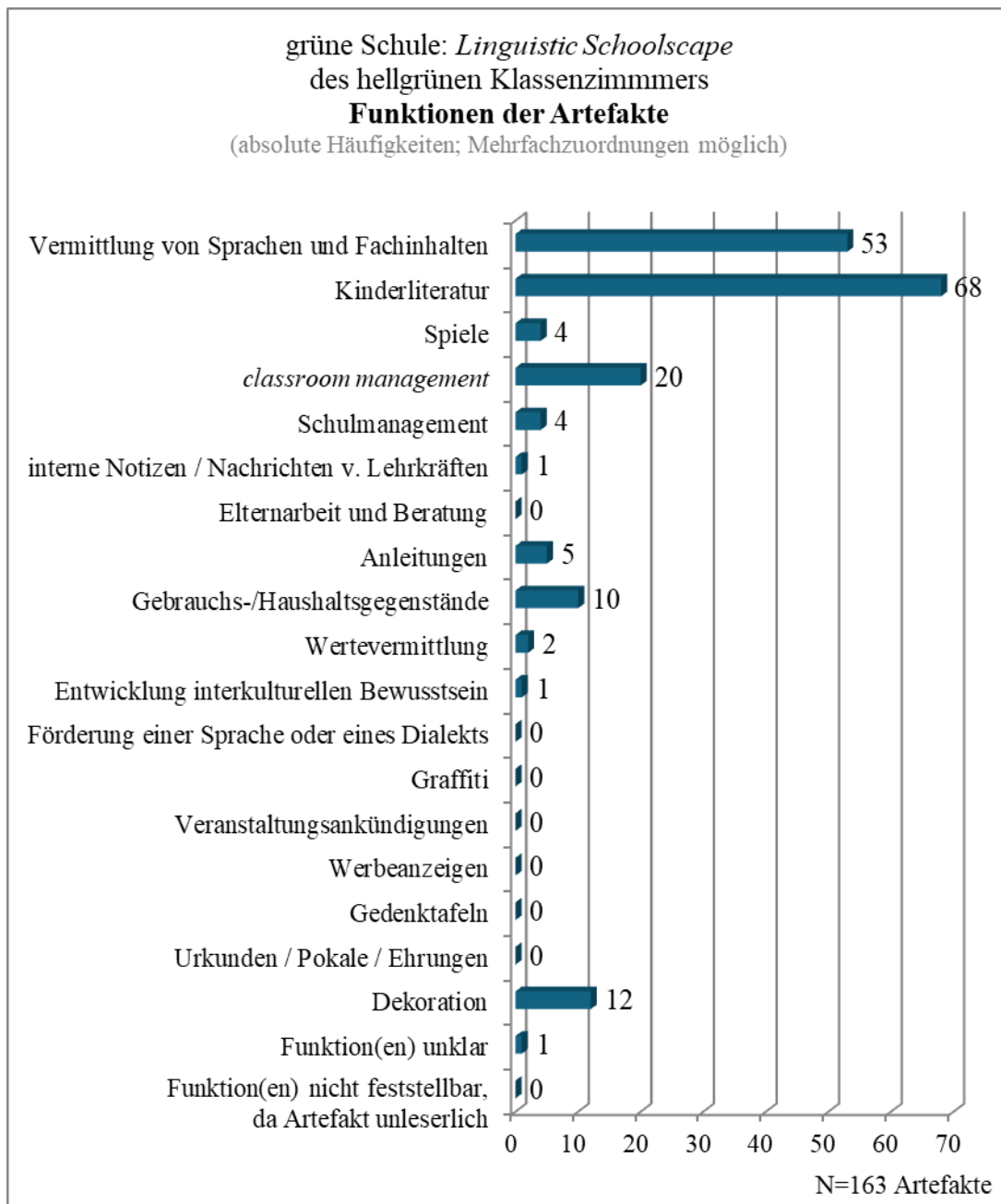


Abb. 98: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)

Knapp ein Drittel der 163 Artefakte dient der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten. Gliedert man diese Subkategorie weiter auf, um zu ermitteln, welche Schulfächer die Artefakte abdecken, zeigt sich die nachfolgende Verteilung (Abb. 99).

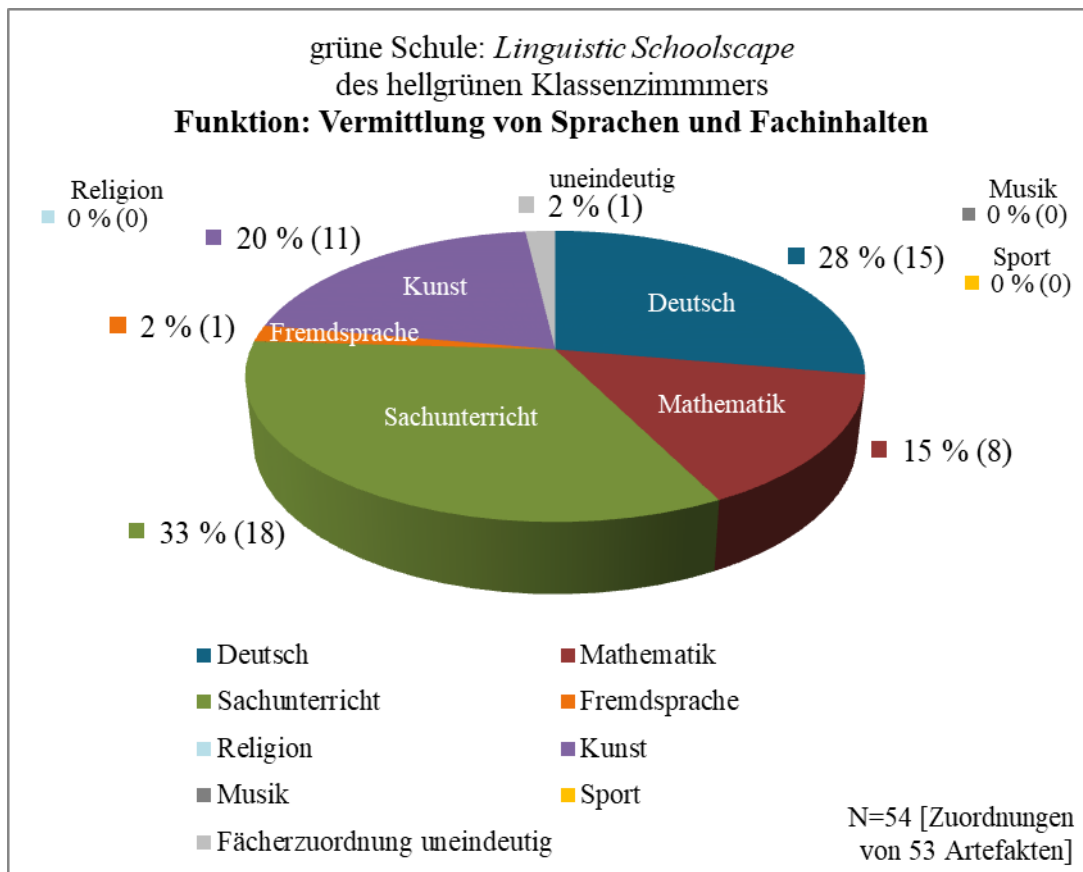


Abb. 99: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)

Ein Artefakt wird sowohl dem Fach Deutsch als auch dem integrierten Fremdsprachenunterricht zugeordnet, da es in beiden eingesetzt werden kann.⁴⁸ Es handelt sich um ein Plakat mit Fotos von Schmetterlingsflügeln, deren Muster an die Buchstaben des Alphabets erinnern (Abb. 103 in Kap. 6.1.4). Darunter findet sich die Aufschrift *BUTTERFLYALPHABET*. Anzumerken gilt, dass der Fremdsprachenunterricht in der hellgrünen Klasse in Französisch stattfindet, nicht in Englisch. Dennoch kann das Plakat genutzt werden, um das deutsche Alphabet oder etwa die französische Aussprache der Buchstaben zu vermitteln und zu üben. Mit Ausnahme dieses Artefakt sind 51 der 53 Artefakte der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ eindeutig einem Schulfach zuzuordnen. Im Fall eines Artefakts – einer „Merkbox“ für individuell zu beschriftende Lernkärtchen – bleibt offen, in welchem Schulfach es genutzt wird. Die Fächer, denen die meisten dokumentierten Artefakte des hellgrünen Klassenzimmers zuzuordnen sind, sind Deutsch und Sachunterricht. Die vergleichsweise hohe Anzahl an Artefakten, die dem Kunstunterricht zugeordnet werden, kommt durch aufgehängte Schüler:innenarbeiten aus dem Kunstunterricht zustande, die nicht nur der Dekoration, son-

⁴⁸ daher N=54 [Zuordnungen] anstatt N=53 [Artefakte].

dern auch der Einübung von Farbbezeichnungen dienen (Abb. 105 in Kap. 6.1.4). Insgesamt verteilen sich die 53 Artefakte, die Sprachen und/oder Fachinhalte vermitteln, somit primär auf die Fächer Sachunterricht, Deutsch, Kunst und Mathematik. Die Vermittlung des Deutschen scheint in der visuellen Landschaft des Klassenzimmers ungefähr gleichberechtigt mit der Vermittlung sachunterrichtlicher Inhalte und etwas stärker sichtbar als die Vermittlung künstlerischer und mathematischer Inhalte. Lediglich ein Artefakt kann wie oben beschrieben zusätzlich zum Deutschunterricht auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Unter den 53 Artefakten gibt es keine, die auf den Religions-, Musik- oder Sportunterricht verweisen.

Bei 68 der 163 Artefakte, die im hellgrünen Klassenzimmer dokumentiert wurden, handelt es sich um Kinderliteratur, was innerhalb der Hauptkategorie „Funktion“ gleichzeitig die am häufigsten vergebene Subkategorie darstellt. Die meisten Artefakte, die in diese Subkategorie fallen, befinden sich in Bücherregalen. Es handelt sich um Unterhaltungsliteratur oder Sachbücher. Eines der Bücher fällt zugleich in die Subkategorie „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins.“ Das Buch *MEINE OMA LEBT IN AFRIKA* erzählt die Geschichte von Eric, der „mit seinem afrikanischen Papa nach Ghana flieg[t] und seine Oma besuch[t]“, wobei er seinen besten Freund Flo mitnehme.⁴⁹ An dieser Stelle gilt zu problematisieren, dass die Entwicklung interkulturellen Bewusstseins zwar eine intendierte Funktion des Buches darstellen mag, dass allerdings die auf der Verlagshomepage veröffentlichte Inhaltsangabe vermuten lässt, dass in Wirklichkeit ein höchst problematisch erscheinendes *Othering* betrieben und Stereotype reproduziert werden:

„[...] In Ghana ist vieles anders als daheim in Bremen. Hier ist es nämlich Flo, der zwischen all den schwarzen Kindern auffällt. Eric und Flo erleben aufregende Tage in dieser anderen Welt, wo es Krokodile gibt, wo ein Gewitter noch ein richtiges Unwetter ist und wo Aba lebt, die Schlangenbeschwörerin werden möchte. - Eine Geschichte, die von menschlichen Erfahrungen in Deutschland und Afrika erzählt.“⁵⁰

Wenn auch die Tatsache, dass die Verlagshomepage (kostenpflichtige) Unterrichtsmaterialien bereitstellt, das Buch auf den ersten Blick als Unterrichtslektüre zur Thematisierung von „Ausländersein“ und unterschiedlicher Hautfarben zu qualifizieren scheint, so wird doch zumindest in der Inhaltsbeschreibung das afrikanische Land Ghana auf problematische Weise exotisiert und auf Klischees reduziert. Inwieweit es die intendierte

⁴⁹ Inhaltsangabe gemäß Verlagshomepage:
https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/details/8806-meine-oma-lebt-in-afrika.html
(04.04.2022).

⁵⁰ Siehe oben.

Funktion, interkulturelles Bewusstsein zu entwickeln, tatsächlich erfüllt, ist daher fraglich.

Zwei der 163 dokumentierten Artefakte innerhalb des hellgrünen Klassenzimmers dienen der Vermittlung von Werten und tragen auf die Art dazu bei, eine bestimmte Klassenkultur zu etablieren und zu reproduzieren. Sie sind damit Teil des kollektiven *historical bodys* der Klasse, der durch die Visualisierung als *discourse in place* nicht nur im Handeln der Beteiligten potenziell erfahrbar, sondern wortwörtlich vor Augen geführt wird. Die Verschriftlichung verleiht den Wertgrundsätzen gleichsam den Status von Regeln und eine gewisse Verbindlichkeit; sie sind damit auch als Teil der *interaction order* begreifbar, die die Beziehungen der Beteiligten potenziell mitbestimmt. Eines der Artefakte, das der Vermittlung von Werten dient, bestätigt eine bestimmte Qualität des sozialen Umgangs innerhalb der Klasse: *Ja Es Stimt wir gehen Mit uns Freundlich UM* (Abb. 100).

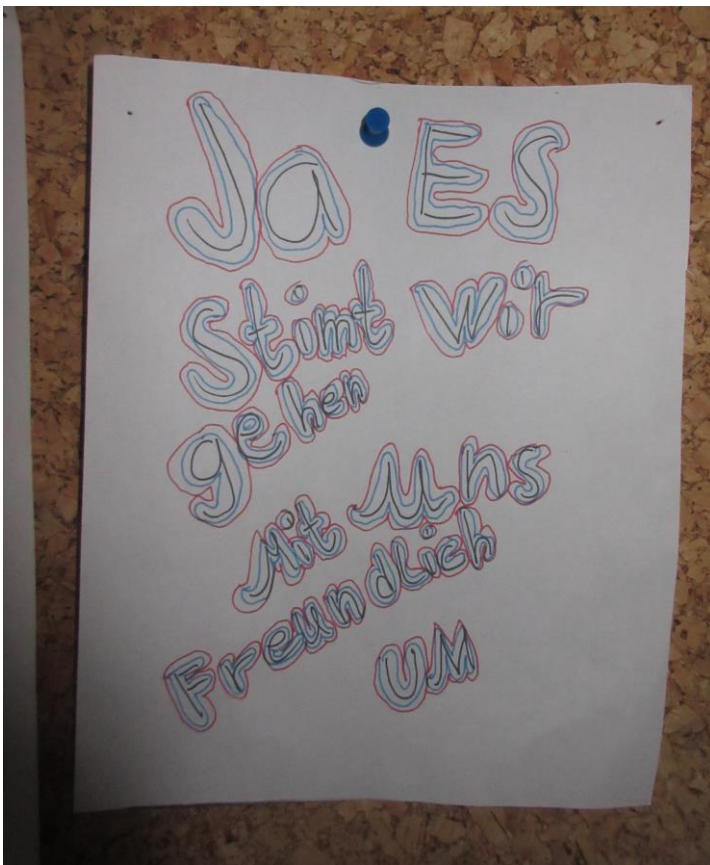


Abb. 100: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Artefakt 011

Das Plakat wurde handschriftlich von einem Schüler oder einer Schülerin verfasst (*bottom-up*), kann jedoch insofern als autorisiert angesehen werden, als es an einer klassenöffentlich sichtbaren Pinnwand angebracht wurde. Es kann als Bekräftigung eines in der Klasse gelebten Grundsatzes gelesen werden, die durch die Verfasstheit durch einen

Schüler oder eine Schülerin zugleich ein Bekenntnis zu diesem Grundsatz darstellt. Der:die Urheber:in des Artefakts wird in dieser Lesart als Vertreter:in der Klasse positioniert, das Bekenntnis damit also für die gesamte Klasse gültig. Während dieses Artefakt aus Schüler:innenperspektive verfasst wurde (*wir*), adressiert das zweite Artefakt, das in die Subkategorie „Vermittlung von Werten“ fällt, die Schüler:innen aus einer Außenperspektive mithilfe des Pronomens *Du*: *Du musst nicht wie alle anderen sein. Du bist Du – und das ist gut so!* (Abb. 101). Inhaltlich transportiert es eine Ablehnung von Homogenität, stattdessen propagiert es Individualität.



Abb. 101: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Artefakt 025

Der Inhalt wird bildlich durch die Abbildung eines orangefarbenen Fisches inmitten grauer Fische einerseits gestützt und andererseits konterkariert: Individualität wird sichtbar gemacht, gleichzeitig aber auch als Andersartigkeit dargestellt. Das gerahmte Artefakt befindet sich an der Wand hinter dem Lehrerinnenpult. Insofern es sich hierbei um einen von der Lehrkraft verwalteten Raum handelt, soll das Artefakt durch seine sozialräumliche Position womöglich als ein mit der Autorität der Lehrkraft verknüpftes Artefakt gelesen werden. Die Lehrkraft positioniert sich selbst – räumlich wie auch sozial – als Vertreterin der von dem Artefakt vermittelten Botschaft. Wenn auch die Schrift an eine Handschrift erinnert, so ist sie doch maschinell aufgedruckt. Gerade die Anlehnung an eine Handschrift aber unterstreicht die (intendierte?) Interpretation, dass

die Lehrkraft sich, wenn nicht als Verfasserin, dann doch als Verfechterin des Wertgrundsatzes gelesen wissen möchte. Das Artefakt bildet, um mit Vertovec (2009) zu sprechen, eine Repräsentation von Diversität (S. 14), die die Lehrerin für sich in Anspruch nimmt. Beide Artefakte, die der Vermittlung von Werten dienen, sind einsprachig deutsch.

Innerhalb des Klassenzimmers der hellgrünen Klasse können keine Artefakte ausgemacht werden, die sich explizit für die Förderung einer bestimmten Sprache oder eines bestimmten Dialektes aussprechen. Keine Sprache und kein Dialekt erfährt entsprechend über die *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers eine explizite Aufwertung auf dem schulischen Sprachmarkt und wird von anderen Sprachen oder Dialekten abgehoben.

Auch Graffiti, die per definitionem als nicht-autorisierte Artefakte gelten (Bellinzona 2018, S. 308), kommen im hellgrünen Klassenzimmer zum Zeitpunkt der Erhebung nicht vor. Wie in Kapitel 6.1.1 herausgearbeitet, scheint der Schriftsprachgebrauch innerhalb des Klassenzimmers somit hochgradig von der Lehrkraft reglementiert – oder aber nicht-autorisierte, von den Schüler:innen hervorgebrachte Artefakte unterwandern den offiziellen Schriftsprachgebrauch im Klassenzimmer derart, dass sie nicht einmal für die Forscherin sichtbar werden.

6.1.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte

Lediglich vier der 163 Artefakte des hellgrünen Klassenzimmers sind mehrsprachig, 143 Artefakte sind einsprachig (Abb. 102). 13 Artefakte enthalten lediglich Eigennamen, Zahlen, nicht auf Wörter einer bestimmten Sprache zurückführbare Abkürzungen oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen wie etwa Signaturen. Sie stellen eine Sondergruppe von Artefakten dar, die weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden sollen. Im Fall weiterer drei Artefakte kann deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht eindeutig festgestellt werden, da die Schrift auf den dokumentierenden Fotos unleserlich ist.

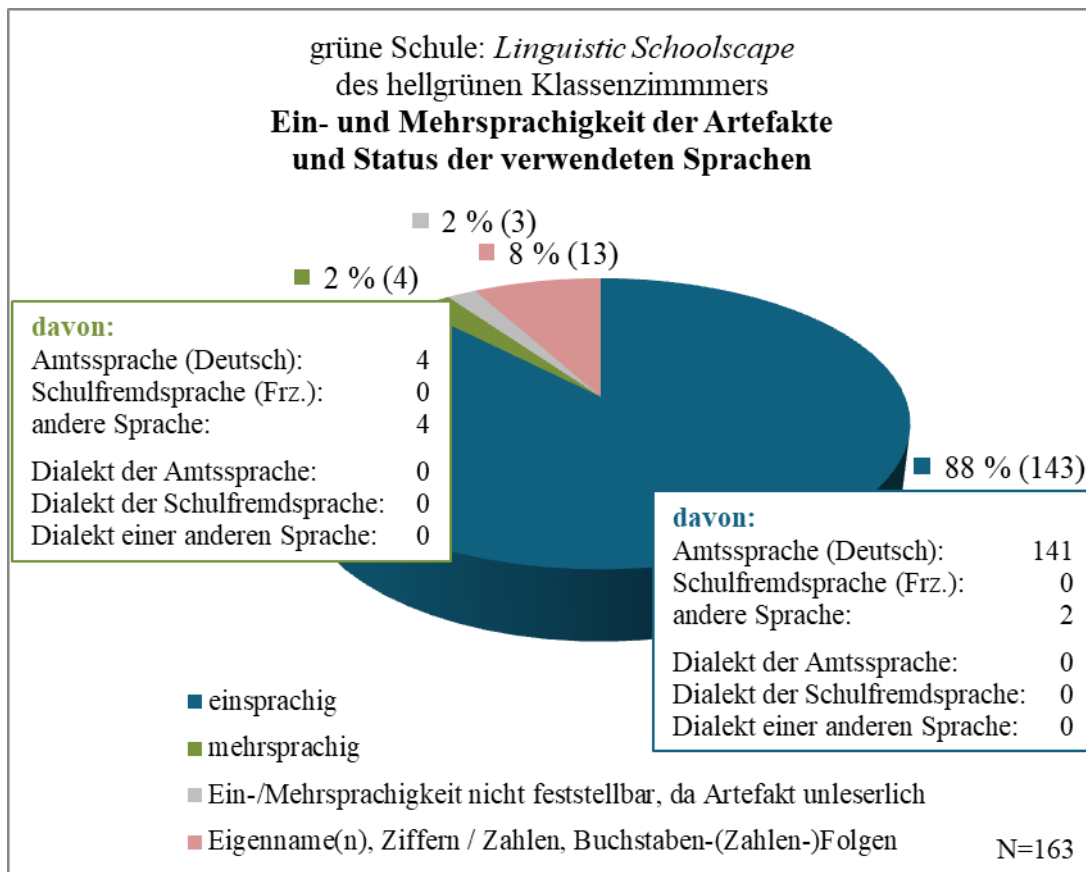


Abb. 102: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen

145 der 163 ein- und mehrsprachigen Artefakte enthalten die Amtssprache Deutsch, nur sechs Artefakte eine andere Sprache, nämlich Englisch. Von den sechs Artefakten, die das Englische enthalten, sind zwei einsprachig englisch, vier zweisprachig deutsch und englisch. Bei den rein englischsprachigen Artefakten handelt es sich zum einen um ein gerahmtes Plakat, das auf Fotografien die Buchstaben des Alphabets in Form von Schmetterlingsflügeln darstellt und neben Name und Signatur des Fotografen den Titel *BUTTERFLYALPHABET* enthält (Abb. 103). Es erfüllt zum einen dekorative Funktion, worauf auch die Rahmung hindeutet; zum anderen kann es der Vermittlung von Sprache oder Fachinhalten dienen, genauer gesagt des Alphabets und der Zahlen von eins bis neun. Zudem kann es – jenseits des angewandten Kategoriensystems der *Linguistic Landscape*-Analyse – mit Vertovec (2009) insofern als Repräsentation von Diversität (S. 14) gelesen werden, als es die Verschiedenartigkeit einer Spezies visualisiert.



Abb. 103: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Artefakt 049

Das zweite englischsprachige Artefakt stellt hingegen ein Hilfsmittel des Classroom Managements dar. Es handelt sich um eine elektrisch betriebene Ampel, die den Geräuschpegel im Klassenzimmer misst und bei angemessener Lautstärke grünes, bei erhöhter Lautstärke gelbes und bei zu hoher Lautstärke rotes Licht anzeigt (Abb. 104).



Abb. 104: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Artefakt 023

Die Ampel enthält mehrere Aufschriften. Rechts zwischen roter und gelber Leuchtanzeige befindet sich ein weißes Textfeld mit dem roten Schriftzug *CHATTER TRACKER*, wörtlich etwa „Geschwätz-Aufspürer.“ Bei dem unmittelbar darunter stehenden, leider

unscharfen Schriftzug scheint es sich um Herstellerangaben zu handeln. Links zwischen gelber und grüner Leuchtanzeige ist ein Pegelmesser angebracht. Neben Ziffern enthält er das englische Wort *Setting*. Unten mittig erlauben zwei Drehknöpfe das Ein- und Ausschalten des Geräts (*ON POWER OFF*) und/oder des bei zu hoher Lautstärke ertörenden Warntons (*ON SOUND OFF*). Die Lärmampel dient in erster Linie der Verhaltenskontrolle der Schüler:innen (Classroom Management). Denkbar ist auch, dass sie etwa im Sachunterricht genutzt werden könnte, in dem sich die Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung unter anderem mit dem Thema Fahrradfahren und damit verbundenen Verkehrsregeln beschäftigt. Dies kann jedoch weder anhand der fotografischen noch anhand der videografischen Daten verifiziert werden, weshalb einzig eine Zuordnung zu der Kategorie „Classroom Management“ vorgenommen wird.

Zudem lässt sich anhand der fotografischen Daten nicht beurteilen, inwieweit die Englischsprachigkeit der beiden Artefakte Zufall ist oder auf einer bewussten Entscheidung der Lehrkraft beruht. Bei beiden Artefakten handelt es sich um *top-down* hervorgebrachte Artefakte, wobei die Schrift nicht durch die Lehrkraft, sondern durch externe Instanzen angebracht wurde. Die primären Funktionen der Artefakte scheinen nicht zwingend an die Englischsprachigkeit des jeweiligen Artefakts gebunden zu sein. Schüler:innen können mit beiden Artefakten interagieren, ohne deren englischsprachige Aufschriften zu berücksichtigen. Zugleich kann die sprachliche Gestaltung der Artefakte eine Thematisierung des Englischen durch Schüler:innen oder Lehrkräfte begünstigen. Während der videografisch aufgezeichneten Unterrichtsstunden wird keines der beiden Artefakte genutzt.

Im Unterschied zu den zwei englischsprachigen Artefakten wurden die vier zweisprachigen Artefakte *bottom-up* von Schüler:innen hervorgebracht. Diese Feststellung ist allerdings mit einer Einschränkung zu betrachten. Es handelt sich um vier Bilder, die die Schüler:innen mit Wasserfarben angefertigt haben; Motiv sind die eigenen Wassermalkästen (Abb. 105). Auch Beschriftungen des jeweiligen Malkastens scheinen mit Bleistift übernommen worden zu sein, so die deutschsprachigen Farbbezeichnungen und in den vorliegenden vier Fällen auch die englischsprachige Handlungsaufforderung *Press here*. Die beiden verwendeten Sprachen Deutsch und Englisch stehen semantisch somit in einem arbeitsteiligen Verhältnis. Wenngleich der Schriftzug *Press here* von den Schüler:innen geschrieben wurde, so handelt es sich genau genommen um ein Zitat, das die Schüler:innen nach dem Vorbild des realen Objekts in ihr Bild übertragen. Die Schüler:innen können also nur bedingt als Urheber:innen beziehungsweise Verfas-

ser:innen des Schriftzugs angesehen werden. Die Daten erlauben keine Rückschlüsse darüber, inwieweit in der Kunststunde eine lehrerinnenseitig begleitete Auseinandersetzung mit dem englischsprachigen Schriftzug stattfand. Zumindest die Schüler:innen haben sich bei der Übernahme in ihr Bild womöglich in irgendeiner Weise damit auseinandergesetzt, unklar bleibt, wie bewusst und wie intensiv diese Auseinandersetzung ausfiel. Zwar geben drei Schüler:innen der hellgrünen Klasse das Englische neben dem Deutschen als eine Familiensprache an, jedoch scheint es sich bei der hier vorgefundenen Verwendung nicht vorrangig um ein intendiertes Einbeziehen der Familiensprache zu handeln, zumal nicht feststellbar ist, von welchen Schüler:innen der Klasse die Bilder angefertigt wurden.



Abb. 105: *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse: Artefakt 069 (ebenfalls zweisprachig mit gleichem Motiv: Artefakte 070, 72, 75)

Insgesamt umfasst der Datensatz elf Artefakte mit diesem Motiv (Artefakte 069-079), wovon nur die genannten vier neben den deutschsprachigen Farbbezeichnungen den englischsprachigen Schriftzug *Press here* beinhalten. Es lässt sich nicht feststellen, ob alle Referenzobjekte – die Malkästen der Schüler:innen – den englischsprachigen Schriftzug enthalten oder ob dies tatsächlich nur bei vier Malkästen der Fall ist. Daher lässt sich nicht beurteilen, ob lediglich vier von elf Schüler:innen sich entscheiden, die

Zweisprachigkeit zu zitieren, oder ob alle Schüler:innen ihre Malkästen originalgetreu wiedergeben, wie sie sie vorfinden, sei es zweisprachig, sei es einsprachig.

Neben der Amtssprache Deutsch, die laut Selbstauskunft alle 13 befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse zuhause sprechen (Kap. 5.1.2), und dem Englischen, das von drei Schüler:innen zusätzlich als Familiensprache genannt wird (Kap. 5.1.2), sind keine weiteren Sprachen in der dokumentierten *Linguistic Schoolscape* der hellgrünen Klasse nachweisbar. Die in der hellgrünen Klasse unterrichtete Schulfremdsprache Französisch scheint sich nicht im schriftlich-visuellen Diskurs des hellgrünen Klassenzimmers niederzuschlagen, ebenso wenig die von Schüler:innen der Klasse beherrschten Sprachen Kroatisch, Russisch und Serbisch (Kap. 5.1.2). Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das sprachliche Repertoire der Klasse Schreib- und Lesekompetenzen im Englischen, Russischen und Serbischen umfasst (Kap. 5.1.2), zeigt sich an dieser Stelle das ungenutzte Potenzial, auch das Russische und Serbische im visuellen Diskurs des Klassenzimmers sichtbar werden zu lassen. Ob die Schülerin, die angibt, außerschulischen Kroatischunterricht zu besuchen (vgl. Kap. 5.1.2), über Schreib- und Lesekompetenzen im Kroatischen verfügt, bleibt aufgrund der Datenlage offen.

Das sprachliche Repertoire der hellgrünen Klasse wird folglich in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers, die wie beschrieben ausschließlich (Standard-)Deutsch und Englisch sichtbar werden lässt, nicht vollständig abgebildet (Tab. 11).

grüne Schule: hellgrüne Klasse					
		Wahrnehmung durch die Schüler:innen (N=13)		Wahrnehmung durch die Klassenlehrerin	
Sprachliches Repertoire der Klasse (gemäß Selbstauskünften)	Sichtbarkeit in der <i>Linguistic Schoolscape</i> des Klassenzimmers	in der Schule gehört	in der Schule gesehen	in der Schule gehört	in der Schule gesehen
		(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskunft)	(gemäß Selbstauskunft)
Deutsch (Standard)	✓	✓ (69,23 %)	✓ (100,00 %)	✓	✓
Deutsch: Pfälzisch	✗	✓ (92,31 %)	✓ (23,08 %)	✓ (in verschiedenen Varietäten)	✗
Englisch	✓	✓ (15,38 %)	✗	✗	✓
Französisch	✗	✓ (84,62 %)	✗	✗	✗
Kroatisch	✗	✓ (7,69 %)	✗	✗	✗
Russisch	✗	✓ (30,77 %)	✗	✗	✗
Serbisch	✗	✓ (7,69 %)	✗	✗	✗

Tab. 11: Die *Linguistic Schoolscape* des hellgrünen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule

Befragt man die Schüler:innen der Klasse (N=13), welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule schon einmal gehört hätten, so werden alle Sprachen und Dialekte genannt, die gemäß den Selbstauskünften der Schüler:innen auch im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhanden sind. Sie scheinen somit durchaus Teil der *Linguistic Soundscape* der grünen Schule und als solcher für Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrnehmbar. Auf die Frage hin, welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule höre, nennt die Klassenlehrerin Frau Schilling hingegen lediglich Varietäten des Deutschen und zwar sowohl das Standarddeutsche als auch verschiedene Varietäten des Pfälzischen. Das Französische, welches sie selbst als Schulfremdsprache unterrichtet und somit streng genommen regelmäßig in der Schule hört, zählt sie nicht auf. Das Interview gibt keinen Aufschluss darüber, inwieweit die Lehrerin tatsächlich keine weiteren Sprachen oder Dialekte in der grünen Schule wahrnimmt oder inwieweit sie diese nur nicht benennt. In ihrer Antwort jedenfalls bleiben nicht-deutsche Sprachen in der *Linguistic Soundscape* der grünen Schule unsichtbar. In der Schule schon einmal gesehen habe sie hingegen

das (Standard-)Deutsche und das Englische. Sie bezieht sich in ihrer Antwort allerdings gezielt auf nicht-autorisierten Schriftsprachgebrauch durch die Schüler:innen:

„Also man sieht die vor allem bei uns im Werkraum. Da haben sich über Schülergenerationen Schriften vererbt. Und das sind Schimpfwörter, oft aus dem englischsprachigen Bereich. Ja, und auch deutsche Schimpfwörter. Ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Schilling, der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse; Anhang B.1.1, Z. 022)

Das Zitat gibt Frau Schillings Antwort, die nicht über das genannte Beispiel hinausgeht, vollständig wider. Sie grenzt die sichtbare *Linguistic Schoolscape* folglich entgegen der Interviewfrage auf einen Teilbereich des Schulhauses, nämlich den Werkraum ein. Womöglich erscheint ihr der dort von ihr wahrgenommene Schriftsprachgebrauch besonders erwähnenswert, insbesondere weil es sich um nicht-autorisierte Sprachverwendungen handelt, wie sie – das wurde in Kapitel 6.1.1 deutlich – im Klassenzimmer der hellgrünen Klasse nicht vorkommt. Als Sprachen und Dialekte, die sie in der grünen Schule schon einmal gesehen hätten, nennen die befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse ausschließlich das Standarddeutsche und das Pfälzische. Im Klassenzimmer der hellgrünen Klasse finden sich zum Zeitpunkt der fotografischen Dokumentation keine Artefakte, die eine dialektale Varietät der Amtssprache Deutsch, der Schulfremdsprache Französisch oder einer anderen Sprache enthalten würden. Dialektale Varietäten scheinen folglich nicht in den schriftlich-visuellen Diskurs des hellgrünen Klassenzimmers einzufließen. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie im Gegensatz zu Standardsprachen nicht kodifiziert sind. Die dialektalen Kompetenzen, über die mindestens 84,62 % der befragten Schüler:innen der hellgrünen Klasse verfügen (vgl. Kap. 5.1.3), bleiben damit im Klassenzimmer unsichtbar. Da die Schüler:innen der Klasse Pfälzisch jedoch als eine in der Schule gesehene Varietät nennen, scheint schriftsprachlicher Dialektgebrauch eventuell an anderer Stelle im Schulhaus sichtbar und für die Schüler:innen visuell wahrnehmbar. Das Englische, welches auf sechs Artefakten im Klassenzimmer der hellgrünen Klasse nachgewiesen werden kann, scheint hingegen von den Schüler:innen nicht wahrgenommen zu werden. Dies bestätigt die Vermutung, dass es sich bei dem beobachteten Schriftsprachgebrauch des Englischen um keine bewusste Nutzung und kein bewusstes und gesteuertes Einbeziehen handeln könnte, sondern vielmehr um ein mehr oder minder zufälliges Vorkommen.

Einschränkend gilt zu berücksichtigen, dass die in Tabelle 11 gesetzten Häkchen nicht bedeuten, dass zwingend alle Schüler:innen der hellgrünen Klasse in der Schule beispielsweise schon einmal Kroatisch gehört haben müssen. Die Klasse wird an dieser Stelle als Gesamtheit betrachtet: Gibt auch nur ein:e Schüler:in an, eine Sprache in der

Schule schon einmal gehört zu haben, fließt sie als in der Schule gehörte Sprache in die Darstellung ein. Die Prozentangaben schlüsseln auf, welcher Anteil an Schüler:innen der Klasse angibt, die jeweilige Sprache oder den jeweiligen Dialekt in der Schule bereits gehört beziehungsweise gesehen zu haben. Während also eine relativ hohe Anzahl an Schüler:innen der Klasse angibt, das Deutsche (Standarddeutsch: 69,23 %; Pfälzisch: 92,31 %) und die Schulfremdsprache Französisch (84,62 %) in der grünen Schule zu hören, scheinen sich der Präsenz des Englischen, des Kroatischen, des Russischen und des Serbischen in der *Linguistic Soundscape* der Schule nur vergleichsweise wenige Schüler:innen der Klasse bewusst. Am ehesten scheint hiervon noch das Russische von immerhin vier Schüler:innen wahrgenommen zu werden (30,77 %). Eine der vier Schüler:innen nennt Russisch auch als eine ihrer Familiensprachen. Zwei weitere Schüler:innen, die Russisch als Familiensprache aufzählen, nennen es hingegen nicht als in der Schule gehörte Sprache. Serbisch wird nur von einem Schüler als in der Schule gehörte Sprache genannt (7,69 %), er gibt Serbisch auch als eine seiner Familiensprachen an. Die Schülerin wiederum, die angibt, außerschulischen Kroatischunterricht zu besuchen, gibt als einzige der Klasse an, in der Schule schon einmal Kroatisch gehört zu haben (7,69 %). Zumindest im Fall des Serbischen und des Kroatischen scheint folglich die eigene Kompetenz in der jeweiligen Sprache für deren Wahrnehmung zu sensibilisieren. Nicht zu gelten scheint dies für das Englische, das zwar von zwei Schüler:innen als in der Schule gehörte Sprache angegeben wird (15,38 %), nicht aber von den drei Schüler:innen, die unter anderem Englisch als Familiensprache nennen. Vergleicht man die Angaben der Schüler:innen zu ihrer Wahrnehmung des Standarddeutschen und des Pfälzischen, so fällt auf, dass ein größerer Anteil der Schüler:innen das Pfälzische in der *Linguistic Soundscape* der grünen Schule wahrzunehmen scheint. Dies deckt sich mit dem von der Schulleiterin und den Klassenlehrerinnen der zwei untersuchten Klassen konstruierten Bild der grünen Schule als dialektgeprägtem Raum (Kap. 4.1) und der festgestellten hohen Frequenz des Pfälzischen nicht nur im außerschulischen Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse mit ihren Eltern, sondern auch in ihrem schulischen Sprachgebrauch vor allem mit Mitschüler:innen (Kap. 5.1.4).

6.1.5 Zusammenfassende Charakterisierung der *Linguistic Schoolscape* des hellgrünen Klassenzimmers

Die *Linguistic Schoolscape* des hellgrünen Klassenzimmers umfasst 163 Artefakte und verfügt damit über eine nur leicht geringere schriftsprachliche Dichte wie die des mit-

telblauen Klassenzimmers (190 Artefakte) und die des des gelben Klassenzimmers (198 Artefakte). Die Mehrheit der im hellgrünen Klassenzimmer dokumentierten 163 Artefakte wurde *top-down* hervorgebracht (85,28 %, 139 Artefakte), das heißt durch Lehrkräfte und Schulleitungen oder aber durch externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Behörden oder Produkthersteller. Nur 9 % der 163 Artefakte wurden von Schüler:innen verfasst (*bottom-up*) (15 Artefakte). Acht Artefakte enthalten sowohl *top-down* als auch *bottom-up* hervorgebrachte Textelemente (4,91 %). Im Fall eines Artefakts ist dessen Urheberchaft nicht eindeutig bestimmbar (1 %). Sowohl die *top-down* hervorgebrachten Artefakte als auch die von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakte (*bottom-up*) können als autorisiert angesehen werden, sprich: Der visuelle Diskurs des Klassenzimmers wird bestimmt von offiziell legitimiertem Schriftsprachgebrauch. Während der Klassenlehrerin sowohl Druck als auch Handschrift als schriftsprachliche Ausdrucksressourcen zur Verfügung zu stehen scheinen, scheint sich die Schriftsprachverwendung von Schüler:innen primär auf Handschrift zu beschränken.

Besonderes Merkmal der schriftsprachlichen Landschaft des hellgrünen Klassenzimmers ist vor dem Hintergrund der thematischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit das Sichtbarmachen einer wertschätzenden Haltung gegenüber Vielfalt beziehungsweise Verschiedenheit (vgl. Abb. 101 in Kap. 6.1.3). Die Anerkennung und Befürwortung von Diversität und Individualität werden auf diese Weise als Teil der Klassenkultur konstruiert. Mit Blick auf sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer fällt jedoch auf, dass die *Linguistic Landscape* des hellgrünen Klassenzimmers von einsprachigen Artefakten dominiert wird (87,73 %, 143 Artefakte), wobei der überwiegende Anteil davon einsprachig deutsch gehalten ist (141 von 143 Artefakten). Lediglich vier der 163 Artefakte sind mehrsprachig (2,45 %). 13 der 163 im hellgrünen Klassenzimmer befindlichen Artefakte enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, Buchstaben- oder Buchstaben-Zahlen-Folgen und können daher weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden (7,98 %). Im Fall dreier Artefakte lässt sich deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht bestimmen, da sie nur unscharf abgebildet sind (1,84 %). Nur sechs von 163 dokumentierten Artefakten enthalten eine andere Sprache als Deutsch, nämlich Englisch (3,68 %). Zwei von ihnen sind rein englischsprachig, vier von ihnen zweisprachig deutsch- und englischsprachig. In den beiden erstgenannten Fällen wirkt der Gebrauch des Englischen nicht zwingend durch Lehrkräfte oder Schulleitungen intendiert, sondern kann vielmehr auf die kommerziellen Hersteller der jeweiligen Artefakte zurückgeführt werden. In vier Fällen verfassen Schüler:innen selbst englischsprachigen Text, wobei es

sich genau genommen und Zitate von Schriftzügen nachgemalter Objekte handelt. Die vier Artefakte sind im Kunstunterricht entstanden und zeigen gemalte Bilder von Wasserfarbkästen, die mit deutschsprachigen Farbbezeichnungen und gegebenenfalls mit englischsprachigen Gebrauchshinweisen (*Press here*) beschriftet sind. Inwieweit sich die Schüler:innen der Nutzung des Englischen bewusst werden und diese reflektieren, bleibt unklar. Die in der hellgrünen Klasse unterrichtete Schulfremdsprache Französisch scheint nicht in die schriftsprachliche Landschaft des Klassenzimmers einzufließen, zumindest nicht zum Zeitpunkt der Erhebung. Betrachtet man die *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers als „Aushängeschild“ des sprachlichen Marktes der Klasse, so fällt auf, dass für Besucher:innen wie auch für die im Klassenzimmer handelnden Akteur:innen in erster Linie der Wert des Deutschen vor Augen geführt zu werden scheint, während sich andere Sprachen – insbesondere die von Schüler:innen der Klasse gesprochenen Sprachen Kroatisch, Russisch und Serbisch – nicht in dem visuellen *discourse in place* zu manifestieren scheinen. Anders scheint sich dies mit Bezug auf die *Soundscape* der Schule zu verhalten: Die Schüler:innen der hellgrünen Klasse geben an, alle im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhandenen Sprachen und Dialekte in der grünen Schule bereits gehört zu haben. Im Schriftbild der Schule gesehen hätten sie hingegen nur standardsprachliche und dialektal pfälzische Varietäten des Deutschen, wobei letztere nicht in der *Linguistic Schoolscape* des hellgrünen Klassenzimmers nachgewiesen werden können. Auch die Klassenlehrerin gibt an, standardsprachliches Deutsch sowie pfälzische Varietäten des Deutschen in der grünen Schule zu hören, visuell wahrnehmbar scheinen für sie hingegen nur das Standarddeutsche und das Englische. Insgesamt besteht folglich eine Diskrepanz zwischen den Sprachen, die in den Lebenswelten der Schüler:innen der hellgrünen Klasse eine Rolle spielen, und deren Repräsentation in der schriftsprachlichen Landschaft des Klassenzimmers. Zudem scheinen die von Schüler:innen der Klasse auditiv wahrgenommenen Sprachen und die von der Klassenlehrerin auditiv wahrgenommenen Sprachen zu divergieren.

6.2 Die *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse

Die fotografisch dokumentierte *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers der dunkelgrünen Klasse umfasst insgesamt 366 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten. Sie ist damit um gut 200 Artefakte dichter als die *Linguistic Schoolscape* des hellgrünen Klassenzimmers. Wendet man das für die vorliegende Studie (weiter-)entwickelte und explorativ erprobte Kategoriensystem (Kap. 3.8.2) an, ergibt sich die nach-

folgende Strukturierung der *Linguistic Schoolscape* des dunkelgrünen Klassenzimmers. Eine tabellarische Übersicht über die Verteilung der Artefakte innerhalb des Kategoriensystems findet sich in Anhang G.

6.2.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte

326 der 366 Artefakte im Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden (Abb. 106). Ihre Nutzung im Klassenzimmer wird durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet. Nur 15 der 366 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *bottom-up* hervorgebracht, das heißt durch Schüler:innen. 22 Artefakte enthalten sowohl schriftsprachliche Zeichen, die *top-down* durch eine oder mehrere der eingangs genannten Instanzen verfasst wurden, als auch solche, die durch Schüler:innen (*bottom-up*) verfasst wurden. Im Fall zweier Artefakte ist die Urheberschaft nicht eindeutig bestimmbar: Es handelt sich erstens um den handschriftlich in Schreibschrift verfassten Schriftzug + *feste Maschen*, der auf einem Plakat angebracht ist. Das Plakat wird zu großen Teilen durch andere Plakate verdeckt, sodass lediglich der genannte Schriftzug sichtbar ist. Das Plakat ist vermutlich dem Kunst- beziehungsweise Werkunterricht zuzuordnen und dient somit der Vermittlung von Fachinhalten. Die Schrift lässt keinen eindeutigen Rückschluss darüber zu, ob es von einer Lehrkraft oder einem Schüler oder einer Schülerin hervorgebracht wurde. Bei dem zweiten Artefakt, dessen Urheberschaft uneindeutig ist, handelt es sich um ein mit Buntstiften ausgemaltes und ausgeschnittenes Gesicht einer Jungenfigur, das auf einem Holzstab befestigt ist. Im Hintergrund sind weitere solcher Artefakte erkennbar. Womöglich werden oder wurden sie für Rollenspiele oder Ähnliches genutzt. Der Hals des gemalten Jungen ist mit einem in Großbuchstaben verfassten Namen versehen. Obwohl der Name innerhalb der beforschten Klasse nicht vorkommt, soll er an dieser Stelle zur Wahrung des Datenschutzes vorsorglich nicht zitiert werden, es könnte sich um den Namen eines ehemaligen Mitschülers handeln. Es lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob der Name von einem:r Schüler:in oder aber von einer Lehrkraft verfasst wurde.

Die Schrift eines weiteren Artefakts erscheint auf der angefertigten Fotografie unleserlich, sodass auch hier keine Aussage über die Urheberschaft möglich ist.

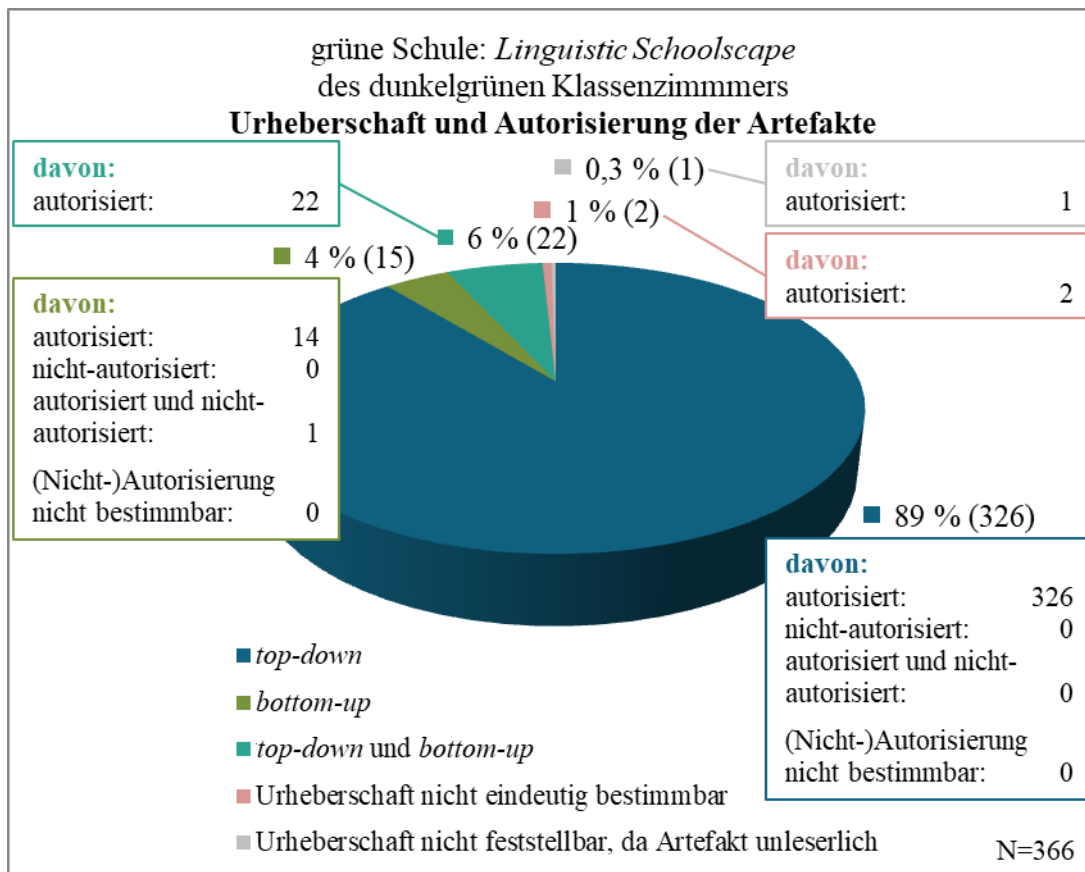


Abb. 106: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte

365 der 366 Artefakte können als vollständig autorisiert angesehen werden (Abb. 106), das heißt ihr sprachlicher Zeichengebrauch scheint durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert. Lediglich ein Artefakt scheint einerseits einen durch die Lehrkraft autorisierten Schriftzug, daneben andererseits aber auch nicht-autorisierte Schriftzüge zu enthalten: Auf weißem DinA4-Papier ist ein gemaltes Gesicht mit abstehenden Ohren zu sehen, über den Lippen ist ein rotes X eingezeichnet (Abb. 107). In der linken oberen Ecke des im Querformat genutzten Papiers ist der Schriftzug *OHRE AUF* [sic!] notiert. Das Artefakt dient somit dem Classroom Management, indem es eine Verhaltensregel visualisiert. Es liegt nahe, dass das Artefakt von der Lehrerin in Auftrag gegeben und von einem Schüler oder einer Schülerin angefertigt wurde, vielleicht als Strafarbeit für einen Verstoß gegen die Regel des (stillen) Zuhörens, womöglich aber auch im Rahmen der regulären Erarbeitung von Klassenregeln.



Abb. 107: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 110

Darüber hinaus allerdings enthält das Artefakt weitere Schriftzüge, die als nicht von der Lehrkraft autorisiert betrachtet werden können, also mehr oder weniger unerlaubt durch den Schüler oder die Schülerin angebracht wurden. Zu lesen ist der Eigenname *Minecraft*, der ein Computerspiel bezeichnet, die Abkürzung *TNT*, die auf einen Sprengstoff verweist, sowie die Wortfolge *Dicker nix Zombi*. Außerdem ist ein durchgestrichenes Wort zu sehen, das jedoch nicht entzifferbar ist und potenziell unvollständig sein könnte. Es ist davon auszugehen, dass die Schriftzüge *Minecraft*, *TNT* und *Dicker nix Zombi* nicht im Auftrag der Lehrkraft, sondern aus Eigeninitiative des Schülers oder der Schülerin entstanden sind. Sie können als Graffiti gewertet werden, das die Kontrolle des (Schrift-)Sprachgebrauchs durch die Lehrkraft unterläuft. Umso relevanter ist diese Rebellion gegen die Reglementierung des eigenen Sprachgebrauchs durch schulische Autoritäten insofern, als sie auf einem Artefakt geschieht, das als solches von der Lehrkraft autorisiert scheint. Zum Zeitpunkt der Erhebung liegt es auf dem Pult der Lehrerin, es scheint folglich dort abgegeben oder von der Lehrkraft eingesammelt worden zu sein.

Der nicht-autorisierte Sprachgebrauch wird hierdurch unmittelbar für die Autorität sichtbar, bleibt also nicht im Verborgenen.

6.2.2 Schriftgestaltung der Artefakte

31 der 366 Artefakte im Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse sind handschriftlich verfasst, 197 sind maschinell bedruckt. Weitere 138 Artefakte enthalten sowohl handschriftliche als auch aufgedruckte sprachliche Zeichen (Abb. 108).

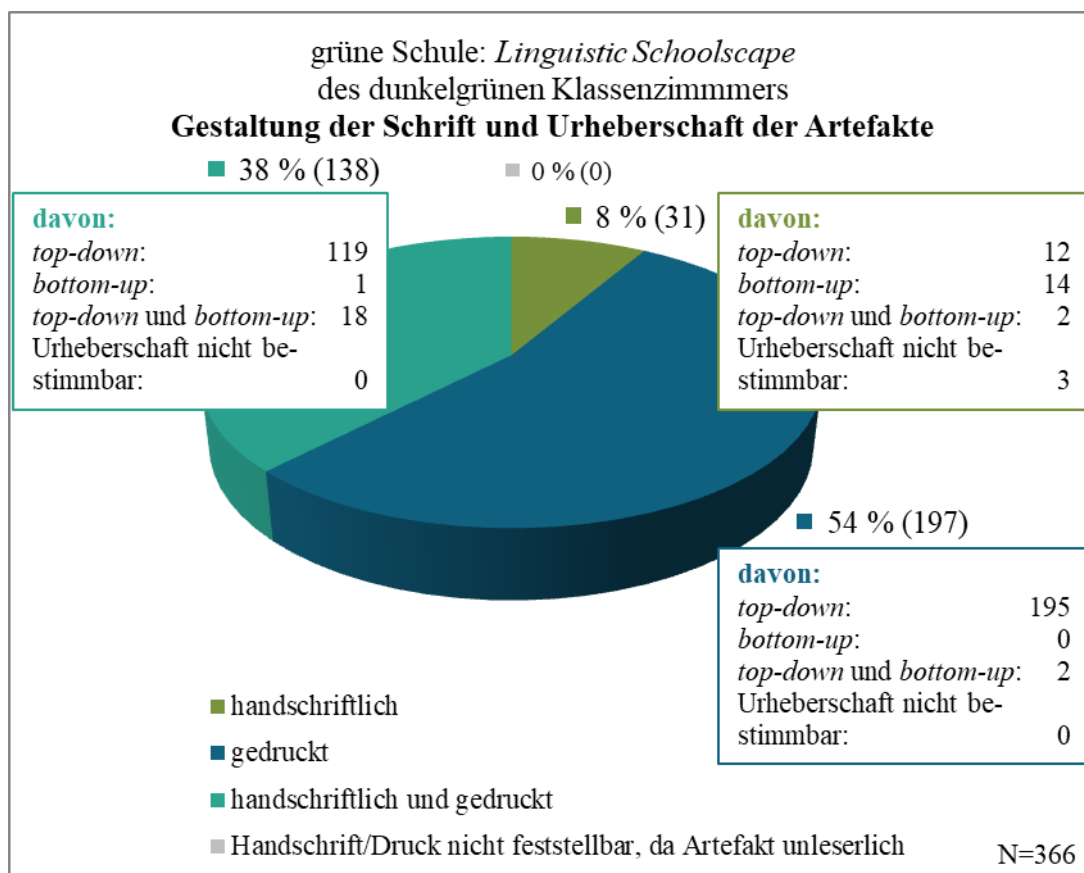


Abb. 108: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte

Insgesamt machen vollständig maschinell bedruckte Artefakte mit 54 % gut die Hälfte der im dunkelgrünen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte aus. In dieser Subkategorie finden sich fast ausschließlich Artefakte, die *top-down* hervorgebracht wurden. Bei dem einzigen gedruckten Artefakt, das in die Kategorie „*top-down* und *bottom-up*“ fällt, handelt es sich um ein von Schüler:innen erstelltes Plakat, das Zeitungsausschnitte und weitere gedruckte Textelemente enthält (Abb. 109).



Abb. 109: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 029

Inhaltlich scheint sich das Plakat dem Thema „Zeitung“ zu widmen, die Zeitungsausschnitte scheinen als Beispiele auf dem Plakat angebracht. Die übrigen Textbausteine beziehen sich auf Grundbegriffe des Themenfelds (z. B. „Reporter“, „Rubrik“, „Ressort“, „Aufmacher“, „Impressum“), die jeweils auf einem Textkärtchen benannt und auf einem weiteren, zugeordneten Textkärtchen definiert werden. Die Begriffs- und Definitionskärtchen könnten von der Lehrkraft vorgegeben und von Schüler:innen einander zugeordnet worden sein. Die Schüler:innen entscheiden in diesem Fall folglich nicht über die Gestaltung der Schrift, sondern über die Anordnung von Inhalten, in Bezug auf die angebrachten Zeitungsartikel auch über deren Auswahl. Das Plakat ist im Hinblick auf seine Funktion im Kontext der Vermittlung von Fachinhalten des Deutschunterrichts zu verorten. Es ist einsprachig deutsch gehalten.

Ein weiteres Artefakt, das ausschließlich gedruckte Schrift enthält, wurde *bottom-up* von einem Schüler oder einer Schülerin erzeugt und enthält zum einen Schriftelemente, die von dem Schüler oder der Schülerin selbst hervorgebracht wurden (*bottom-up*), zum anderen solche, die durch externe Instanzen hervorgebracht wurden (*top-down*). Das Artefakt reiht sich in eine Kollektion von vorgefundenen Plakaten, die sich mit jeweils einem Beruf auseinandersetzen und von Schüler:innen angefertigt wurden. Das genannte Plakat stellt das Berufsfeld „Polizei“ mit „Schwerpunkt MEK“ vor (Abb. 110).



Abb. 110: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 012

Das Plakat ist einsprachig deutsch gehalten und dient der Vermittlung von Fachinhalten, die im Sachunterricht anzusiedeln sind. Als einziges der dokumentierten berufsbezogenen Plakate enthält es ausschließlich gedruckte Schrift. Im Unterschied zu dem zuvor besprochenen Artefakt, dessen Schriftelemente vollständig auf eine Lehrkraft sowie einen Zeitungsverlag zurückgeführt werden können, enthält es primär Schrift, die durch einen Schüler oder eine Schülerin hervorgebracht wurde. Lediglich der Schriftzug *POLIZEI* auf dem abgebildeten Polizeiwappen, die Markenbezeichnung „Canon“ auf der abgebildeten Kamera, die auf dem abgebildeten Smartphone-Display zu sehenden App-Bezeichnungen sowie die Schriftelemente der Informationsgrafik zur Elektroschock-Pistole rechts unten können als *top-down* generiert angesehen werden.

Unter den handschriftlich verfassten Artefakten finden sich zwölf, die *top-down* hervorgebracht wurden, und 14, die *bottom-up* hervorgebracht wurden. Zwei Artefakte enthalten sowohl handschriftlichen Text, der von einer Lehrkraft oder einer externen Instanz verfasst wurde (*top-down*), als auch solchen, der von Schüler:innen verfasst wurde (*bot-*

tom-up). Zu diesen Artefakten zählt erstens eine Holzplatte, in die mit einem Brandmal-
kolben Schriftelemente eingraviert wurden (Abb. 111).

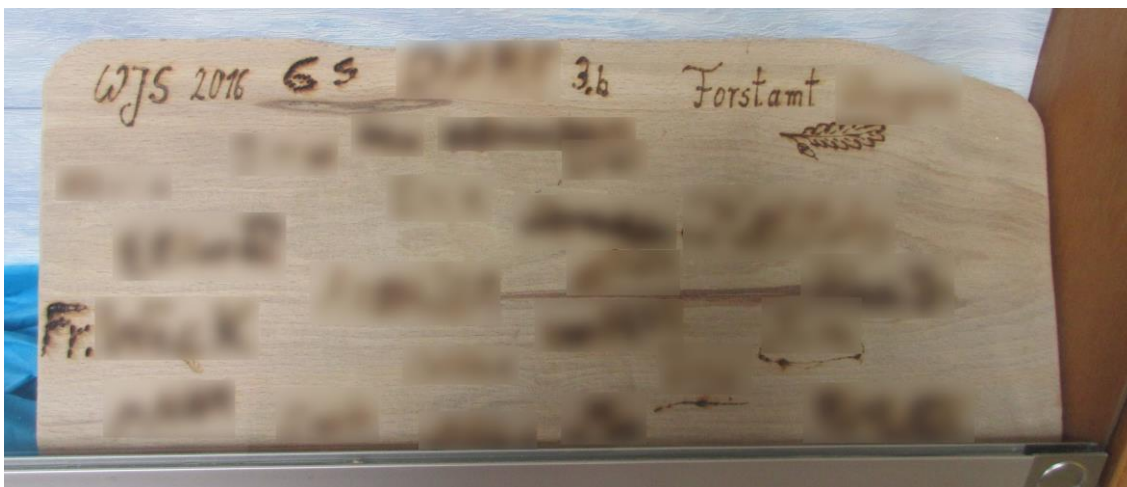


Abb. 111: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 017

Am oberen Rand der Holzplatte finden sich die Schriftzüge *WJS 2016* [i. e. *Waldjugendspiele 2016*; B. R.] sowie *Forstamt* [*Name des Forstamtes*]. Mittig dazwischen wurden der Name der Schule und die Klassenbezeichnung eingegraben; das Artefakt scheint aus dem vorherigen Schuljahr zu stammen, als die hier untersuchte vierte Klasse noch die Klassenstufe drei besuchte. Die Schul- und Klassenbezeichnung könnte von einer begleitenden Lehrkraft angefertigt worden sein, die weiter unten auch ihren eigenen Nachnamen eingraviert hat (*Fr. [Name]*). Die Namen der Schüler:innen scheinen von diesen selbst in die Holzplatte eingegraben worden zu sein. Die Holzplatte vereint damit nicht nur die Namen aller Schüler:innen der Klasse, sondern auch deren Handschriften. Aus Datenschutzgründen können diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht abgebildet werden. Das Artefakt erfüllt den Zweck einer Urkunde, insofern es die Teilnahme der Klasse an einer Veranstaltung dokumentiert. Bis auf die deutschsprachige Bezeichnung „Forstamt“ und die ebenfalls deutschsprachige Abkürzung *WJS* mitsamt der Jahreszahl *2016* enthält es ausschließlich Eigennamen.

Zweitens bildet eine im Klassenzimmer vorgefundene Toiletten-Ampel ein Artefakt, das *top-down* wie auch *bottom-up* hervorgebrachte handschriftliche Elemente enthält (Abb. 112).



Abb. 112: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 363

Die Toiletten-Ampel dient dem Classroom Management, indem sie anzeigt, welche Schüler:innen sich gerade auf der Toilette befinden, und im Umkehrschluss, welche Schüler:innen sich im Klassenzimmer befinden. Verlässt ein:e Schüler:in für den Toilettengang das Klassenzimmer, so klippst er oder sie die Klammer mit seinem:ihrem Namen an das laminierte Toilettenschild in den Bereich des roten Ampellichts mit der Aufschrift *WC*. Diese handschriftliche Aufschrift scheint von einer Lehrkraft angebracht, die Namen der Schüler:innen auf den Klammern hingegen scheinen von den Schüler:innen selbst verfasst. Sie wurden aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht. Bei beiden handschriftlichen Artefakten, die *top-down* und *bottom-up* generierte Schriftelemente enthalten, scheint sich somit die Nutzung von Schrift durch Schüler:innen auf das Notieren des eigenen Namens zu beschränken. Die Aufschrift *WC* kann als Internationalismus gelesen werden, der als Abkürzung für das englische *water closet* auch im Deutschen als Bezeichnung für die Toilette gängig ist. Obwohl es neben den Eigennamen der Schüler:innen nur dieses eine Wort beinhaltet, kann das Artefakt daher als mehrsprachig eingeordnet werden.

Im Fall dreier handschriftlicher Artefakte ist deren Urheber:in nicht eindeutig bestimmbar, sei es, weil das Artefakt unleserlich ist, sei es, weil die Schrift nicht eindeutig einem:einer Verfasser:in zugeordnet werden kann. Ersteres trifft für eine von Hand ange-

fertigte Tabelle zu, in der handschriftliche Eintragungen vorgenommen wurden; die Qualität der Fotografie erlaubt keine Entzifferung der Schrift und keine Bestimmung des Urhebers oder der Urheberin. Unmöglich ist die Bestimmung der Urheberschaft auch im Fall des bereits erwähnten Plakats mit der Aufschrift + *feste Maschen* (Kap. 6.2.1) und im Fall des auf einem Holzstab befestigten Bild eines Gesichts, das wie beschrieben mit einem Namen versehen ist (Kap. 6.2.1).

Betrachtet man schließlich die Gruppe von 138 Artefakten, die sowohl handschriftlichen als auch gedruckten Text enthalten, so zeigt sich, dass 119 davon *top-down* erzeugt wurden. In diese Kategorie fallen sowohl Artefakte, die von einer Lehrkraft gestaltet wurden, als auch solche, die von externen Instanzen wie etwa (Schulbuch-)Verlagen hervorgebracht und durch eine Lehrkraft handschriftlich ergänzt wurden. Darüber hinaus zählen zu den Artefakten, die handschriftlichen wie auch gedruckten Text enthalten, 18 Artefakte, die zum einen Schrift enthalten, die *top-down* hervorgebracht wurde, zum anderen Schrift, die *bottom-up* hervorgebracht wurde. Es handelt sich dabei beispielsweise um Plakate, die von Schüler:innen angefertigt und mit selbst verfasstem handschriftlichem Text wie auch mit Ausschnitten von gedrucktem Zeitungstext versehen wurden. Auch von der Lehrkraft gedruckte Listen, in die Schüler:innen handschriftliche Eintragungen vorgenommen haben, fallen in diese Kategorie, so etwa eine tabellarische Übersicht über die Hausaufgaben-Patenschaften innerhalb der Klasse.

Nur eines der Artefakte, die handschriftlichen wie auch gedruckten Text enthalten, wurde vollständig *bottom-up* durch eine:n Schüler:in verfasst. Es handelt sich wie im Fall des zuvor beschriebenen Plakats zum Thema „Polizei“ (Abb. 110) um ein Plakat, das der Kollektion an Plakaten zur Vorstellung von Berufen angehört. Vorgestellt wird der Beruf der Historikerin (Abb. 113).

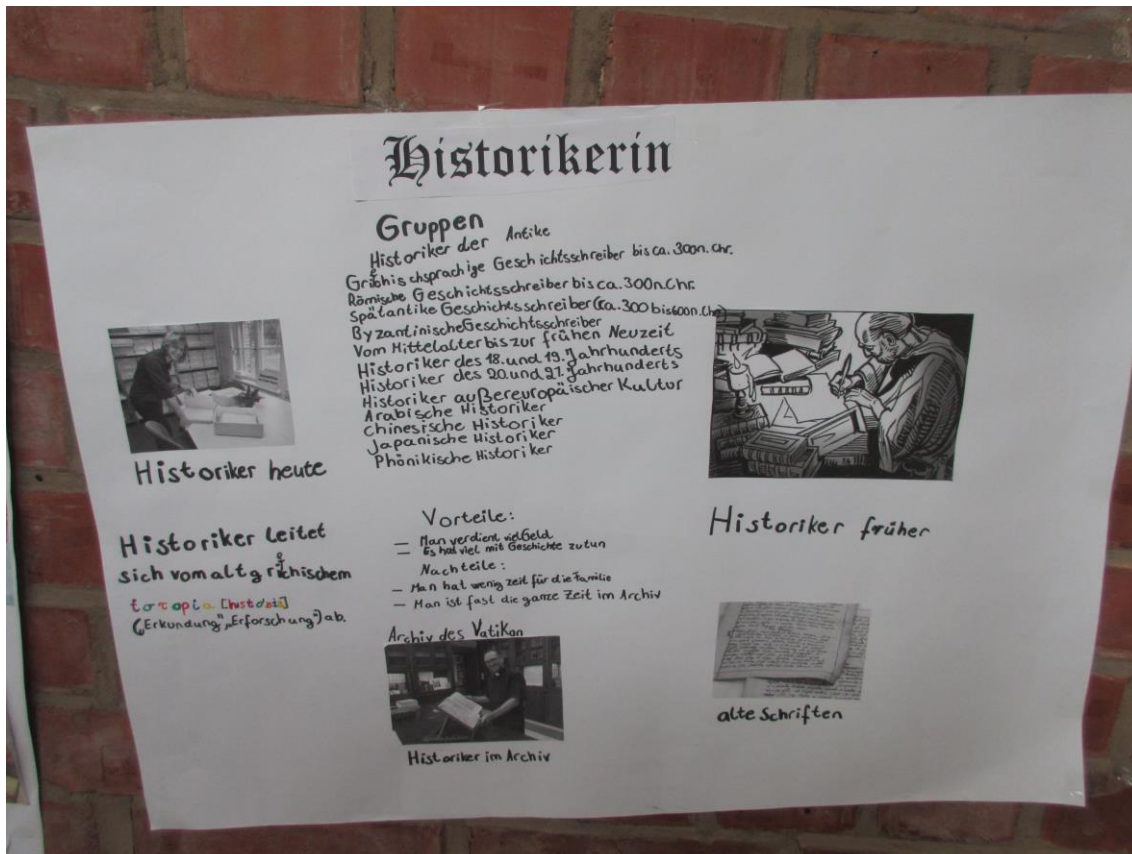


Abb. 113: Linguistic Schoolscape der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 007

Das von einem:r Schüler:in gestaltete und von der Lehrkraft autorisierte Plakat beinhaltet primär handschriftliche Textelemente, die durch den Schüler oder die Schülerin verfasst wurden. Die Überschrift jedoch wurde am Computer getippt, die gewählte Schriftart imitiert eine Frakturschrift. Sie scheint an dieser Stelle als Gestaltungselement eingesetzt zu werden, das an das Thema des Plakats anknüpft. Der Schüler oder die Schülerin nutzt hiermit seine gestalterischen Freiräume bei der Bearbeitung der Aufgabe nicht nur durch die Auswahl und Strukturierung von Informationen sowie deren Anordnung auf dem Plakat, sondern trifft auch bewusste Auswahlen in Bezug auf seinen oder ihren Schriftsprachgebrauch. Die Textsorte „Plakat“ scheint Schüler:innen Raum für die inhaltliche und grafische Gestaltung zu eröffnen, darüber hinaus aber auch für Sprachwahlen: Das Artefakt ist insofern mehrsprachig, als sich der:die Verfasser:in entscheidet, neben den in Deutsch dargestellten Inhalten auch das altgriechische Wort *ιστορία* zu notieren, von dem sich die Bezeichnung „Historiker“ ableite. Er:sie nutzt hierfür das griechische Alphabet und vermerkt dahinter in eckigen Klammern die lautliche Umschrift gemäß IPA sowie darunter in runden Klammern und Anführungszeichen die wörtliche Bedeutung des griechischen Wortes. Den Gebrauch des Griechischen rahmt er:sie explizit mit den Worten: *Historiker leitet sich vom altgriechischem [sic!] ιστορία*

[*hísto'ria*] (,Erkundung', ,Erforschung') ab. Das Deutsche und das Griechische stehen damit in einem arbeitsteiligen Verhältnis, insofern sie unterschiedliche Informationen wiedergeben. Indem der Schüler oder die Schülerin sie innerhalb eines einzigen Satzes nutzt, stellt er:sie auf semantischer Ebene eine enge Verknüpfung her. Grafisch hebt er:sie das griechische Wort und seine Aussprache nicht nur durch die Nutzung des griechischen Alphabets beziehungsweise der IPA-Lautschrift hervor, sondern auch durch die farbliche Gestaltung. Die farbigen Buchstaben können mit Vertovec (2009) als Repräsentation von Diversität (S. 14) gelesen werden, die der Schüler oder die Schülerin durch die Nutzung des Griechischen hervorbringt und durch die Farbauswahl visuell markiert.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass fast alle von Schüler:innen (*bottom-up*) her vorgebrachten Texte innerhalb des hellgrünen Klassenzimmers handschriftlich verfasst sind. Nur in drei Fällen bringen Schüler:innen selbst maschinell gedruckte Schrift hervor: erstens auf dem Plakat, das das Berufsfeld Polizei vorstellt (Abb. 110), zweitens auf dem Plakat, das den Beruf der Historikerin vorstellt (Abb. 113), sowie drittens auf einem Plakat, das den Beruf des Ingenieurs vorstellt (Abb. 114). Das erstgenannte Plakat integriert von dem Schüler oder der Schülerin verfasste Textelemente sowie von externen Instanzen verfasste Textelemente, beide in gedruckter Form. Das zweite Plakat umfasst hingegen einzig von dem:r Schüler:in erzeugte Textelemente und zwar in handschriftlicher wie auch in gedruckter Form. Im Überschneidungsbereich der Urheberchaftskategorie „*top-down* und *bottom-up*“ und der auf die Schriftgestaltung bezogenen Kategorie „handschriftlich und gedruckt“ zeigt sich, dass die gedruckten Anteile der darin enthaltenen Artefakte in beinahe allen Fällen auf eine Lehrkraft oder eine externe Instanz zurückgeführt werden können (*top-down*). Ein Artefakt, das dritte Beispiel für die Erzeugung gedruckter Schrift durch Schüler:innen, umfasst handschriftliche Textelemente eines Schülers oder einer Schülerin (*bottom-up*), maschinell von einem Schüler oder einer Schülerin gedruckte Textelemente (*bottom-up*) und schließlich durch eine externe Instanz hervorgebrachte gedruckte Textelemente (*top-down*), die der Schüler oder die Schülerin in das Artefakt einbezieht. Es handelt sich – wie in den vorangehend besprochenen Fällen – um ein Plakat, das sich thematisch einem Beruf widmet, nämlich dem Beruf des Ingenieurs für Fahrzeugbau beziehungsweise Fahrzeugtechnik (Abb. 114). Wie auf dem Plakat zum Beruf der Historikerin ist es auch hier die Überschrift, die mithilfe eines Computers verfasst und ausgedruckt wurde.



Abb. 114: Linguistic Schoolscape der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 015

Die Darstellungen führen vor Augen, dass von Lehrkräften in der dunkelgrünen Klasse Handschrift und Druck gleichermaßen als schriftsprachliche Ausdrucksressourcen genutzt zu werden scheinen, während Schüler:innen Texte überwiegend handschriftlich hervorbringen. Dies mag ein Indiz für eine potenziell eingeschränkte Verfügbarkeit der Ausdrucksressource „gedruckte Schrift“ für Schüler:innen gedeutet werden oder aber als Hinweis auf eine Präferenz der Schüler:innen für die handschriftliche Hervorbringung von Schrift. Letzteres würde voraussetzen, dass Schüler:innen ebenso wie Lehrkräften die Wahl zwischen Handschrift und Druck offen stünde. Die Tatsache, dass Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse gedruckte Schrift ausschließlich im Fall dreier individuell erstellter Plakate nutzen, deutet darauf hin, dass ihnen im Klassenzimmer selbst in der Regel nur die Handschrift als Ressource zur Verfügung steht. Die – mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Hause angefertigten oder vorbereiteten – Plakate eröffnen ihnen Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der genutzten Schriften. Entscheidungen über die Art der verwendeten Schriftlichkeit scheinen folglich aus der Perspektive von Schüler:innen auch durch räumliche Faktoren bedingt.

6.2.3 Funktionen der Artefakte

Eine Untersuchung der 366 Artefakte des dunkelgrünen Klassenzimmers auf deren Funktionen hin führt vor Augen, dass sie insgesamt 15 der 18 Funktionen erfüllen (Abb. 115), die entweder in Anlehnung an Gorter und Cenoz (2015) und Bellinzona (2018) übernommen oder in der explorativen Analyse identifiziert wurden. Die Funktion eines bereits vorangehend besprochenen Artefakts bleibt unklar: Allein aufgrund der vorliegenden Datenbasis lässt sich nicht bestimmen, wofür das gemalte und ausgeschnittene Gesicht einer Jungenfigur verwendet wird, das mit einem Namensschriftzug versehen und auf einem Holzstäbchen befestigt ist. Es könnte etwa bei Rollenspielen oder zum Ausdruck von Gefühlslagen eingesetzt werden, dies bleibt jedoch spekulativ. Daher wird es innerhalb der Kategorie „Funktion“ der Subkategorie „Funktion(en) unklar“ zugeordnet. Die Kategorie „Funktion“ erlaubt Mehrfachzuordnungen, das heißt ein Artefakt kann mehreren Subkategorien der Hauptkategorie „Funktion“ zugeordnet sein, wenn es mehrere Funktionen erfüllt. Die Fotografien von vier Artefakten erlauben leider keine klaren Rückschlüsse über die Funktion(en) des jeweiligen Artefakts, da sie unscharf sind.

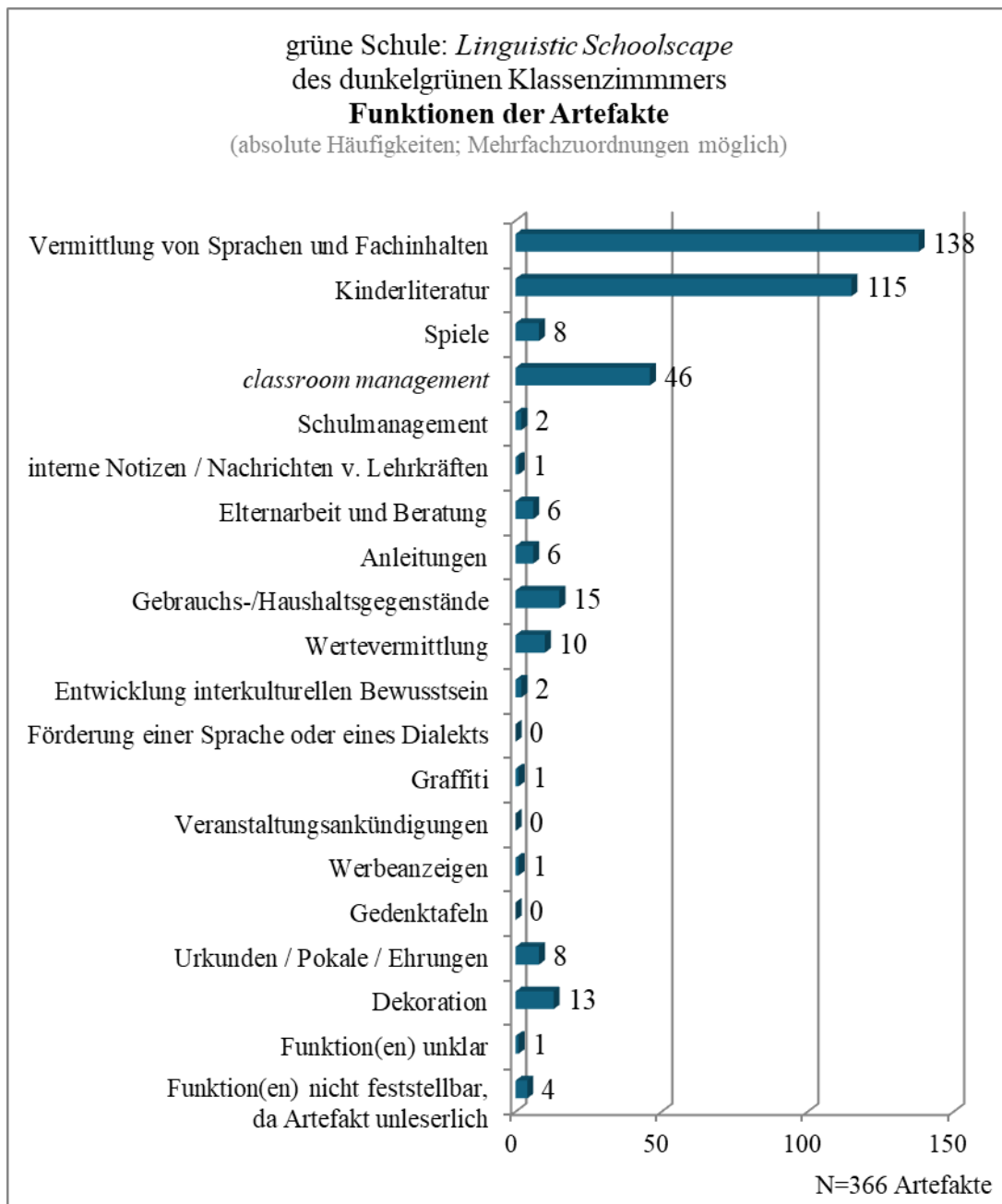


Abb. 115: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)

38 % der 366 Artefakte dienen der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten. Gliedert man diese Subkategorie weiter auf, um zu ermitteln, welche Schulfächer die Artefakte abdecken, zeigt sich die nachfolgende Verteilung (Abb. 116).

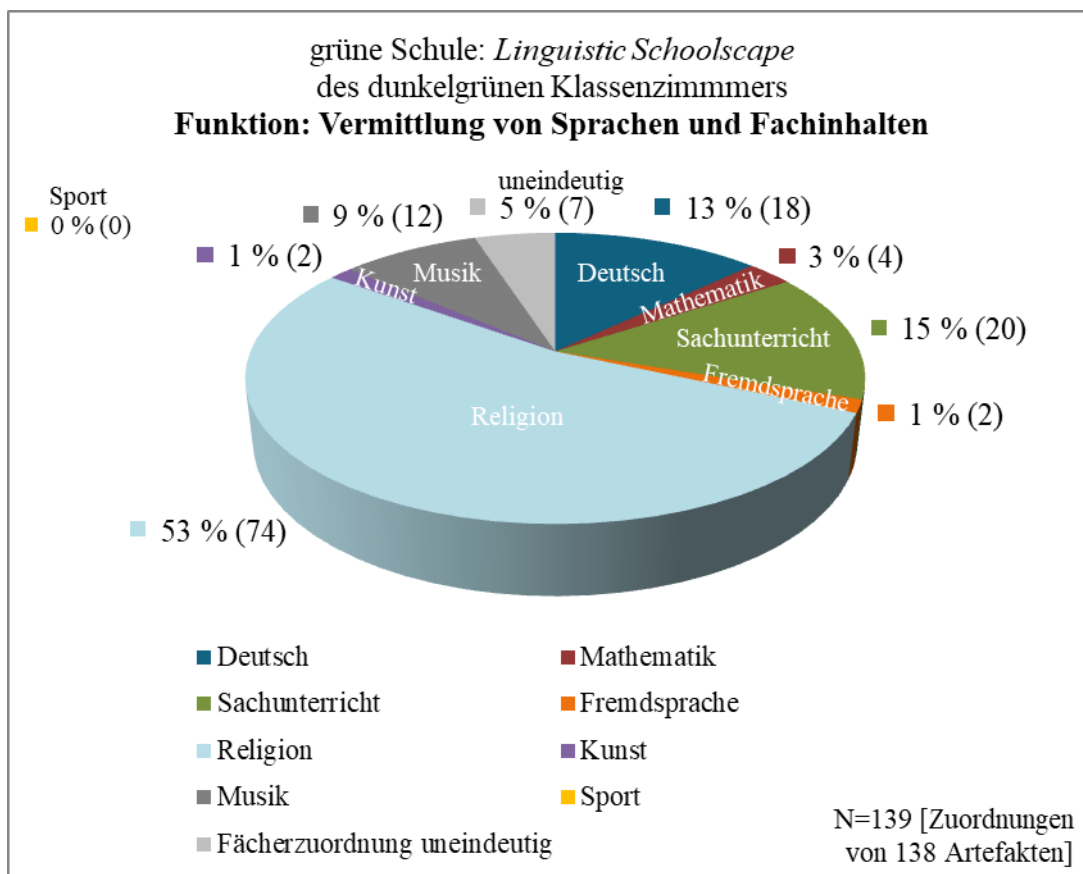


Abb. 116: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)

Ein Artefakt wird sowohl dem Fach Musik als auch dem integrierten Fremdsprachenunterricht zugeordnet, da es in beiden eingesetzt werden kann.⁵¹ Es handelt sich um ein Liedblatt, das in einem Schnellhefter abgelegt ist und den Text des englischsprachigen Lieds „We wish you a merry Christmas“ enthält. Daneben war zum Zeitpunkt der Erhebung lediglich ein Artefakt im dunkelgrünen Klassenzimmer vorzufinden, das dem integrierten Englischunterricht zuordenbar ist: eine Ausgabe von Langenscheidts Universal-Wörterbuch Englisch. 18 Artefakte lassen sich demgegenüber dem Deutschunterricht zuordnen; dies entspricht etwa 13 % aller Artefakte, die der Vermittlung von Sprachen und/oder Fachinhalten dienen. Nur vier der im dunkelgrünen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte weisen einen Bezug zum Mathematikunterricht auf, 20 zum Sachunterricht. Auffällig ist die große Anzahl an Artefakten aus dem Religionsunterricht, die mehr als die Hälfte der Artefakte ausmachen, die der Funktionskategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ angehören. Zum Großteil erschließt sich dies aus der Tatsache, dass sich im dunkelgrünen Klassenzimmer mehr als ein ganzer Klassensatz an Religionsbüchern und eine relativ hohe Anzahl an (verschiedenen) Bi-

⁵¹ daher N=138 [Zuordnungen] anstatt N=137 [Artefakte].

belausgaben befinden, die offen sichtbar in Regalen platziert sind. Zu letzterer Gruppe zählt auch eine Bibelausgabe, die in einer pfälzischen Varietät gehalten scheint: „Die Pälzer Biwel.“ Kapitel 6.2.4 wird hierauf unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers zurückkommen. Unter den Artefakten, die dem Religionsunterricht zugeordnet werden können, befinden sich auch Holzperlen, die auf eine grüne Schnur aufgefädelt sind und jeweils den Namen eines Schülers oder einer Schülerin enthalten (Abb. 117; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht).



Abb. 117: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 072

Zum Zeitpunkt der Erhebung liegt die Holzperlenkette andeutungsweise herzförmig um eine Kerze herum auf einem niedrigen runden Tisch. Der runde Tisch werde gemäß der Klassenlehrerin Frau Hans für den Religionsunterricht genutzt. Während des Religionsunterrichts saßen die Schüler:innen nicht in ihren Sitzreihen, sondern um den runden Tisch herum. Der Religionsunterricht scheint in der semiotischen Landschaft des dunkelgrünen Klassenzimmers somit insofern einen hohen Stellenwert zu besitzen, als Artefakten des Religionsunterrichts nicht nur in der *Linguistic Landscape* über eine hohe Visibilität verfügen, sondern ihm auch ein eigener physischer Ort zugesprochen wird, der durch den runden Tisch und die Namenskette sozial-symbolisch aufgeladen wirkt. Als gemeinschaftsstiftendes Symbol dient die Namenskette der Vermittlung von Werten, was zugleich eine Aufgabe des Religionsunterrichts darstellt. Sie wird daher in der Hauptkategorie „Funktion“ zwei Subkategorien zugeordnet, nämlich der Vermittlung von Fachinhalten und der Wertevermittlung. Selbiges gilt für ein Buch, das mit der Rückseite nach oben auf dem Lehrerinnenpult liegt. Es handelt sich um den Titel ES IST

BESSER, EIN LICHT ZU ENTZÜNDEN des christlichen Autors Luc Serafin, auf dessen sichtbarer Rückseite ein Zitat von Konfuzius abgedruckt ist: *Es ist besser, ein einziges kleines Licht anzuzünden, als die Dunkelheit zu verfluchen*. Gemäß Verlagsinformation enthält das Buch Variationen über diese Konfuzius-Weisheit sowie „Texte, die Mut machen.“⁵² Es kann davon ausgegangen werden, dass das Buch im Religionsunterricht, womöglich aber auch in anderen Kontexten zur Wertevermittlung genutzt wird.

Insgesamt dienen zehn der im dunkelgrünen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte der Vermittlung von Werten. In diese Kategorie fallen unter anderem Artefakte, die ein rücksichtsvolles Sozialverhalten einfordern, beispielsweise ein Schild mit der Abbildung eines Schiedsrichters und der aufgedruckten Aufschrift *FAIR geht vor!* sowie zwei Artefakte, die an das Händewaschen erinnern und den Slogan *schütz ich mich schütz ich dich* enthalten. Außerdem findet sich im dunkelgrünen Klassenzimmer ein Artefakt, das Offenheit im Denken und Kommunizieren thematisiert und so einen *discourse in place* visualisiert, der potenziell auch als Handlungsprinzip in Unterrichtsinteraktionen aufgerufen werden kann (Abb. 118).

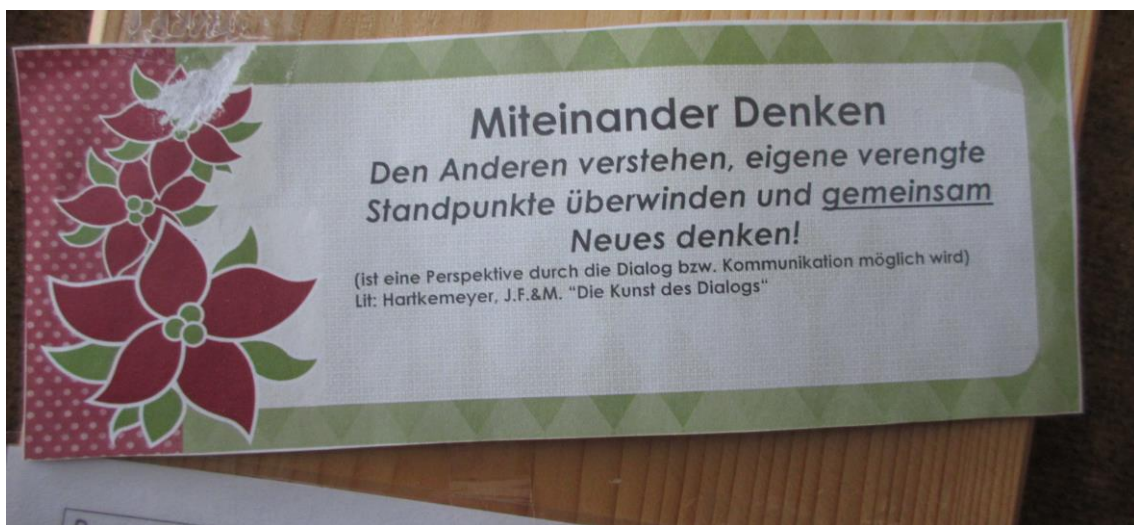


Abb. 118: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 108

Das auf dem Artefakt abgedruckte Zitat fordert zu einem gemeinschaftlichen Dialog unter Überwindung eigener und Kennenlernen anderer Perspektiven auf. Es konstruiert Interaktionsgemeinschaften damit als heterogen in Bezug auf die Perspektiven der Einzelnen, die in deren Denken und Handeln wiederum vereint werden sollen. Der Gemeinschaftsgedanke deutet sich auch in der vorangehend besprochenen Holzperlenkette (Abb. 117) an. Der Verweis auf Individualitäten findet sich wiederum im Titel eines im

⁵² aus der Inhaltsangabe zu *ES IST BESSER, EIN LICHT ZU ENTZÜNDEN ...* von Luc Serafin: https://www.buecher.de/shop/buecher/es-ist-besser-ein-licht-zu-entzuenden-/serafin-luc/products_products/detail/prod_id/23831145/ (05.08.2022).

Klassenzimmer vorgefundenen Kinderbuchs: KANN DOCH JEDER SEIN, WIE ER WILL. Der Inhaltstext auf der Verlagshomepage verdeutlicht, dass thematisch insbesondere das Aufbrechen von Geschlechterstereotypen im Zentrum des Buches zu stehen scheint:

„Robin liebt Ballett und alles, was rosa ist. Ihre neue Brieffreundin Alex aber steht auf Fußball und liebt Kataloge vom Elektronik-Versand. Die spinnt doch! Als Alex dann Robin besuchen kommt, wird Robin so einiges klar ...“⁵³

Die Heterogenitätsdimension Geschlecht wird im visuellen Diskurs des Klassenzimmers auch an anderer Stelle sichtbar: Drei Plakate thematisieren Eigenschaften von Männern und Frauen, wobei ein blaues Plakat die Überschrift *Männer sind TOLL*, ein pinkfarbenes Plakat die Überschrift *Frauen sind toll!* trägt. Hiermit wird einerseits eine Gleichwertigkeit, andererseits jedoch eine starre Binarität der Geschlechter konstruiert. Jedem der beiden angenommenen Geschlechter werden auf den Plakaten Eigenschaften zugeschrieben: Frauen seien unter anderem fleißig, clever, stark und schön, sie verfügten über Durchsetzungskraft, sagten Männern „ihre Meinung“, könnten „gut kochen“ und „gut putzen.“ Männer seien stark, schön, technisch begabt, sportlich und hätten Ausdauer. Demnach werden einige Eigenschaften beiden Geschlechtern zugeordnet (stark, schön), andere exklusiv einem der beiden angenommenen Geschlechter. Gerade bei der Zuordnung exklusiver Eigenschaften scheinen mitunter Stereotype reproduziert zu werden, etwa das der fleißigen, im Haushalt tätigen Frau und das des sportlichen und technisch begabten Mannes. Ein drittes, thematisch zugehöriges Plakat, das mittig und teils überlappend zu dem Frauen- und Männerplakat befestigt ist, konstruiert Frau und Mann schließlich als einander ergänzend und bestätigt damit die suggerierte Binarität. Das Plakat trägt die Überschrift *GEMEINSAM GEHT'S AM BESTEN*. Darunter sind Domänen des privaten Alltags aufgelistet: *Hausbau, Renovierung, Haushalt, Kinder, Erziehung, Spielen / Freizeit*. Mann und Frau werden auf diese Weise als optimale Gemeinschaft zur Bewältigung des Alltags idealisiert. Im Einklang mit der binären und teils stereotypen Differenzierung der Geschlechter wird folglich ein sehr traditionelles Bild von Lebensgemeinschaften als Ideal gezeichnet.

Im Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse findet sich ferner eine große Anzahl an Kinderbüchern. 111 der 115 Artefakte, die in die Kategorie „Kinderliteratur“ fallen, sind einsprachig und zwar einsprachig Deutsch. Die Fotografie eines der Artefakte in der Kategorie „Kinderliteratur“ ist unleserlich, weshalb weder seine Ein- oder Mehrsprachigkeit noch der Status der sichtbaren Sprache(n) festgestellt werden kann. Für

⁵³ Inhaltsangabe zu KANN DOCH JEDER SEIN, WIE ER WILL von Kirsten Boie:
<https://www.oetinger.de/buch/kann-doch-jeder-sein-wie-er-will/9783789124174> (02.05.2022).

weitere drei Artefakte in der Kategorie „Kinderliteratur“ lässt sich keine Aussage über deren Ein- oder Mehrsprachigkeit treffen, da lediglich Eigennamen und Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache zugeordnet werden können, zu sehen sind. Bei den Eigennamen handelt es sich in zwei Fällen um einen Autorennamen, der als einziges sprachliches Element auf dem Buchrücken abgedruckt ist, in einem Fall um den Namen des Protagonisten des Buchs, nämlich Yakari. Yakari ist Held der gleichnamigen Comicreihe und wird als Sioux-Junge eingeführt. Inwieweit hier interkulturelle Inhalte beziehungsweise kulturelle Stereotype eine Rolle spielen, lässt sich anhand des Buchrückens nicht bestimmen. Der Buchrücken enthält außerdem die Abkürzung *XXL*, die als Internationalismus gewertet werden kann. Während also im Fall von vier Kinderbüchern unklar ist, in welcher beziehungsweise welchen Sprachen sie verfasst sind, dominieren im dunkelgrünen Klassenzimmer mit rund 97 % einsprachig deutsche Kinderbücher. Eines der Kinderbücher kann zusätzlich der Kategorie „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“ zugeordnet werden. Das 1992 erschienene Buch *WO KOMMST DU DENN HER?* aus der Reihe „Nilpferd Lesespaß“ wird auf der Verlagshomepage nicht mehr gelistet. Auf der Buch-Such-Plattform eurobuch.com findet sich folgende Inhaltsangabe:

„Christoph ist sehr verblüfft, als ihn eine Schulkameradin fragt, warum er denn ganz anders aussieht als seine Eltern. Ihm ist das noch gar nicht aufgefallen. Vom Vater seines Freundes erfährt er, daß er ein adoptiertes vietnamesisches Kind ist. Eine Erstlesergeschichte zum Thema Dritte Welt und Adoption.“⁵⁴

Diese Inhaltsangabe ist aus kulturwissenschaftlicher und machtkritischer Perspektive in mehrerer Hinsicht kritisch zu betrachten: Sie enthält erstens den problematischen Begriff einer „Dritten Welt“, in der Vietnam verortet zu werden scheint, zweitens akzentuiert sie Aussehen als relevantes und mit Nationalität verknüpftes Differenzmerkmal und drittens stellt sie das (kindliche) Individuum als passives Objekt äußerer Zuschreibung (durch Erwachsene und Gleichaltrige) dar. Dem Protagonisten Christoph wird allein schon in dieser Inhaltsangabe durch eine Mitschülerin aufgrund seines Aussehens Fremdheit zugeschrieben und im nächsten Schritt wird er durch den Vater eines Freundes als „vietnamesisches Kind“ konstruiert – und das, obwohl Christoph selbst „noch gar nicht aufgefallen“ war, dass sich sein Äußeres von dem seiner Eltern unterscheidet. Christoph wird zu einem Fremden gemacht, ohne sich selbst als fremd zu lesen. Das möglicherweise durch Platzierung des Buches im Klassenzimmer intendierte Bestreben, ein Bewusstsein für Interkulturalität und auch für unterschiedliche Familienkonstellati-

⁵⁴ Inhaltsangabe zu *WO KOMMST DU DENN HER?* von Lorris Murail. <https://www.eurobuch.com/buch/isbn/9783854520412.html> (06.05.2022).

onen zu entwickeln, ist aufgrund der augenscheinlich diskriminierenden Inhalte des Buches zum Scheitern verurteilt.

Darüber hinaus konnte lediglich ein weiteres Artefakt im Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse der Kategorie „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“ zugeordnet werden. Ein Notenblatt trägt die Überschrift *Schwedisches Kinderlied* (Abb. 119). Darunter finden sich drei Notenzeilen sowie eine Schwarz-weiß-Abbildung eines Elchs. Der Elch trägt ein T-Shirt, dessen Muster an die schwedische Flagge erinnert und womöglich entsprechend ausgemalt werden soll.



Abb. 119: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 081

Die Andeutung der Flagge unterstreicht den nationalen Bezug des Liedes, die Abbildung des Elchs kann als eine Anspielung auf ein nationales Stereotyp gedeutet werden. Interkulturalität scheint, wenn überhaupt, im dunkelgrünen Klassenzimmer lediglich mit Bezug auf einen nationalen Kulturbegriff vorzukommen, der sich auch bestimmter Bilder im weitesten Sinne bedient, sei es einer klischeehaften Ländersymbolik wie im Fall des Elchs, seien es Verweise auf ein bestimmtes, mit Nation assoziiertes Aussehen. Die Sprachen der aufgegriffenen Nationen hingegen, werden nicht sichtbar.

Neben diesen wenigen Beispielen national konstruierter Gruppen sticht im dunkelgrünen Klassenzimmer vor allem die Positionierung der Schulklasse selbst als Gemein-

schaft hervor. Insgesamt acht Artefakte visualisieren in Form von Urkunden und Pokalen Erfolge der Klasse und bringen so eine kollektive Positionierung über gemeinsame Verdienste hervor. Diese Positionierung ist Teil des kollektiven *historical body*s der Klasse, der auf diese Weise nach innen bestätigt und auch nach außen sichtbar wird. Zwei Artefakte in der Kategorie „Urkunden / Pokale / Ehrungen“ befinden sich in einer Vitrine auf dem Schulflur unmittelbar neben der Tür des dunkelgrünen Klassenzimmers. Die Teilnahme der Klasse an den Waldjugendspielen, einmal visualisiert über eine Urkunde, einmal über eine Holztafel mit eingravierten Namen der Schüler:innen (Abb. 111), wird so auch für andere Mitglieder der Schulgemeinschaft sowie für externe Besucher:innen sichtbar, die nicht zwingend über Zugangsrechte zu dem exklusiven Raum des Klassenzimmers verfügen. Im Klassenzimmer wiederum scheint ein bestimmter Bereich im hinteren Teil des Raums für das Exponieren von Verdiensten reserviert: Auf einem Regal auf der dem Lehrerinnenpult gegenüberliegenden Seite des Klassenzimmers finden sich fünf Pokale von Schul-Fußballturnieren, daneben eine Urkunde der Deutschen Kriegsgräberfürsorge, die das „hervorragende[] Ergebnis“ der Klasse bei der Schulpfende bescheinigt. Diese Auszeichnungen werden für Externe dann sichtbar, wenn sie – wie für die Lehrkraft üblich – der Klasse zugewandt im Klassenzimmer stehen. Die Schüler:innen selbst sitzen mit dem Rücken zu den Pokalen und der Urkunde, können diese aber dann betrachten, wenn sie etwa das Bücherregal im hinteren Teil des Klassenzimmers verwenden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Ausstellung der Auszeichnungen die kollektive Positionierung der Klasse als Erfolgsgemeinschaft nach außen wie nach innen hin stärken soll.

6.2.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte

Lediglich 13 der 366 Artefakte des dunkelgrünen Klassenzimmers sind mehrsprachig, 317 Artefakte sind einsprachig (Abb. 120). 27 Artefakte enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, nicht auf Wörter einer bestimmten Sprache zurückführbare Abkürzungen oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen wie etwa Signaturen. Sie stellen eine Sondergruppe von Artefakten dar, die weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden sollen. Im Fall weiterer neun Artefakte kann deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht eindeutig festgestellt werden, da die dokumentierenden Artefakte unscharf und hierdurch die Aufschriften unleserlich sind.

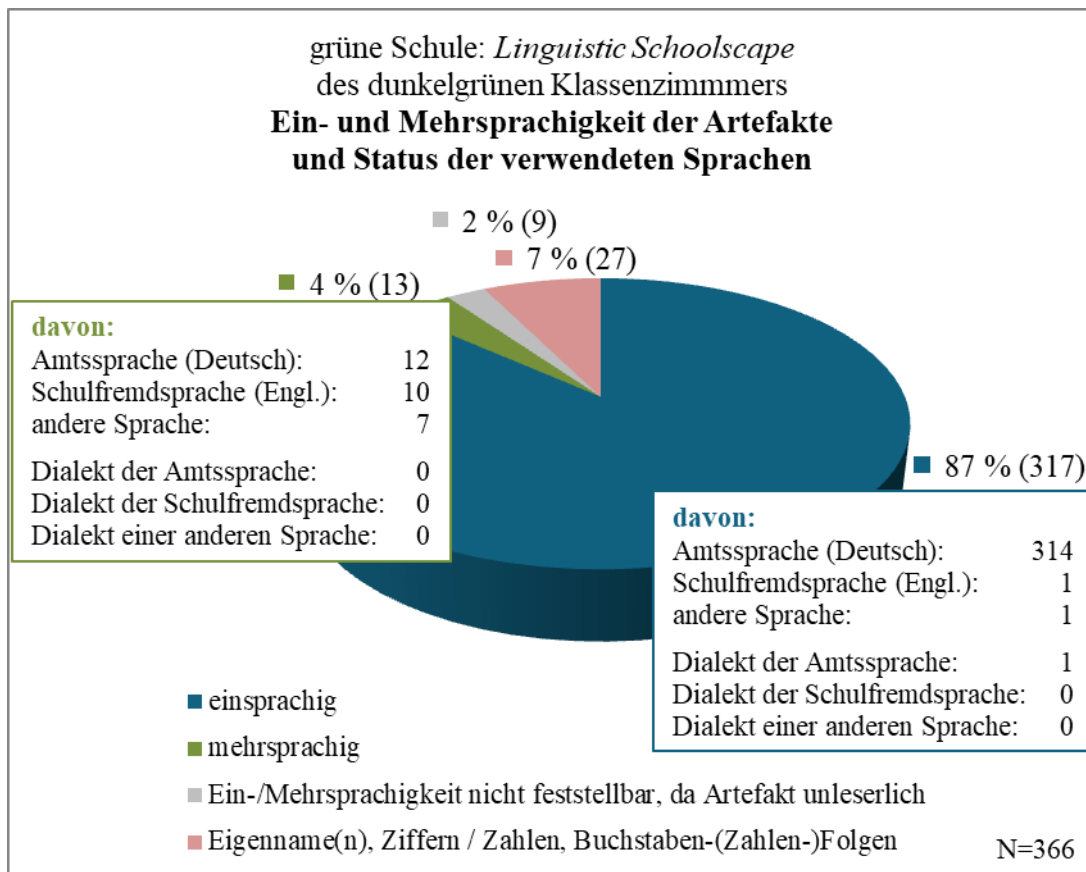


Abb. 120: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen

326 der 330 ein- und mehrsprachigen Artefakte enthalten die Amtssprache Deutsch, wobei eines der einsprachig deutschen Artefakte nicht die deutsche Standardsprache, sondern eine dialektale Varietät des Deutschen, das Pfälzische, verwendet. Es handelt sich um eine Bibel, die quer über einer Reihe weiterer Bibeln liegt (Abb. 121). Während die sieben aufgereihten Bibeln den standardsprachlich deutschen Titel NEUKIRCHENER KINDER-BIBEL tragen, ist auf der darüber liegenden Bibel neben dem Autorennamen und dem Verlagskürzel der Titel DIE PÄLZER BIWEL [*≈ Die Pfälzer Bibel*] zu lesen, eine annäherungsweise lautgetreue Verschriftlichung des Pfälzischen.



Abb. 121: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 047

Wenn es sich auch um das einzige Artefakte im dunkelgrünen Klassenzimmer mit pfälzischem Schriftsprachgebrauch handelt und die Anzahl standardsprachlich deutscher Artefakte aus dem Religionsunterricht überwiegt, so verdichten sich ihm doch zwei wesentliche Aspekte der für die dunkelgrüne Klasse rekonstruierten *discourses in place*: zum einen die aus der hohen Präsenz von Artefakten aus dem (christlichen) Religionsunterricht abgeleitete Relevanz desselben innerhalb des Fächerkanons der Klasse (Kap. 6.2.3), zum anderen die Relevanz des Pfälzischen als sprachliche Ressource vieler Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse beziehungsweise der grünen Schule (Kap. 4.1, Kap. 5.2). Das Pfälzische findet hier in einem autorisierten und offiziellen Kontext Anwendung, insofern es der Vermittlung von Fachinhalten des Religionsunterrichts dient, einem Fach, das innerhalb der dunkelgrünen Klasse noch dazu über einen besonderen Stellenwert zu verfügen scheint. Durch diese Nutzungsweise wird dem Pfälzischen ein gewisses Prestige zugeschrieben – trotz seinem Sichtbarwerden auf nur einem Artefakt im Klassenzimmer. Neben diesem pfälzischsprachigen Artefakt und 325 weiteren ein- oder mehrsprachigen Artefakten, die eine standardsprachliche Varietät des Deutschen enthalten, beinhalten zwei weitere Artefakte, deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht eindeutig feststellbar ist, da ein Teil des jeweiligen Fotos unleserlich ist, die Amtssprache Deutsch in ihrer standardsprachlichen Form. Insgesamt enthalten also rund 90 % der 366 Artefakte im dunkelgrünen Klassenzimmer deutsche Schriftsprache.

Elf Artefakte gebrauchen das Englische, das in der dunkelgrünen Klasse im Rahmen des integrierten Fremdsprachenunterrichts auch als Schulfremdsprache unterrichtet wird. Eines der englischsprachigen Artefakte nutzt ausschließlich das Englische, zehn der Artefakte, die das Englische beinhalten, sind mehrsprachig. Bei dem einsprachig englischsprachigen Artefakt handelt es sich um das bereits weiter oben angesprochene Liedblatt mit dem Text des Weihnachtslieds „We wish you a merry Christmas“ (Kap. 6.2.3). Auch der Hinweis *Repeat Chorus* ist auf Englisch vermerkt. Wie bereits herausgestellt, kann das Liedblatt folglich entweder dem Musik- oder dem integrierten Fremdsprachenunterricht, womöglich auch beiden zugeordnet werden.

Neun Artefakte im dunkelgrünen Klassenzimmer machen andere Sprachen als die Amtssprache Deutsch und die Schulfremdsprache Englisch sichtbar. Eines dieser Artefakte ist einsprachig auf Italienisch verfasst. Es handelt sich um eine Postkarte, die im Verbund mit anderen Postkarten die Fliesen über dem Waschbecken im Klassenzimmer ziert und damit dekorativen Zwecken dient (Abb. 122).



Abb. 122: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 058

Unter dem Namen des italienischen Urlaubsortes Bardolino findet sich der italienische Schriftzug *LAGO DI GARDA*, die italienische Bezeichnung für den Gardasee. Zwar wurde die Schrift *top-down* generiert, nämlich durch den Hersteller der Postkarte, die im Klassenzimmer platzierten Postkarten wurden aber womöglich von Schüler:innen der Klasse aus dem Urlaub versandt und somit auch von ihnen ausgewählt. Nicht migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, aber immerhin die sprachlichen Begegnungen, die Schüler:innen auf Reisen machen, fließen damit potenziell in die *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers ein. Dies trifft für eine weitere Postkarte zu, die den italienischen Namen *Vigna sul Mar* einer Ferienanlage sowie den englischsprachigen Schriftzug *camping village* abbildet und damit als mehrsprachig angesehen werden kann (Abb. 123).



Abb. 123: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 057

Zwar stellt *Vigna sul Mar* genau genommen einen Eigennamen dar, doch ähnlich wie im Fall von *Laga di Garda* wäre es möglich gewesen, diesen ins Deutsche zu übersetzen – als *Weinberg am Meer* – oder das Ferienressort stattdessen in einer internationalen

Verkehrssprache zu benennen. Die Verantwortlichen der Ferienanlage entscheiden sich jedoch für einen italienischen Namen, der sich so auch auf den zugehörigen Postkarten findet und auf diese Weise seinen Weg in das Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse nimmt. In der internationalen Verkehrssprache Englisch wiederum, die für die Tourismusbranche als typisch angesehen werden kann, wird spezifiziert, dass es sich bei *Vigna sul Mar* um ein *camping village* handelt. Die beiden Sprachen Italienisch und Englisch stehen folglich in einem arbeitsteiligen Verhältnis. Die übrigen acht Postkarten aus Mallorca (*Mallorca*), dem Fränkischen Seenland (*Das Fränkische Seenland, 2x*), von einem deutschen Reiterhof (*Viele Grüße von Gut Holmecke*), dem Bodensee (*Der Bodensee*), einem österreichischen See (*Gosausee Dachstein*), dem Pfälzerwald (*Der Pfälzerwald, Biosphärenreservat der UNESCO*) und einer unbestimmten Destination (*Wegen Urlaub kaum Text! MIT FERTIGEM GRUSSTEXT*) sind einsprachig deutsch oder enthalten ausschließlich einen Ortsnamen, in diesem Fall den Inselnamen „Mallorca.“ Bis auf die Postkarte aus Mallorca und die Postkarte unbestimmbarer Herkunft stammen sie alle aus deutschsprachigen Regionen. Die Postkartensammlung im Klassenzimmer bietet die Möglichkeit, die mit Mobilität verbundenen sprachlichen Erfahrungen, die Schüler:innen der Klasse machen, sichtbar werden zu lassen.

Von den insgesamt 13 mehrsprachigen Artefakten im dunkelgrünen Klassenzimmer beinhalten zwölf das Deutsche, zehn das Englische und sieben eine oder mehrere andere Sprachen als die Amtssprache Deutsch und die Schulfremdsprache Englisch. Bei vier der mehrsprachigen Artefakte handelt es sich um Gebrauchs- beziehungsweise Haushaltsgegenstände. Die Schachtel eines Handmixers etwa enthält Produktangaben auf Deutsch und Englisch, welche in einem arbeitsteiligen Verhältnis stehen: Auf Deutsch werden die Bezeichnung *Handmixer* und der Slogan *TECHNIK ZUM GENIESSEN* wiedergegeben, auf Englisch Angaben zu den Geschwindigkeitsmodi des Geräts (*5 SPEEDS, TURBO SPEED*), ein Garantiehinweis (*2 YEAR GUARANTEE*), aber auch ein Verweis auf so genannte „deutsche Qualität“ (*GERMAN QUALITY since 1882*). Über dem mit einer Nation assoziierten Qualitätshinweis finden sich drei Sterne in den deutschen Nationalfarben Schwarz, Rot und Gold. Umso auffälliger scheint die Wahl des Englischen für den Schriftzug *GERMAN QUALITY since 1882*. Aufgerufen wird damit ein international verbreitetes Stereotyp deutscher Technik und deren Qualität, das zugleich historisch verortet wird.

Ebenfalls das Deutsche und das Englische, zusätzlich aber auch das Französische finden sich auf der Verpackung eines Stapels Druckerpapier (Abb. 124): *HIGH-QUALITY PA-*

ER FOR ALL COPY MACHINES / HOCHWERTIGES QUALITÄTSPAPIER FÜR KOPIERGERÄTE / PAPIER HAUT DE GAMME POUR COPIEURS.

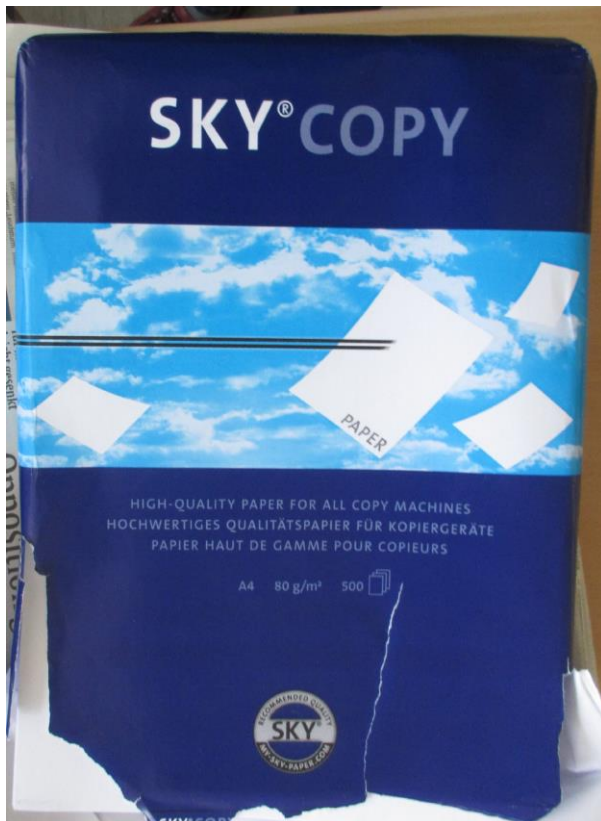


Abb. 124: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 082

Während mittig ein und dieselbe Angabe in allen drei Sprachen wiederholt wird, scheint das Englische mit Blick auf die gesamte Verpackung einen übergeordneten Stellenwert zu besitzen. Nicht nur steht es in der wiederholenden Beschreibung im Vergleich zum Deutschen und zum Französischen an oberster Stelle, auch kommt es an anderen Stellen der Produktverpackung als alleinige Sprache ohne Wiederholung in anderen Sprachen zum Einsatz (*PAPER, RECOMMENDED QUALITY, MY-SKY-PAPER.COM*). Dies deutet darauf hin, dass das Unternehmen SKY womöglich seinen Hauptsitz in einem englischsprachigen Land hat oder aber sich gezielt an einen internationalen Absatzmarkt richtet. Insbesondere der europäische Markt, dessen drei verbreitete Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch verwendet werden, scheint hierbei zentral zu stehen. Wie im Fall der Handmixer-Verpackung scheint es sich auch bei der Kopierpapier-Verpackung um keine bewusst mehrsprachige Gestaltung der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers durch die dort agierenden Beteiligten zu handeln, sondern um eine zufällige, die lediglich den Sprachwahlen des Produktherstellers geschuldet ist. Ebenso verhält es sich im Fall eines Kartons, der vermuten lässt, dass darin Materialien für den Musikunterricht verschickt wurden (Abb. 125).



Abb. 125: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 098

Auch hier scheint das Englische als internationale Sprache der Kundenkommunikation relevant. Lässt die auf *.de* endende Webseiten-URL darauf schließen, dass es sich um einen deutschen Hersteller oder zumindest um einen Hersteller mit deutschem Firmensitz handelt, steht dennoch der Slogan *MUSIC AND MORE* in Englisch. Der Wunsch *Viel Spaß beim Musizieren* wird zusätzlich ebenfalls auf Englisch wiederholt: *enjoy making music*.

Zwei im Klassenzimmer befindliche Verpackungen von Tafelkreide scheinen ebenfalls einen internationalen Absatzmarkt zu adressieren, allerdings nicht (nur) über die internationale Verkehrssprache Englisch, sondern durch Verwendung eines diversen Spektrums europäischer Sprachen (Abb. 126).



Abb. 126: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 101

Der Schriftzug *GIOTTO ROBERCOLOR* bezieht sich auf den Hersteller der Kreide, stellt also einen Eigennamen dar. Was sich in der Verpackung befindet, wird in insgesamt sieben Sprachen spezifiziert: auf Italienisch (*GESSETTI*), in der Schulfremdsprache Englisch (*CHALKS*), auf Spanisch (*TIZA*), auf Französisch (*CRAIES*), auf Portugiesisch (*GIZ*), auf Deutsch (*KREIDE*) und auf Niederländisch (*KRIJTJES*). Alle Bezeichnungen geben dieselbe Information wieder, es handelt sich also um eine Wiederholung in mehreren Sprachen. Die Bezeichnungen sind dabei untereinander platziert, an oberster Stelle und fett gedruckt steht das Italienische. Womöglich handelt es sich bei *GIOTTO ROBERCOLOR* um einen italienischen Hersteller, der seine Kreide europaweit oder zumindest in Italien, Großbritannien, Spanien, Frankreich, Portugal, Deutschland und den Niederlanden vertreibt. In einem runden Kreis ist zudem in fünf Sprachen vermerkt, dass es sich um staubfreie Kreide handele. Auch hier steht das Italienische an oberster Stelle (*Non polveroso*), gefolgt von Englisch (*Dustless*), Französisch (*Sans poussière*), Deutsch (*Staubfrei*) und Spanisch (*Sin polvo*). Auffälliger Weise fehlen das Portugiesische und das Niederländische. Folglich wird eine Gewichtung der sichtbaren Sprachen vorgenommen, wonach Italienisch, Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch den höchsten und das Italienische wiederum einen übergeordneten Stellenwert zu haben scheinen. Portugiesisch und Niederländisch werden ebenfalls sichtbar, scheinen jedoch einen periphereren Stellenwert zu besitzen. Eventuell liefert diese Tatsache ein

Indiz für eine Orientierung des Herstellers an der Größe der jeweiligen nationalen Absatzmärkte. Die beiden im dunkelgrünen Klassenzimmer befindlichen Tafelkreide-Verpackungen sind identisch, werden also beide als mehrsprachige Artefakte erfasst. Bei allen der beschriebenen mehrsprachigen Gebrauchsgegenstände liegt die Vermutung nahe, dass es sich womöglich nicht um ein intentionales Aufgreifen oder Einbringen von Mehrsprachigkeit durch die Lehrkraft handelt, sondern vielmehr um ein zufälliges Sichtbarwerden von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer aufgrund der mehrsprachigen Angaben der Hersteller. Ob und inwiefern die auf den Gebrauchsgegenständen sichtbaren Sprachen von Lehrkräften oder Schüler:innen thematisiert werden, lässt sich aufgrund der vorliegenden Datenbasis nicht feststellen.

Ähnliches kann für ein Artefakt gelten, das in der Hauptkategorie „Funktion“ als Spiel eingeordnet wird (Abb. 127).



Abb. 127: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 296

Der deutschsprachige Schriftzug *fischertechnik* stellt einen Verweis auf die Produktreihe des Herstellers Fischer dar. Darunter, in einer weißen Form, ist der französische Schriftzug *fischer modèles* zu lesen, womöglich die französische Bezeichnung der Produktreihe, die nicht wörtlich der deutschen entspricht. Die meisten der übrigen Angaben auf der Produktverpackung sind auf Französisch verfasst. Seitlich etwa ist die Angabe *100 boîtes de base* zu sehen, was wörtlich übersetzt so viel wie ‚100 Grundboxen‘ meint. Auf der Rückseite der Verpackung werden Anwendungsbeispiele für den Bausatz gegeben, ebenfalls einzig auf Französisch. Der seitlich notierten Artikelnummer voran steht wiederum die deutschsprachige Abkürzung *Art.-Nr.*, dahinter der englischsprachige Hinweis *Made in Germany*. Trotz dieser Angabe des Produktionsortes deutet der hohe Anteil französischsprachiger Schriftelemente darauf hin, dass das Spiel eventuell nicht für den deutschen Spielmarkt produziert beziehungsweise nicht auf diesem erworben wurde. Es mag sein, dass das Spiel in Frankreich gekauft wurde; unklar bleibt, ob von einer Lehrkraft, von einem Schüler oder einer Schülerin beziehungsweise

einem Elternteil oder von einem externen Spender oder einer externen Spenderin. Unklar bleibt auch, ob und inwieweit die zu sehenden Sprachen von Lehrkräften und Schüler:innen explizit thematisiert werden. Unter der hier besprochenen Spielverpackung liegt eine weitere, ähnlich aussehende Verpackung (Abb. 127). Da der dort zu sehende Text zum Teil unleserlich ist, lässt sich nicht bestimmen, ob er ein- oder mehrsprachig ist. Lesbar ist lediglich der französische Ausdruck *Mode d'emploi*.

Der expliziten Vermittlung von Sprache(n) dient ein Englisch-Wörterbuch, das sich im dunkelgrünen Klassenzimmer befindet. Zwar ist die auf dem Einband sichtbare Schrift einsprachig deutsch, da es sich um ein deutsch-englisches Wörterbuch handelt, kann jedoch von dessen Mehrsprachigkeit ausgegangen werden. Lediglich zwei von 138 Artefakten, die der Vermittlung von Fachinhalten dienen, sind mehrsprachig: zum einen das bereits besprochene Plakat eines Schülers oder einer Schülerin zum Beruf der Historikerin (Kap. 6.2.2, Abb. 113), zum anderen ein weiteres von einem Schüler oder einer Schülerin gestaltetes Plakat zum Beruf der Konditorin (Abb. 128). Beide Plakate beinhalten primär handschriftliche Textelemente, die von Schüler:innen verfasst wurden. Wie bereits erläutert, findet sich auf dem Plakat zum Beruf der Historikerin neben deutschsprachigen Textelementen auch das altgriechische Wort *ἵστορία*, von dem sich die Bezeichnung „Historiker“ ableite. Hinter dem in griechischen Buchstaben geschriebenen Wort notiert der Schüler oder die Schülerin zusätzlich die lautliche Umschrift gemäß IPA in eckigen Klammern, darunter in runden Klammern und Anführungszeichen die wörtliche Bedeutung des griechischen Wortes: *Historiker leitet sich vom altgriechischem [sic!] ἵστορία [histo'ria] (,Erkundung', ,Erforschung') ab*. Grafisch werden das griechische Wort und seine Aussprache nicht nur durch die Nutzung des griechischen Alphabets beziehungsweise der IPA-Lautschrift hervorgehoben, sondern auch durch die farbliche Gestaltung. In Kapitel 6.2.2 wurde bereits herausgearbeitet, dass die unterschiedlich farbigen Buchstaben mit Vertovec (2009) als Repräsentation von Diversität (S. 14) gelesen werden können, die der Schüler oder die Schülerin durch die Nutzung des Griechischen in sprachlicher Dimension hervorbringt und durch die Farbauswahl visuell markiert.

Das Plakat zum Beruf der Konditorin beinhaltet unter der deutschsprachigen Überschrift *TRAUMBERUF: KONDITORIN* jeweils beschriftete Abbildungen verschiedener Konditoreiwaren, die als *PRODUKTE* bezeichnet werden: *KUCHEN, PRALINEN, KÜCHLEIN, TORTE, PETIT FOURS, BACKWAREN* (Abb. 128). Zum Teil doppeln sich die Produktbezeichnungen.



Abb. 128: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 008

Bei dem französischen *PETIT FOURS* handelt es sich um einen Fachbegriff des Konditoreiwesens. Es lässt sich schwer entscheiden, ob das Artefakt tatsächlich als mehrsprachig gewertet werden sollte oder ob es nicht vielmehr als einsprachig deutsch angesehen werden kann und lediglich in Form des Fachbegriffs einen Gallizismus enthält. Es lässt sich nicht klar bestimmen und voneinander trennen, ob der Schüler oder die Schülerin hier die französische Sprache verwendet und/oder einen Gallizismus. Trotz dieser Uneindeutigkeit wurde das Plakat an dieser Stelle als mehrsprachiges Artefakt eingeordnet. Die französische Bezeichnung stimmt in ihrer grafischen Gestaltung mit den deutschen Bezeichnungen für Konditoreiwaren überein, hat also auf dem Plakat keine herausgehobene oder markierte Stellung. Das Deutsche und das Französische stehen in einem arbeitsteiligen Verhältnis, wobei das Deutsche überwiegt. Wie sich vorangehend bereits andeutet (Kap. 6.2.2), scheinen vor allem stark schüler:innengesteuerte Präsentationsformate wie Plakate den Schüler:innen Raum für den schriftsprachlichen Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch zu bieten.

Drei Artefakte, die dem Classroom Management dienen, stellen einen Sonderfall innerhalb der Gruppe mehrsprachiger Artefakte dar. Zum einen die bereits besprochene Toilette-Ampel, die das deutsche Wort *Ampel* mit der aus dem Englischen stammenden Abkürzung *WC* kombiniert, die als Internationalismus angesehen werden kann, also in sich mehrsprachig ist (Kap. 6.2.2, Abb. 112), zum anderen zwei aus Pappkarton ausgeschnittene Sterne, die jeweils die Aufschrift *WC-Sheriff von [Eigennamen eines Schülers]*

bzw. einer Schülerin] tragen. Die Bindestrichschreibung *WC-Sheriff* deutet darauf hin, dass es sich um einen im Deutschen gebrauchten Anglizismus handelt. Beide Wörter für sich, *WC* und *Sheriff*, existieren so jedoch auch im Englischen, weshalb nicht hundertprozentig feststellbar ist, ob hier Deutsch oder Englisch verwendet wird. Dies mag eine bewusste Entscheidung sein, um durch die Verwendung des Englischen oder die Anlehnung daran potenziell die Anspielung auf den wilden Westen (Sheriffstern) zu unterstreichen. Bei den beiden Schüler:innen, deren Namen auf den Sternen notiert sind, handelt es sich um Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die womöglich von Mitschüler:innen, den „WC-Sheriffs“, zur Toilette begleitet werden. Die Konstruktion eines *Wild West*-Szenarios, zu der auch der Gebrauch des Englischen beziehungsweise von Anglizismen beiträgt, soll womöglich dieser potenziell „peinlichen“ Aufgabe zu mehr Coolness verhelfen. Der offizielle Charakter der Aufgabe bleibt durch die Wahl der Bezeichnung „Sheriff“ als einem offiziellen Amtsträger erhalten, sie gewinnt jedoch gleichzeitig einen spielerischen Charakter, der verloren ginge, würde man stattdessen beispielsweise die Bezeichnung „WC-Aufsichtsperson“ wählen.

Neben der Amtssprache Deutsch, die laut Selbstauskunft 18 der 19 befragten Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse zuhause sprechen (Kap. 5.2.2), dem Englischen, das 18 der 19 Schüler:innen gemäß eigener Angabe als Schulfremdsprache erlernen und das zudem ein Schüler zusätzlich zum Deutschen als eine Familiensprache angibt (Kap. 5.2.2), sowie dem Italienischen, das eine Schülerin laut Selbstauskunft außerschulisch erlernt (Kap. 5.2.2), sind keine weiteren Sprachen aus dem sprachlichen Repertoire der Klasse in der dokumentierten *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse nachweisbar (Tab. 12). Sichtbar werden hingegen das Französische, das Griechische, das Niederländische, das Portugiesische und das Spanische, die gemäß der Selbstauskünfte der Schüler:innen nicht in deren sprachlichem Repertoire vertreten sind. Die von Schülerinnen der Klasse beherrschten und als Familiensprachen genutzten Sprachen Kroatisch, Russisch und Slowakisch (Kap. 5.2.2) scheinen sich nicht im schriftlich-visuellen Diskurs des dunkelgrünen Klassenzimmers niederzuschlagen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das sprachliche Repertoire der Klasse Schreib- und Lesekompetenzen in allen drei Sprachen umfasst (Kap. 5.1.2), zeigt sich an dieser Stelle das ungenutzte Potenzial, auch sie im visuellen Diskurs des Klassenzimmers sichtbar werden zu lassen. Sichtbar wird hingegen zumindest an einer Stelle das Pfälzische (Abb. 121), welches von 17 der 19 Schüler:innen als zuhause gesprochene Varietät genannt wird. Das Schwäbische, das eine Schülerin als zuhause gesprochene Varietät nennt, sowie das

Bayrische, das zwei Schüler gemäß Selbstauskunft zuhause spielerisch verwenden (Kap. 5.2.3), bleiben in der *Linguistic Schoolscape* des dunkelgrünen Klassenzimmers unsichtbar. Das sprachliche Repertoire der dunkelgrünen Klasse wird folglich in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers nicht vollständig abgebildet.

grüne Schule: dunkelgrüne Klasse					
		Wahrnehmung durch die Schüler:innen (N=19)		Wahrnehmung durch die Klassenlehrerin	
Sprachliches Repertoire der Klasse (gemäß Selbstauskünften)	Sichtbarkeit in der <i>Linguistic Schoolscape</i> des Klassenzimmers	in der Schule gehört (gemäß Selbstauskünften)	in der Schule gesehen (gemäß Selbstauskünften)	in der Schule gehört (gemäß Selbstauskunft)	in der Schule gesehen (gemäß Selbstauskunft)
Deutsch (Standard)	✓	✓ (84,21 %)	✓ (89,47 %)	✓	✓
Deutsch: Bayrisch	✗	✗	✗	✗	✗
Deutsch: Pfälzisch	✓	✓ (89,47 %)	✓ (26,32 %)	✓	✗
Deutsch: Schwäbisch	✗	✗	✗	✗	✗
Englisch	✓	✓ (84,21 %)	✓ (15,79 %)	✗	✗
Italienisch	✓	✓ (10,53 %)	✗	✓	✗
Kroatisch	✗	✓ (15,79 %)	✗	✗	✗
Russisch	✗	✓ (26,32 %)	✗	✗	✗
Slowakisch	✗	✓ (5,26 %)	✗	✗	✗
nicht im sprachl. Repertoire der Klasse vorhandene Sprachen					
Arabisch (darunter auch: Syrisch)	✗	✓ (10,53 %)	✗	✓	✗
Bosnisch	✗	✓ (5,26 %)	✗	✗	✗
Deutsch: Hessisch	✗	✗	✓ (5,26 %)	✗	✗
Französisch	✓	✓ (5,26 %)	✓ (5,26 %)	✗	✗
Griechisch	✓	✓ (15,79 %)	✗	✓	✗
Latein	✗	✓ (15,79 %)	✓ (10,53 %)	✗	✗
Niederländisch	✓	✗	✗	✗	✗
Portugiesisch	✓	✗	✗	✗	✗

Serbisch	✗	✓ (21,05 %)	✓ (5,26 %)	✓	✓
Spanisch	✓	✗	✗	✗	✗

Tab. 12: Die *Linguistic Schoolscape* des dunkelgrünen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule

Befragt man die Schüler:innen der Klasse (N=19), welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule schon einmal gehört hätten, so werden bis auf zwei Ausnahmen alle Sprachen und Dialekte genannt, die gemäß den Selbstauskünften der Schüler:innen auch im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhanden sind. Nicht genannt werden das Schwäbische, das eine Schülerin als zuhause gesprochenen Dialekt angibt, sowie das Bayrische, das zwei Schüler laut Selbstauskunft zuhause bisweilen spielerisch verwenden (Kap. 5.2.3). Diese Varietäten scheinen folglich für die außerschulische Lebenswelt der betreffenden Schüler:innen reserviert oder scheinen zumindest von Mitschüler:innen im schulischen Kontext nicht wahrgenommen zu werden. Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus geben die Schüler:innen an, in der Schule schon einmal Arabisch (beziehungsweise Syrisch), Bosnisch, Französisch, Griechisch, Latein und Serbisch gehört zu haben. Die auditive Wahrnehmung von Sprachen durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse scheint damit über das Klassenzimmer hinaus zu reichen. Auf die Frage hin, welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule höre, nennt die Klassenlehrerin Frau Hans „Hochdeutsch“ als standardsprachliche Varietät und Pfälzisch als dialektale Varietät des Deutschen, Italienisch, Syrisch („Syrisch wahrscheinlich oder wie die dort sprechen“; Anhang B.1.2, Z. 018), Griechisch und Serbisch. Das Englische, welches in der dunkelgrünen Klasse als Schulfremdsprache unterrichtet wird und somit streng genommen regelmäßig von der Lehrerin in der Schule gehört werden sollte, zählt sie nicht auf. Die von Schüler:innen der Klasse als Familiensprachen gesprochenen Sprachen Kroatisch, Russisch und Slowakisch sowie die als zuhause gesprochene Dialekte benannten Varietäten Bayrisch und Schwäbisch scheinen für die Lehrerin in der Schule nicht hörbar. Das Interview gibt keinen Aufschluss darüber, inwieweit die Lehrerin tatsächlich keine weiteren Sprachen oder Dialekte in der *Soundscape* der grünen Schule wahrnimmt oder inwieweit sie diese nur nicht benennt. Die von den Schüler:innen in der Schule schon einmal gehörten Sprachen Bosnisch, Französisch, und Latein werden von der Lehrerin nicht genannt.

In der Schule schon einmal gesehen, das heißt schriftsprachlich wahrgenommen, habe die Lehrerin eine standardsprachliche Varietät des Deutschen sowie das Serbische. Serbisch nehme Frau Hans im Zusammenhang mit Schüler:innen wahr, die aus Serbien

nach Deutschland immigrierten und für deren serbische Namensschreibungen deutsche Entsprechungen gefunden werden müssten:

„Was ich ’n bisschen bedaure ist, dass wir Kinder kriegen dann aus Serbien oder so, und die haben ja auch andere Schriftzeichen als wir. Und diese Vornamen dieser Kinder werden durch unsere deutsche Sprache dann eigentlich verunstaltet. Und die werden- sind so eigentlich nicht schreibbar, wie sie aus’m Heimatland kommen. Wenn wir Zeugnisse schreiben, ist dann nicht mehr der Buchstabe aus dem Heimatland möglich, sondern wir haben das halt eingedeutscht. Das find’ ich immer ’n bisschen schwierig, weil die dann oft hierherkommen- Der Jerom kam nach Deutschlang und wir hatten drei verschiedene Schreibarten hier. Es war so für ihn lange eigentlich die Identität gar nicht mehr klar, weil er gar nicht mehr gewusst hat, wie er geschrieben wird. Das fand ich nicht so gut für das Kind dann, ne? Und dann kam’s Zeugnis und dann sah das auch wieder anders aus. Der Damian Jovanovic ist in der 3a, da ist auch das- Beim Nachnamen hätte er so ’n Buchstabe bisschen anders zu schreiben, das gibt aber das Zeugnisprogramm dann so nicht her, ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Hans, der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse; Anhang B.1.2, Z. 020)

Frau Hans drückt ihr Bedauern darüber aus, dass die serbischen Schreibungen der Namen von Schüler:innen aufgrund bürokratisch-technischer Hürden nicht aufrechterhalten werden könnten. Die serbischen Schreibungen würden durch die Anpassung an das Deutsche „verunstaltet“ (Z. 020). Insgesamt beurteilt sie das „Eindeutschen“ serbischer Namensschreibungen als „schwierig“ (Z. 020), weil es bei Schüler:innen zu einer Verunsicherung führen könne, die auch deren Identität infrage stelle. Die Antwort der Lehrerin kann als eine Reflexion der *Linguistic Schoolscape* der grünen Schule gelesen werden: Die teilweise Verdrängung des Serbischen aus der *Linguistic Schoolscape* beziehungsweise dessen Unsichtbarmachen durch Anpassung an das Deutsche sieht die Klassenlehrerin kritisch. Fragt man sie, wie es letztlich zu einer Einigung über die Schreibung des Vornamens des Schülers Jerom gekommen sei, antwortet sie: „Im Endeffekt hab’ ich das dann entschieden. So haben die Eltern das dann übernommen irgendwann, ja. Und so machen’s jetzt auch alle“ (Anhang B.1.2, Z. 022). Diese Antwort zeigt das hohe Maß an Macht, mit der Lehrkräfte über die Gestaltung von *Linguistic Schoolscapes* bestimmen und die selbst vor hochgradig Persönlichem wie der Schreibung von Personennamen nicht Halt macht. In dem zitierten Beispiel ist es die Klassenlehrerin, die aus mehreren in der Schule konkurrierenden Schreibweisen eine auswählt und so über die Schreibung des Vornamens eines Schülers entscheidet. Die Schreibung von Namen wird von ihr selbst an anderer Stelle als identitätsbildend anerkannt („Es war so für ihn lange eigentlich die Identität gar nicht mehr klar, weil er gar nicht mehr gewusst hat, wie er geschrieben wird“; Anhang B.1.2, Z. 020). Sie trifft damit – folgt man ihrer eigenen Herleitung – in gewisser Weise auch eine Entscheidung über die

Identität des Schülers. Die Äußerung der Lehrerin zeigt zudem, wie Entscheidungen in Bezug auf *Linguistic Schoolscapes* weit über die Schule hinaus wirken können, in diesem Fall bis in den familiären Raum, wo die von der Lehrerin festgelegte Namensschreibung übernommen werde.

Trotz der von der Lehrerin beschriebenen „Eindeutschung“ serbischer Vornamen gibt immerhin ein Schüler der Klasse an, im Schriftbild der Schule schon einmal Serbisch gesehen zu haben. Als selbst zuhause gesprochene Sprache nennt er ausschließlich das Deutsche, es handelt sich also nicht um den Schüler Jerom, dem die Klassenlehrerin eine serbische Herkunft zuschreibt. Jerom besucht die dunkelgrüne Klasse, hat aber nicht an der Schüler:innenbefragung teilgenommen, weshalb keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob er über Serbischkompetenzen verfügt und ob also das Serbische Teil des sprachlichen Repertoires der Klasse ist.

Weiterhin geben die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse an, in der Schule schon einmal standardsprachliches Deutsch, Pfälzisch, Hessisch, Englisch, Latein und Französisch gesehen zu haben. Wenn auch das Spektrum an visuell wahrgenommenen Sprachen und Dialekten im Fall der Schüler:innen deutlich breiter erscheint als im Fall der Klassenlehrerin, die lediglich (Standard-)Deutsch und Serbisch als in der Schule bereits gesehene Sprachen nennt, so fällt dennoch auf, dass auch auf Seiten der Schüler:innen die in der dunkelgrünen Klasse vertretenen Familiensprachen Kroatisch, Russisch und Slowakisch nicht im visuellen Diskurs der Schule wahrgenommen zu werden scheinen. In der *Soundscape* hingegen scheinen sie zumindest für die Schüler:innen durchaus wahrnehmbar. Auch die *Linguistic Landscape*-Analyse des Klassenzimmers gibt keinen Anhaltspunkt für die Sichtbarkeit des Kroatischen, des Russischen und des Slowakischen. Das Italienische, welches eine Schülerin der Klasse außerschulisch erlernt und welches in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers nachgewiesen werden kann wird von Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse zwar gehört, nicht aber in der Schule gesehen. Auch die Lehrerin scheint sich der Sichtbarkeit des Italienischen im Klassenzimmer nicht bewusst.

Einschränkend gilt zu berücksichtigen, dass die in Tabelle 12 gesetzten Häkchen nicht bedeuten, dass zwingend alle Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse die betreffende Sprache in der Schule schon einmal gehört oder gesehen haben müssen. Die Klasse wird an dieser Stelle als Gesamtheit betrachtet: Gibt auch nur ein:e Schüler:in an, eine Sprache in der Schule schon einmal gehört beziehungsweise gesehen zu haben, fließt sie als in der Schule gehörte beziehungsweise gesehene Sprache in die Darstellung ein. Die

Prozentangaben schlüsseln auf, welcher Anteil an Schüler:innen der Klasse angibt, die jeweilige Sprache oder den jeweiligen Dialekt in der Schule bereits gehört beziehungsweise gesehen zu haben. Während also ein vergleichsweise hoher Anteil der Schüler:innen der Klasse angibt, in der Schule schon einmal Standarddeutsch (84,21 %), Pfälzisch (89,47 %) und/oder Englisch (84,21 %) gehört zu haben, geben deutlich weniger Schüler:innen an, in der Schule schon einmal Italienisch (10,53 %), Kroatisch (15,79 %), Russisch (26,32 %), Slowakisch (5,26 %), Arabisch (10,53 %), Bosnisch (5,26 %), Französisch (5,26 %), Griechisch (15,79 %), Latein (15,79 %) und/oder Serbisch (21,05 %) gehört zu haben. In der visuellen Wahrnehmung von Sprachen in der Schule dominiert auf Seiten der Schüler:innen klar das Standarddeutsche (89,47 %) – ein Ergebnis, das sich mit den Befunden der vorangehend dargestellten *Linguistic Landscape*-Analyse deckt, wonach die große Mehrheit der im Klassenzimmer dokumentierten Artefakte auf Deutsch verfasst ist. Zu denjenigen Schüler:innen, die angeben, in der Schule schon einmal Italienisch, Kroatisch beziehungsweise Russisch gehört zu haben, zählen auch die Schüler:innen der Klasse, die über Kenntnisse in der jeweiligen Sprache verfügen. Die eigenen Kompetenzen in der jeweiligen Sprache mögen hier potenziell auch für deren Wahrnehmung sensibilisieren. Slowakisch wird nur von einer Schülerin der Klasse in der Schule auditiv wahrgenommen, nicht aber von der Schülerin, die Slowakisch als eine Familiensprache nennt. Letztere scheint folglich die zuhause gesprochene Sprache Slowakisch nicht als in der *Linguistic Sound-* und *Landscape* der Schule repräsentiert wahrzunehmen.

Bereits eingangs wurde angemerkt, dass die Befragten zum Zeitpunkt der Befragung nicht zwingend alle Sprachen und Dialekte erinnern, die sie bereits in der Schule wahrgenommen haben, und dass sie nicht zwingend in der Lage sein müssen, alle gehörten oder gesehene Sprachen und Dialekte mit einer (korrekten) Sprachbezeichnung zu benennen. Gerade Letzteres wird mit Blick in die Daten der dunkelgrünen Klasse deutlich: Ein Schüler beispielsweise, dessen Antwort in Tabelle 12 nicht berücksichtigt werden konnte, notiert auf die Frage hin, welche Sprachen und Dialekte er in der Schule schon gehört habe, unter anderem „andere Sprachen die Flüchtlinge sprechen.“ Diese Antwort zeugt von einer Wahrnehmung von Sprachen, die für den Schüler nicht benennbar sind. Dass diese Problematik nicht allein für Schüler:innen zutrifft, demonstriert die Äußerung der Klassenlehrerin Frau Hans auf die Frage hin, welche Sprachen sie in der Schule schon einmal gehört habe. Sie antwortet unter anderem: „Syrisch wahrscheinlich oder wie die dort sprechen“ (Anhang B.1.2, Z. 018). Auch sie scheint folglich unsicher hin-

sichtlich der korrekten Benennung einer wahrgenommenen Sprache. An dieser Stelle böte sich das Potenzial, mit Schüler:innen und deren Eltern über deren sprachliche Ressourcen ins Gespräch zu kommen und so das Wissen der Schulgemeinschaft um Sprachen zu erweitern.

6.2.5 Zusammenfassende Charakterisierung der *Linguistic Schoolscape* des dunkelgrünen Klassenzimmers

Die *Linguistic Schoolscape* des dunkelgrünen Klassenzimmers verfügt mit 366 Artefakten über eine um rund 200 Artefakte höhere schriftsprachliche Dichte als die *Linguistic Schoolscape* des hellgrünen Klassenzimmers (163 Artefakte) und über eine ähnliche schriftsprachliche Dichte wie die des hellblauen Klassenzimmers (383 Artefakte). Auch in der dunkelgrünen Klasse wurde die große Mehrheit der dokumentierten Artefakte *top-down* hervorgebracht (89,07 %; 326 Artefakte); nur 15 Artefakte wurden von Schüler:innen hervorgebracht (*bottom-up*) (4,10 %). 22 Artefakte enthalten wiederum sowohl Textelemente, die *top-down*, als auch solche, die *bottom-up* verfasst wurden (6,01 %). Im Fall dreier Artefakte ist deren Urheberschaft nicht bestimmbar (0,82 %). Während die im dunkelgrünen Klassenzimmer vorgefundenen Artefakte mehrheitlich als autorisiert angesehen werden können, unterläuft jedoch ein von einem Schüler oder einer Schülerin gestaltetes Artefakt zum Teil die Reglementierung des Schriftsprachgebrauchs durch Lehrkräfte: Es visualisiert eine Verhaltensregel und bestätigt auf diese Weise ein Element der (intendierten) Klassenkultur, zeigt darüber hinaus jedoch auch Schriftzüge, die keine inhaltlichen Bezüge zu der Klassenregel aufweisen und vielmehr als Graffiti anzusehen sind. Dass der Schüler oder die Schülerin für die nicht-autorisierte Verwendung von Schrift ein Artefakt auswählt, welches als solches autorisiert scheint und dem Classroom Management dient, verleiht seiner Rebellion noch stärkeres Gewicht.

Mit Blick auf die Schriftgestaltung der im dunkelgrünen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte zeigt sich, dass gerade Plakate den Schüler:innen inhaltliche und schriftgestalterische Freiräume zu bieten scheinen: Sie ermöglichen Schüler:innen den Rückgriff auch auf gedruckte Schriftelemente und damit ein Ausprobieren verschiedener Arten des Schreibens (mit der Hand, am PC), verschiedener Schriftarten (z. B. Frakturschrift) und letztlich auch verschiedener Schriftsysteme, etwa des griechischen Alphabets. Die analysierten Plakate scheinen den Schüler:innen auch Räume für Sprachwah-

len zu eröffnen, die zum Teil genutzt werden. So finden sich im dunkelgrünen Klassenzimmer auf solchen Plakaten das Griechische sowie das Französische.

Auffällig ist die hohe Anzahl an Artefakten aus dem (christlichen) Religionsunterricht im dunkelgrünen Klassenzimmer, darunter auch eine Bibel, die in einer pfälzischen Varietät verfasst scheint. Es ist die einzige Stelle der *Linguistic Schoolscape* des dunkelgrünen Klassenzimmers, an der das von einem Großteil der Schüler:innen beherrschte und außerschulisch wie schulisch genutzte Pfälzisch sichtbar wird. Im Kontext des Religionsunterrichts scheint Gemeinschaft einen zentral zu vermittelnden Wert zu bilden. Hiervon zeugt eine Kette, auf die Holzperlen mit den Namen der Schüler:innen aufgereiht sind und die sich an einem speziell für den Religionsunterricht reservierten Ort im Klassenzimmer befindet. Kennzeichnend für den visuellen Diskurs des dunkelgrünen Klassenzimmers ist zudem die Sichtbarkeit von kollektiven Verdiensten und Erfolgen der Klasse. Die Schulklasse wird auf diese Weise als (Erfolgs-)Gemeinschaft konstruiert und als solche nach innen wie nach außen repräsentiert. Trotz dieser Betonung von Gemeinschaft und dem Sichtbarmachen eines kollektiven *historical body*s wird in der *Linguistic Landscape* des dunkelgrünen Klassenzimmers explizit eine Differenzlinie zwischen binär gedachten Geschlechtern (Mann – Frau) gezogen. Zwar wird die konstruierte Binarität in einem „Gemeinsam geht’s am besten“ vereint, hierdurch werden jedoch nicht die stereotyp vermittelten Geschlechtsidentitäten aufgelöst; vielmehr noch wird ein sehr traditionelles und heteronormatives Bild von Lebensgemeinschaften gezeichnet. Einschränkend muss an dieser Stelle angefügt werden, dass aufgrund der vorliegenden Datenbasis nicht berücksichtigt werden kann, inwieweit die konstruierten Differenzen und Stereotype womöglich im Unterrichtsgespräch reflektiert und problematisiert wurden und/oder werden.

In Bezug auf die Sichtbarkeit von Sprachen in der *Linguistic Schoolscape* zeigt sich auch im dunkelgrünen Klassenzimmer eine Dominanz des Deutschen, das sich auf 326 von 366 Artefakten findet. Andere Sprachen als Deutsch fließen in erster Linie über Herstellerangaben auf Gebrauchsgegenständen und Spielen in die schriftsprachliche Landschaft des Klassenzimmers ein, aber auch über Postkarten sowie in einzelnen Fällen über von Schüler:innen gestaltete Plakate zu deren Traumberufen (s.u.). Mehrsprachigkeit scheint im Fall der Gebrauchsgegenstände und Spiele nicht intentional und funktional in die *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers eingebracht zu werden, sondern vielmehr zufällig. Die Postkarten können als Zeugnis sprachlicher Begegnungen von Schüler:innen im Kontext des Reisens gedeutet werden, wobei allerdings keine

Aussage darüber möglich ist, welche Sprachen Schüler:innen selbst in den Grußtexten auf den Postkarten nutzen – sichtbar sind lediglich die herstellerseitig bedruckten Vorderseiten der Postkarten. Die Postkarten bringen die von Schüler:innen bereisten Orte als imaginierte Räume in den Klassenraum. Englisch als integrierte Fremdsprache wird ferner anhand eines im Klassenzimmer befindlichen Englisch-Wörterbuchs sowie anhand eines englischsprachigen Liedtextes („We wish you a merry Christmas“) sichtbar. Einen Sonderfall bilden Artefakte, die Internationalismen beziehungsweise Anglizismen beinhalten und daher als in sich mehrsprachig angesehen werden können. Insgesamt finden sich im dunkelgrünen Klassenzimmer 317 einsprachige Artefakte (86,61 %), darunter 314 standardsprachlich deutsche und ein dialektal pfälzisches Artefakt, ein englischsprachiges Artefakte (Liedtext) und ein italienischsprachiges Artefakt (Postkarte). Nur 3,55 % der 366 Artefakte des dunkelgrünen Klassenzimmers sind mehrsprachig (13 Artefakte). 27 Artefakte enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, Buchstaben- oder Buchstaben-Zahlen-Folgen und können daher weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden (7,38 %); neun Artefakte sind unleserlich (2,46 %).

Zu den im Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse sichtbaren Sprachen zählen Deutsch in einer standardsprachlichen sowie in einer pfälzischen Varietät, Englisch und Italienisch, welche Teil des sprachlichen Repertoires der Klasse sind. Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus werden Französisch, Griechisch, Niederländisch, Portugiesisch und Spanisch sichtbar. Unsichtbar bleiben die von Schüler:innen der Klasse in der Familie gesprochenen Varietäten Bayrisch und Schwäbisch, außerdem die ebenfalls im Repertoire der Klasse vorhandenen Familiensprachen Kroatisch, Russisch und Slowakisch. Schüler:innen der Klasse geben jedoch immerhin an, die drei letztgenannten Sprachen in der Schule schon einmal gehört zu haben. Die Lehrerin nennt eine standardsprachliche sowie eine pfälzische Varietät des Deutschen und das Italienische als in der Schule gehörte Sprachen, über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus außerdem Arabisch, Griechisch und Serbisch. Auch die Schüler:innen der Klasse zählen Arabisch, Griechisch und Serbisch als in der Schule gehörte Sprachen auf, weiterhin Bosnisch, Französisch und Latein. Es zeigt sich entsprechend eine deutliche Diskrepanz zwischen den in der *Soundscape* der grünen Schule wahrgenommenen Sprachen und den im dunkelgrünen Klassenzimmer sichtbar werdenden Sprachen. Das Bewusstsein der Schüler:innen für in der Schule hörbare Sprachen scheint möglicherweise noch stärker ausgeprägt als das der Lehrkraft – zumindest lassen dies die Ergebnisse der Befragungen vermuten. Auch in Bezug auf die visuell in der Schule wahrgenommenen Sprachen deu-

ten sich Unterschiede in den Wahrnehmungen von Schüler:innen und Klassenlehrerin an: Die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse geben an, in der Schule standardsprachliches, dialektal pfälzisches und dialektal hessisches Deutsch, Englisch, Französisch, Latein und Serbisch gesehen zu haben, die Lehrerin nennt lediglich Deutsch (Standardsprache) und Serbisch als in der visuellen Sprachlandschaft der Schule wahrgenommene Sprachen. Die Nennung mehrerer deutschsprachiger Varietäten durch die Schüler:innen, die angesichts der Tatsache, dass es sich bei Dialekten nicht um schriftsprachlich kodifizierte Varietäten handelt, durchaus überrascht, lässt auf ein Bewusstsein der Schüler:innen für innersprachliche Variation zumindest im Deutschen schließen.

6.3 Die *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse

Die fotografisch dokumentierte *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers der hellblauen Klasse umfasst insgesamt 383 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten. Das hellblaue Klassenzimmer verfügt also über eine ähnliche schriftsprachliche Dichte wie das dunkelgrüne Klassenzimmer mit 366 Artefakten. Wendet man das für die vorliegende Studie (weiter-)entwickelte und explorativ erprobte Kategoriensystem (Kap. 3.8.2) an, ergibt sich die nachfolgende Strukturierung der *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers. Eine tabellarische Übersicht über die Verteilung der Artefakte innerhalb des Kategoriensystems findet sich in Anhang G.

6.3.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte

265 der 383 Artefakte im Klassenzimmer der hellblauen Klasse, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden (Abb. 129). Ihre Nutzung im Klassenzimmer wird durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet. 96 der 383 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *bottom-up* hervorgebracht, das heißt durch Schüler:innen. 21 Artefakte enthalten sowohl schriftsprachliche Zeichen, die *top-down* durch eine oder mehrere der eingangs genannten Instanzen verfasst wurden, als auch solche, die durch Schüler:innen (*bottom-up*) verfasst wurden.

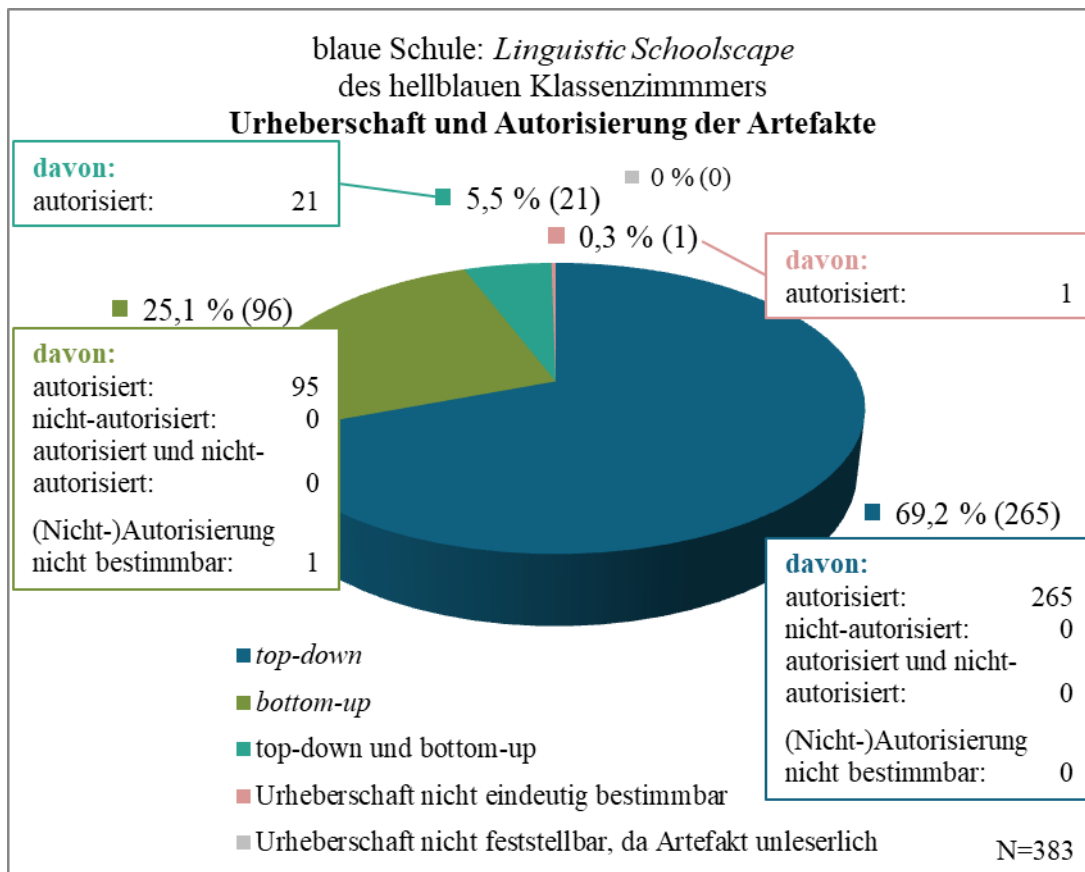


Abb. 129: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte

Im Fall eines Artefakts ist dessen Urheberschaft nicht eindeutig bestimmbar: Es handelt sich um ein Plakat mit dem Schriftzug *Dinos*, der aus Filzkügelchen geklebt wurde (Abb. 130). An Stellen, an denen Filzkügelchen fehlen, ist erkennbar, dass die Buchstaben mit Filzstift vorgezeichnet wurden. Allerdings lässt sich nicht feststellen, ob die vorgezeichneten Buchstaben und deren Filz-Verzierung durch Schüler:innen und/oder eine Lehrkraft hervorgebracht wurden.



Abb. 130: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 246

Das Artefakt, das auf den ersten Blick dekorativ anmutet, dient in Wirklichkeit der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten, insofern es die Überschrift zu einer Reihe von Plakaten darstellt, auf denen steckbriefartig Dinosaurier vorgestellt werden. Die Dinosaurier-Steckbriefe wiederum wurden *bottom-up* durch Schüler:innen hervorgebracht.

Auffällig ist der relativ hohe Anteil an *bottom-up* hervorgebrachter Schrift im hellblauen Klassenzimmer. Zum Vergleich: Im dunkelgrünen Klassenzimmer, in dem eine ähnliche Zahl an Artefakten dokumentiert werden konnte, wurden nur 4,10 % der 366 Artefakte vollständig von Schüler:innen gestaltet. Im hellblauen Klassenzimmer sind es 25,10 %, also immerhin ein Viertel der 383 Artefakte. Dies hängt vor allem auch mit einer hohen Anzahl an aufgehängten Bildern und Briefchen der Schüler:innen im hellblauen Klassenzimmer zusammen, auf die das Kapitel zurückkommen wird.

382 der 383 im hellblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte können als vollständig autorisiert angesehen werden (Abb. 129), das heißt ihr sprachlicher Zeichengebrauch scheint durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert. Lediglich ein Artefakt, welches schüler:innenseitig hervorgebrachte Schrift enthält, lässt keine Entscheidung darüber zu, ob es sich um autorisierten oder nicht-autorisierten Schriftsprachgebrauch handelt, da die Schrift auf dem Foto verschwommen und daher nicht entzifferbar ist. Es handelt sich um ein in einem Schnellhefter abgeheftetes weißes Blatt Papier mit einer Bleistiftzeichnung (eines Gespensts? eines Kraken?) und drei oder vier ebenfalls mit Bleistift geschriebenen Wörtern.

Einen besonderen Fall der Autorisierung stellen die bereits erwähnten gemalten Bilder und Briefe der Schüler:innen dar, die im hellblauen Klassenzimmer zu dekorativen Zwecken aufgehängt scheinen (vgl. exemplarisch Abb. 131-133; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht). Die meisten von ihnen machen über entsprechende Widmungen explizit, dass sie sich an die Klassenlehrerin Frau Tassler richten. Es scheint sich um Geschenke und Zuneigungsbekundungen an die Klassenlehrerin zu handeln, die wiederum nicht im Bereich privater Kommunikation verbleiben, sondern im Klassenzimmer gleichsam ausgestellt werden, womöglich mit der Intention der besonderen Würdigung der Schüler:innenarbeiten.



Abb. 131: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 007

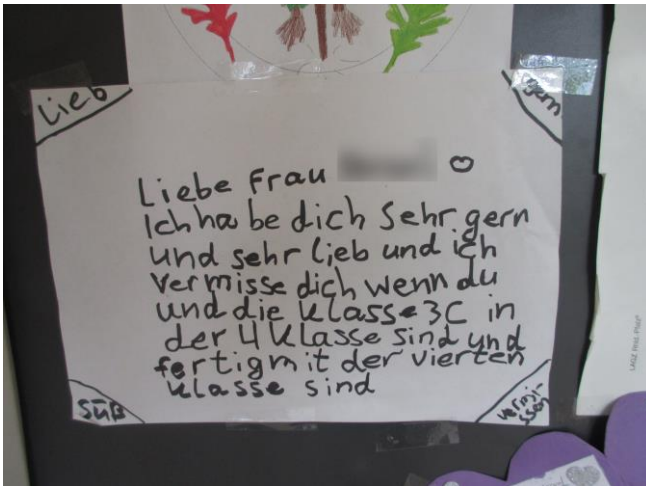


Abb. 132: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 009



Abb. 133: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 012

Zwar werden diese Artefakte vermutlich ohne Autorisierung der Lehrkraft aus Eigeninitiative der Schüler:innen hervorgebracht, ihre klassenöffentliche Präsentation verleiht ihnen jedoch nachträglich einen autorisierten Status. Die hohe Sichtbarkeit solcher Artefakte im Klassenzimmer mag den Schüler:innen auch in Bezug auf die Gestaltung künftiger Artefakte der Zuneigungsbekundung gegenüber der Lehrerin den Eindruck vermitteln, dass diese per se als erwünscht und autorisiert angenommen werden können. Insgesamt finden sich im Klassenzimmer 21 Artefakte, die diese Funktion erfüllen und als Sonderfall dekorativer Funktion eingeordnet werden können (Kap. 6.3.3). Der visuelle Diskurs des hellblauen Klassenzimmers scheint somit unter anderem durch den Ausdruck von Wertschätzung gegenüber der Lehrkraft und durch Würdigung dieser Wertschätzung durch klassenöffentliche Präsentation geprägt.

6.3.2 Schriftgestaltung der Artefakte

110 der 383 Artefakte im Klassenzimmer der hellblauen Klasse sind handschriftlich verfasst, 235 sind maschinell bedruckt. Weitere 38 Artefakte enthalten sowohl handschriftliche als auch aufgedruckte sprachliche Zeichen (Abb. 134).

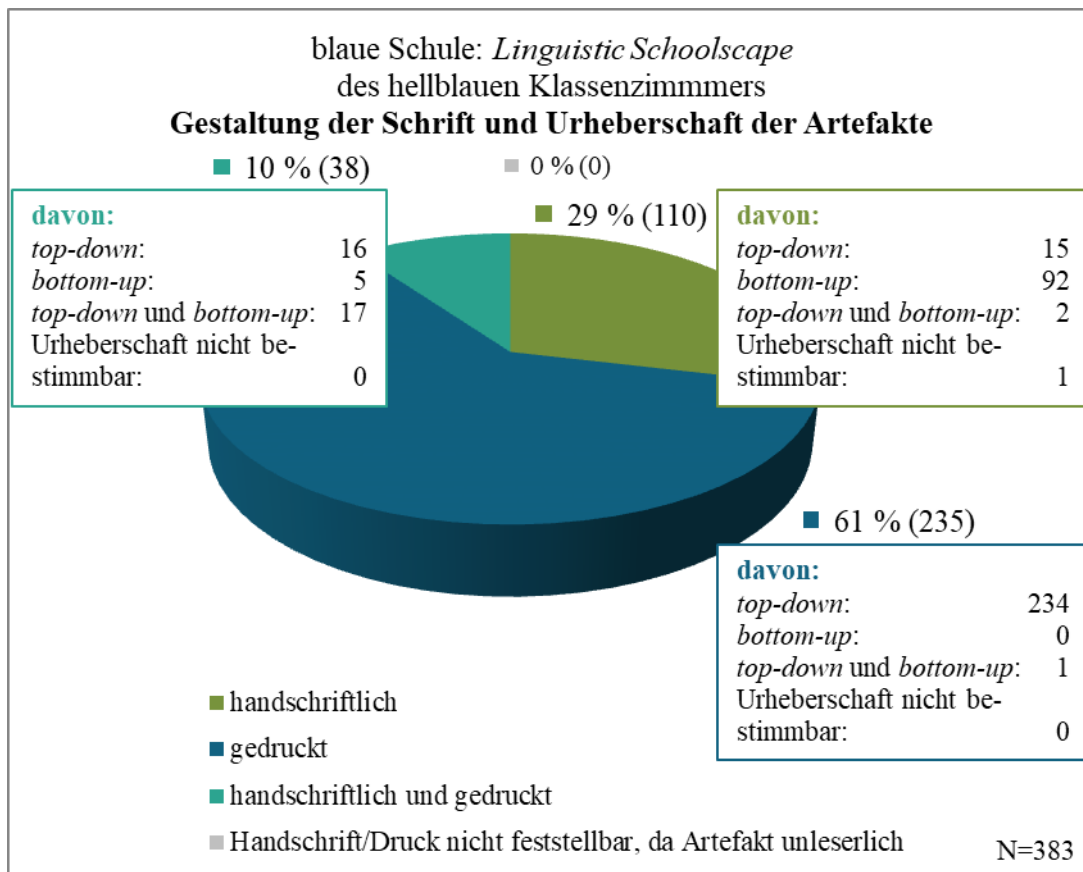


Abb. 134: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte

Insgesamt machen folglich vollständig maschinell bedruckte Artefakte mit 61 % fast zwei Drittel der im hellblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte aus. In dieser Subkategorie finden sich mit einer Ausnahme ausschließlich Artefakte, die *top-down* hervorgebracht wurden, beispielsweise Schulbücher und Kinderliteratur, Lernposter zur Vermittlung von Fachinhalten, Arbeitsblätter, Elternbriefe und Produktverpackungen. Nur ein ausschließlich bedrucktes Artefakt enthält einerseits Schrift, die *top-down*, andererseits Schrift, die *bottom-up* hervorgebracht wurde: Ein in einem Regal liegender Schreibblock zeigt den herstellerseitig aufgedruckten Text [...] *llegeblock A4* sowie einen Aufkleber, auf den der Name einer Schülerin in roter Schrift aufgedruckt ist und den Schreibblock als deren Besitz markiert. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wurde das Namensschild durch die Schülerin oder deren Eltern angebracht, *bottom-up* also. Es ist der einzige Fall innerhalb der *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers, in dem *bottom-up* hervorgebrachte Schrift sich in maschinell gedruckter Form zeigt. In der Gruppe der handschriftlich verfassten Artefakte dominieren im Gegensatz dazu die *bottom-up*, das heißt von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakte; sie machen rund 84 % der handschriftlich verfassten Artefakte aus. Im visuellen Diskurs des hellblauen Klas-

senzimmers zeichnet sich folglich eine erste Tendenz dahingehend ab, dass handschriftlicher Schriftsprachgebrauch von Schüler:innen stärker vertreten scheint als der von Lehrkräften und dass umgekehrt gedruckte Schrift nur Lehrkräften (und externen Instanzen), nicht aber Schüler:innen als Ausdrucksressource zur Verfügung zu stehen scheint. Um diese Tendenz final zu überprüfen, sollen auch die 38 Artefakte betrachtet werden, die sowohl handschriftlichen als auch gedruckten Text enthalten. Auch hier wurde bei keinem der Artefakte gedruckter Text durch Schüler:innen erzeugt, handschriftlicher Text hingegen sowohl von Schüler:innen als auch von Lehrkräften. Lehrkräften scheint folglich ein größeres Spektrum an Modi des Schriftsprachgebrauchs zur Verfügung zu stehen, während sich der Schriftsprachgebrauch von Schüler:innen im Klassenzimmer der hellblauen Klasse vorwiegend auf handschriftlichen Text beschränkt. Auswahlen in Bezug auf die Gestaltung von Schrift verengen sich freilich nicht auf die Entscheidung zwischen Handschrift und maschinellem Druck. Den Schüler:innen stehen vielmehr auch in der Nutzung von Handschrift Gestaltungsspielräume offen. Ein Artefakt etwa zeigt einen Geburtstagsglückwunsch einer Schülerin an die Lehrerin; die Schülerin hat sich entschieden, anstelle der i-Punkte Herzen zu malen (Abb. 135).



Abb. 135: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 015

Ein:e weitere:r Schüler:in nutzt auf der Titelseite seines/ihres Pflanzenportfolios Schriftfarbe als Gestaltungselement (Abb. 136). Jedes der Wörter *Mein Pflanzenportfolio von meinem fleißigen Lieschen* ist in einer anderen Farbe geschrieben, das Wort *Lieschen* ist zudem mit einer geringelten Linie unterstrichen. Ihren Namen notiert die Schülerin links unten in Schwarz (unkennlich gemacht), dahinter *Meine Pflanze heißt: Lavin*, wobei wiederum jedes Wort eine andere Farbe hat.

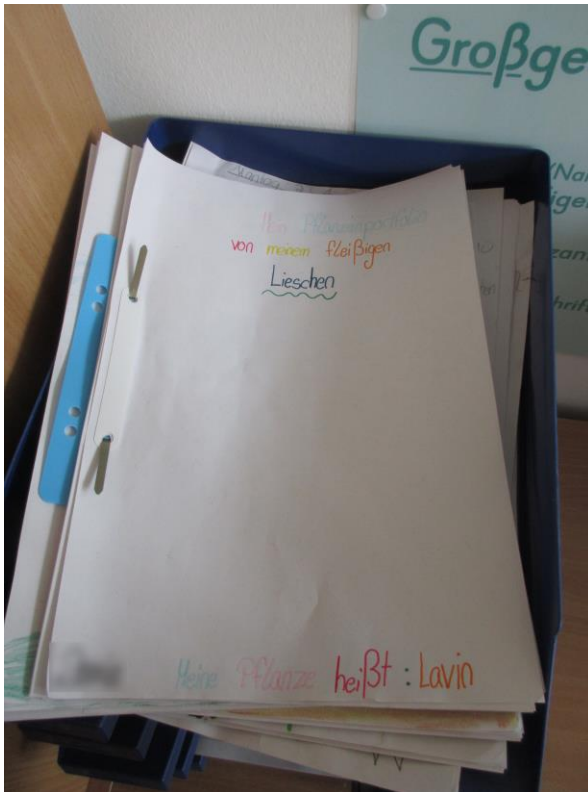


Abb. 136: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 046

Auch auf Artefakten, auf denen Schüler:innen lediglich ihre (Vor-)Namen notiert haben und die im Sinne einer Besitzanzeige dem Classroom Management dienen, greifen die Schüler:innen auf unterschiedliche Schriftgestaltungs-elemente zurück, seien es unterschiedliche Farbwahlen, sei es die Nutzung unterschiedlicher Schriftarten, etwa doppelt umrandeter Buchstaben mit oder ohne farbige(r) Füllung. Sie können aus Datenschutzgründen an dieser Stelle nicht abgebildet werden. Allein diese wenigen Beispiele demonstrieren jedoch, dass gerade der handschriftliche Schriftsprachgebrauch den Schüler:innen Möglichkeiten zum kreativen Umgang mit Schrift zu eröffnen scheint. Auch das bereits weiter oben angesprochene Artefakt mit dem handschriftlichen, mit Filzkügelchen beklebten Schriftzug *Dinos* (Abb. 130) kann als kreativer Schriftsprachgebrauch gewertet werden, wenn sich auch nicht hundertprozentig bestimmen lässt, ob es von Schüler:innen oder einer Lehrkraft hervorgebracht wurde.

6.3.3 Funktionen der Artefakte

Eine Untersuchung der 383 Artefakte des hellblauen Klassenzimmers auf deren Funktionen hin führt vor Augen, dass sie insgesamt 14 der 18 Funktionen erfüllen (Abb. 137), die entweder in Anlehnung an Gorter und Cenoz (2015) und Bellinzona (2018) übernommen oder in der explorativen Analyse identifiziert wurden. Die Kategorie „Funktio-

on“ erlaubt Mehrfachzuordnungen, das heißt ein Artefakt kann mehreren Subkategorien der Hauptkategorie „Funktion“ zugeordnet sein, wenn es mehrere Funktionen erfüllt. Drei Artefakte sind leider nur unscharf dokumentiert, weshalb keine Aussage über ihre Funktion(en) möglich ist.

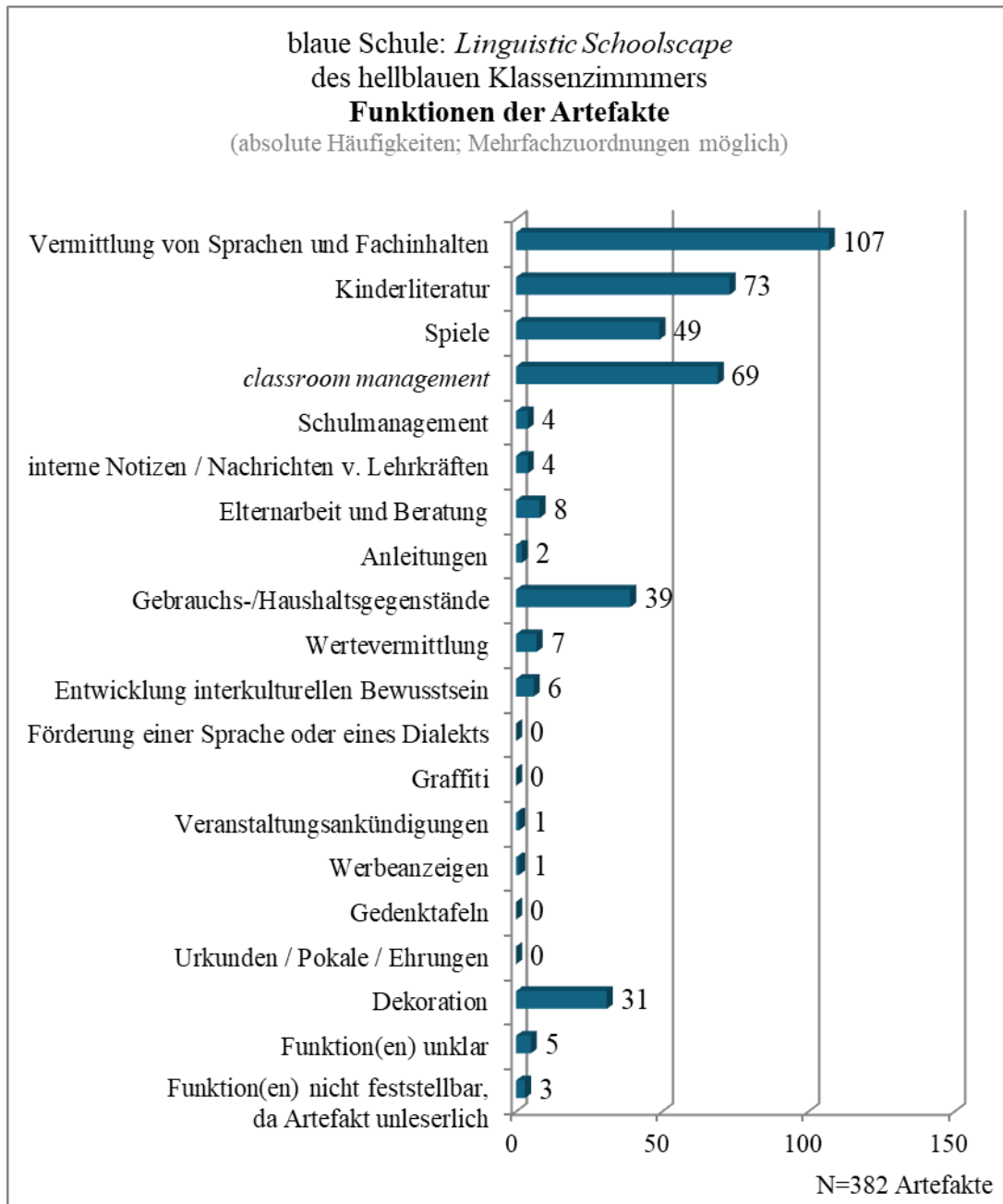


Abb. 137: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)

Die Funktionen von fünf dokumentierten Artefakten bleiben unklar: ein Kärtchen, das sich in einer halbtransparenten Mappe befindet und auf das ein Pinguin mit einem Regenschirm aufgedruckt ist, auf dessen Bauch die Zahl 350 zu lesen ist; ein DinA4-Papier mit der handschriftlichen Aufschrift *10:30 Uhr Do: 8 Uhr*; ein weißes Papier mit

einem nur zum Teil sichtbaren Schüler:innentext, dessen Entstehungskontext sich anhand der wenigen lesbaren Worte nicht feststellen lässt; und schließlich zwei übereinander gestapelte Kartonboxen, wovon die obere mit einem hellgrünen Zettel mit der Aufschrift *abc* beklebt ist (Abb. 138).

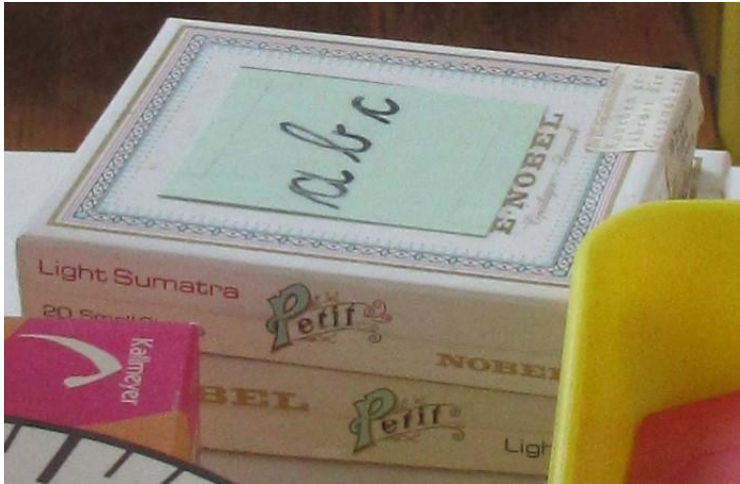


Abb. 138: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakte 126 und 127

Losgelöst von den Kontexten, in denen sie genutzt werden, lassen sich die Funktionen dieser fünf Artefakte nicht bestimmen. Die Kartonboxen, von denen eine die Aufschrift *abc* trägt, könnten womöglich im Rahmen der Vermittlung von Sprache eingesetzt werden und/oder ein Lernspiel beinhalten, ohne aber den Inhalt der Boxen zu kennen, bleibt dies rein spekulativ. Auf den mehrsprachigen Aufdruck der beiden Boxen wird Kapitel 6.3.4 zurückkommen.

28 % der 383 Artefakte dienen der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten. Gliedert man diese Subkategorie weiter auf, um zu ermitteln, welche Schulfächer die Artefakte abdecken, zeigt sich die nachfolgende Verteilung (Abb. 139).

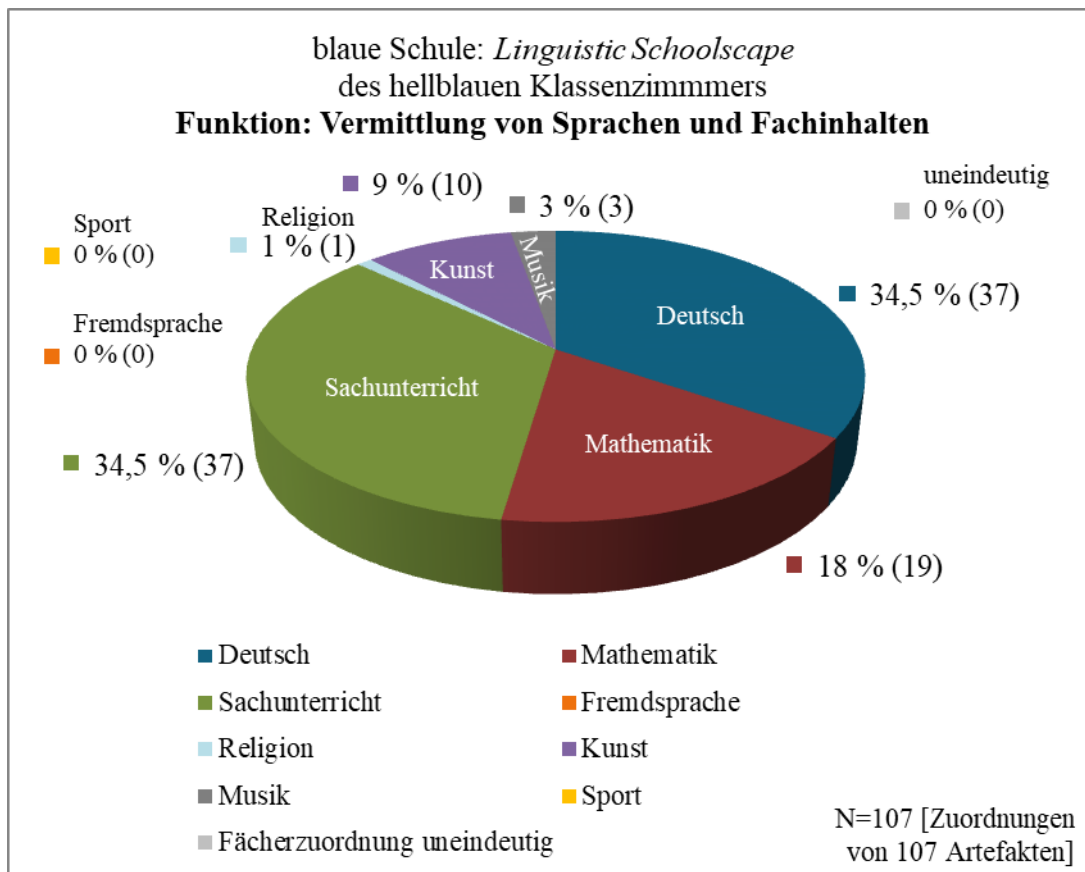


Abb. 139: *Linguistic Schoolscape* der dunkelgrünen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)

Die Mehrheit der Artefakte, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen, lässt sich den drei Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht zuordnen, wobei die Anzahl der jeweiligen Artefakte aus dem Deutsch- und aus dem Sachunterricht übereinstimmt, während die Anzahl der Artefakte aus dem Mathematikunterricht geringer ausfällt. Im Bereich der Nebenfächer ergibt sich aus der Tatsache, dass sich im Klassenzimmer an sichtbaren Stellen Materialien wie Zeichenblöcke oder Verpackungen von Knete befinden, eine vergleichsweise hohe Anzahl an Artefakten, die dem Kunstunterricht zugeordnet werden; in vielen Fällen handelt es sich hierbei zugleich um Gebrauchsgegenstände.

Während der relativ hohe Anteil an Kinderliteratur und Artefakten des Classroom Managements auch mit Blick auf die übrigen untersuchten Klassenzimmer als typisch für Klassenzimmer in der Grundschule angesehen werden kann, fällt im hellblauen Klassenzimmer der vergleichsweise hohe Anteil an dekorativen Artefakten auf. Mit rund 8 % liegt er deutlich höher als etwa im dunkelgrünen Klassenzimmer (4 %), jedoch nur geringfügig höher als im hellgrünen Klassenzimmer (7 %). Wie bereits angesprochen, erfüllen die dekorativen Artefakte im hellblauen Klassenzimmer nicht einzig ästhetische

Zwecke. 21 der 31 Artefakte sind als Ausdruck von Wertschätzung durch Schüler:innen gegenüber der Lehrkraft lesbar; manche tragen lediglich Widmungen wie *Für Frau Tassler* (vgl. exemplarisch Abb. 133, 140), andere enthalten explizite Bekundungen der Zuneigung (vgl. exemplarisch Abb. 141, 142; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlichgemacht).



Abb. 140: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 168

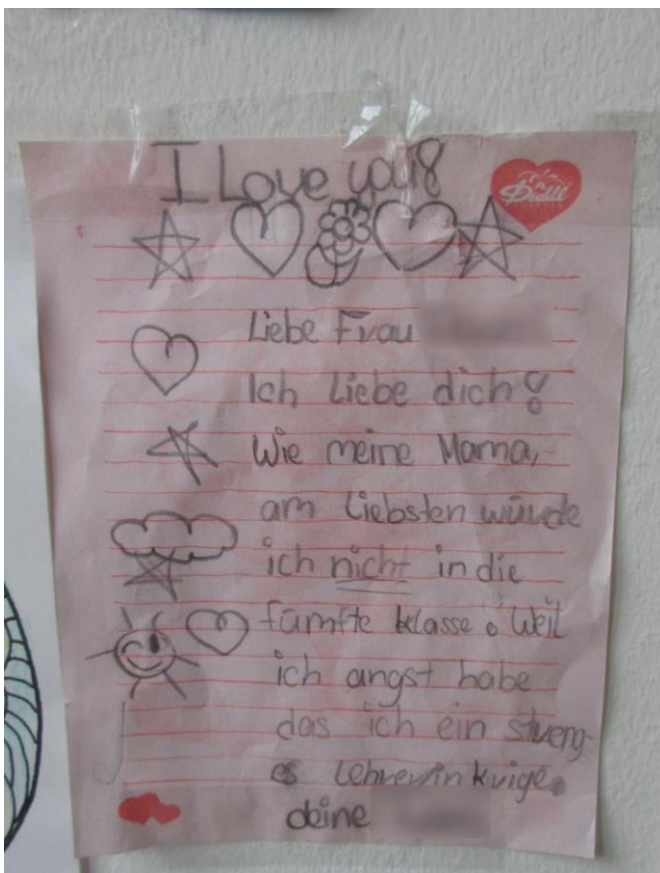


Abb. 141: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 166

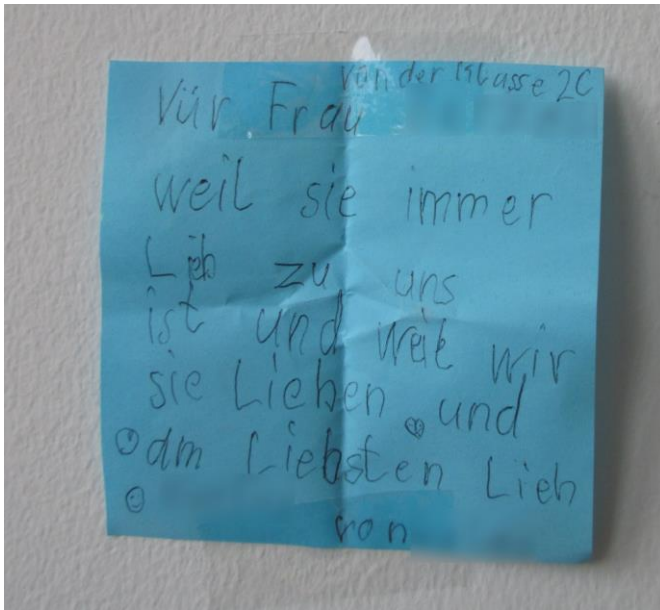


Abb. 142: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 167

Eine stark präsente Facette des visuellen Diskurses des hellblauen Klassenzimmers ist somit der Ausdruck von Wertschätzung gegenüber der Lehrkraft, der durch das Aufhängen der gemalten Bilder und Briefe der Schüler:innen klassenöffentlich gemacht und zugleich gewürdigt wird. Die Sichtbarkeit von Zuneigungsbekundungen belegt nicht nur das Akzeptiertwerden der Lehrkraft durch die Klasse, sondern bekräftigt es vielmehr. Die Entscheidung der Lehrkraft, die persönlich an sie adressierten Schriftsprachprodukte von Schüler:innen als Teil der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers sichtbar zu machen und sie auf diese Weise zu autorisieren, kann wiederum eine Erwidern von Wertschätzung gegenüber den Schüler:innen bedeuten. Für die Schüler:innen wird durch das klassenöffentliche Ausstellen ihrer Erzeugnisse zudem die Möglichkeit sichtbar, sich über derartige Artefakte an der Gestaltung der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers zu beteiligen. Dies mag die Hervorbringung ähnlicher Artefakte begünstigen, die die Lehrkraft wertschätzend adressieren und von den Schüler:innen als Chance verstanden werden können, das eigene Schreiben (und Malen) im Klassenzimmer sichtbar werden zu lassen. Alle der dokumentierten dekorativen Artefakte, die Wertschätzung gegenüber der Lehrkraft ausdrücken, sind einsprachig deutsch gehalten.

In der Kategorie „Dekoration“ finden sich darüber hinaus unter anderem fünf Artefakte, die zugleich der Kategorie „Wertevermittlung“ zugeordnet sind. Drei davon sind Fotos beziehungsweise Foto-Collagen, die einen Erzieher zeigen, der in der blauen Schule assistiert. Auf manchen der Fotos ist der Erzieher gemeinsam mit Frau Tassler, der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, abgebildet. Die Fotos scheinen bei einer schuli-

schen Veranstaltung im Schulhaus aufgenommen, der Erzieher trägt ein weißes T-Shirt mit einer handschriftlichen Aufschrift. Um den Hals trägt er eine Trillerpfeife, auf einem Foto der Foto-Collage zudem einen Taucherbrille über den Augen, Schwimmflügel an den Armen und zwei Wasserpistolen in den Händen. Auf seinem T-Shirt ist zu lesen: *aufpassen rettet Leh[...]/leb[...]* (Abb. 143). Die Aufschrift ist aufgrund des Faltenwurfs des T-Shirts nicht vollständig lesbar, vermutlich handelt es sich um den Schriftzug *aufpassen rettet Lehrerleben*. Dies wäre inhaltlich auch stimmig mit Blick auf den zentral platzierten weiteren Schriftzug des T-Shirts, der jedoch ein Wortspiel mit dem Klarnamen des Erziehers darstellt und aus diesem Grund nicht wiedergegeben werden kann. Der Nachname des Erziehers entspricht einem dialektal pfälzischen Wort, wodurch das Wortspiel seinen ambivalenten Charakter gewinnt: Der Satz ergibt Sinn, wenn man besagtes Wort als Name des Lehrers versteht, er ergibt aber auch dann Sinn, wenn man es als pfälzisches Wort liest. Das Wortspiel beginnt mit der Adressierung *Bitte Kinder*, gefolgt von einer Aufforderung, die aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht ist.



Abb. 143: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 030

Da die Aufschrift des T-Shirts aus Datenschutzgründen nicht vollständig zitiert werden kann, kann auch die Begründung für die Zuordnung des Artefakts in die Kategorie „Wertevermittlung“ nur teilweise ausgeführt werden. Zumindest die an die Schüler:innen gerichtete Aufforderung, „aufzupassen“ kann als Vermittlung eines bestimmten Handlungsprinzips verstanden werden, das über eine Klassenregel hinausgeht. Ver-

steht man es auch als ein Aufeinanderaufpassen, so hat es mit Rücksichtnahme zu tun. Die nicht zitierbare Passage wiederum hat im wörtlichen Sinne mit dem Schwimmen zu tun, auf das auch die verwendeten Gegenstände anspielen, im übertragenen Sinne mit Durchhaltevermögen und – bei Einsatz des Namens des Erziehers – wiederum mit Rücksichtnahme. Fotos beziehungsweise Foto-Collagen, auf denen der Erzieher mit dem beschriebenen T-Shirt zu sehen ist, befinden sich gleich dreimal im hellblauen Klassenzimmer. Sie erfüllen erstens dekorative Funktion, zweitens bilden sie die Werte beziehungsweise Handlungsprinzipien, die der Erzieher in der Situation vermutlich zu vermitteln versuchte, ab und tragen sie damit langfristig in den Klassendiskurs.

Ebenfalls in die Kategorien „Dekoration“ und „Wertevermittlung“ fällt eine Foto-Collage, die Szenen eines Klassenausflugs oder einer Klassenfahrt zeigt. Aufgedruckt ist der Schriftzug *Wir sind stolz auf euch*. Zwar lässt sich ohne Hintergrundwissen nicht feststellen, wer auf wen aus welchem Grund stolz ist, es liegt jedoch aufgrund der Fotos nahe, dass *euch* sich auf die Schüler:innen der Klasse bezieht, auf die vermutlich Lehrkräfte (*wir*) stolz sind. Gelobt wird entweder eine konkrete Tat oder ein Verdienst der Schüler:innen oder aber ihr Verhalten während des Ausflugs. In jedem Fall stellt *stolz* eine positive Bestätigung dessen dar, was die Schüler:innen in diesem Kontext getan haben, vermittelt also, was „richtig“ und „gut“ ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen, die über Hintergrundwissen über die abgebildeten Situationen verfügen, einordnen können, worauf sich das Lob bezieht. Auch an dieser Stelle wird folglich Wertschätzung sichtbar gemacht.

Ein fünftes Artefakt, das den Kategorien „Dekoration“ und „Wertevermittlung“ zugeordnet ist, findet sich in einer Vitrine unmittelbar neben der Tür des Klassenzimmers. Es verfügt also insofern über einen Sonderstatus, als es nicht nur klassenöffentlich ausgestellt und damit dem klasseninternen visuellen Diskurs angehört, sondern zugleich dem (schul-)öffentlichen Teil der *Linguistic Schoolscape*. Auf einem grünen Tonkarton ist zu lesen: *Es wird Frühling*. Darunter befinden sich 20 ausgeschnittene und in verschiedenen Grüntönen ausgemalte Kleeblätter, die zum Teil Wünsche der Schüler:innen enthalten (Abb. 144).



Abb. 144: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 240

Sichtbar sind die Wünsche: *das ich im gimnasiun gehe / ich wünsche mir das ich eine nette familie habe. / ich wünschamir das meine Familie gesund bleibt. / Ich wünsche mir das meine familie immer gesund bleib / Ich wünsche mir das meine familie nicht stirbt / Meine wünschung ist das meine Familie immer gesund sind und gut sind. / Ich w[unleserlich] ein Oma / ein Mench als Freund. nemlich das ich Kein Freund hab. aber ein Junge.* Es handelt sich um individuelle Reflexionen dessen, was wünschenswert und wichtig im Leben ist, und kann damit als Wertevermittlung im weitesten Sinne verstanden werden, als Definition persönlicher Wertvorstellungen und Ziele. Familie und deren Wohlbefinden oder weiter gefasst: ein intaktes Sozialgefüge scheint hierbei für mehrere Schüler:innen eine zentrale Rolle zu spielen. Während ein:e Schüler:in sich eine Oma wünscht, wünscht sich ein:e Schüler:in einen Freund. Ein:e weitere:r Schüler:in formuliert ein Ziel für seine oder ihre schulische Laufbahn: Er oder sie wünscht sich, das Gymnasium zu besuchen und transportiert damit eine Idealvorstellung der eigenen Bildungsbiografie.

Zwei weitere Artefakte, die der Vermittlung von Werten dienen, beziehen sich ebenfalls auf die Bildungsbiografien von Schüler:innen, indem sie nämlich in Form eines Einschulungsliedes Prinzipien des Schullebens der blauen Schule artikulieren. Es kann vermutet werden, dass die hellblaue Klasse zum Zeitpunkt der Erhebungen mit dem Einstudieren eines Einschulungsliedes für die im neuen Schuljahr einzuschulenden Schüler:innen beschäftigt ist. Das Liedblatt hierzu konnte zweifach im Klassenzimmer dokumentiert werden und fällt sowohl in die Kategorie „Wertevermittlung“ als auch in

die Kategorie „Vermittlung von Fachinhalten“ im Rahmen des Musikunterrichts (Abb. 145; Schulname aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht).

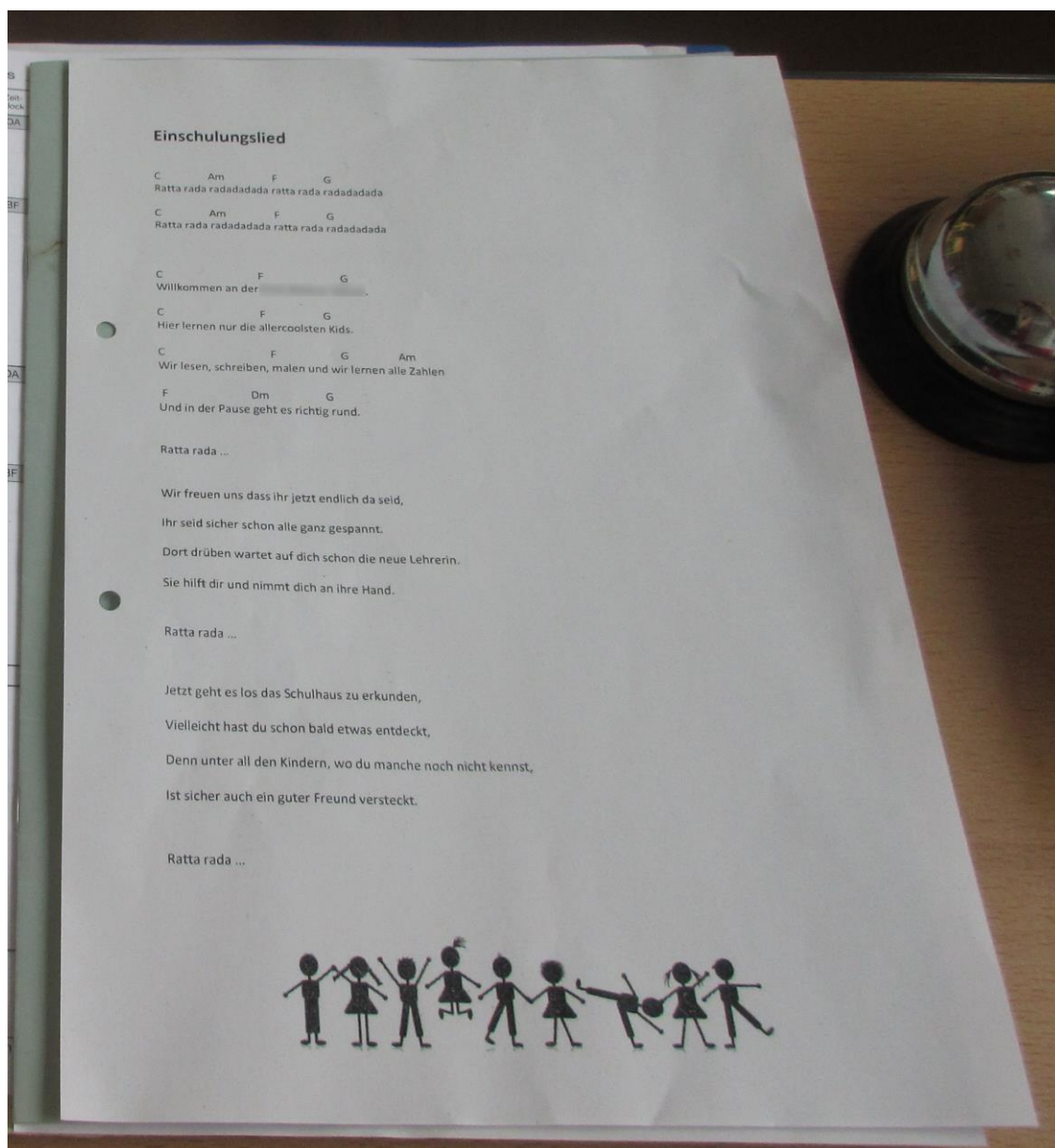


Abb. 145: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 370

Das Lied kann als ein Willkommensgruß der älteren Schüler:innen gegenüber neuen Schüler:innen verstanden werden und trägt damit zu einer gemeinschaftlichen und aufgeschlossenen Schulkultur bei. Das Einschulungslied definiert auch die Rolle der Lehrkraft, die als unterstützende Person positioniert wird: *Dort drüben wartet auf dich schon die neue Lehrerin. Sie hilft dir und nimmt dich an ihre Hand.* Der Wert, der über das Einschulungslied vermittelt und tradiert wird, ist somit der einer schulischen Gemeinschaft. Das Einschulungslied ist einsprachig deutsch gehalten.

Sechs im hellblauen Klassenzimmer dokumentierte Artefakte können der Vermittlung interkulturellen Bewusstseins dienen. Fünf davon scheinen der Unterrichtsreihe „Fa-

sching bei uns und anderswo“ anzugehören. Eine entsprechende Lese- und Sachkartei mit Informationen zu Faschingstraditionen in unterschiedlichen Ländern findet sich im Klassenzimmer (Abb. 146 und exemplarisch Abb. 147).



Abb. 146: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 097



Abb. 147: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 097

Die Lese- und Sachkartei, die hier als ein Artefakt begriffen wird, besteht aus laminierten Karten, auf denen das Karnevalsfest in je einem Land vorgestellt wird. Auch die zugehörige Länderflagge ist auf der jeweiligen Karte zu sehen. Vorgestellt wird Karneval in den Ländern Argentinien, Belgien, Brasilien, Dänemark, Finnland, Großbritannien, Italien, Kolumbien, Schweiz, Spanien und in den USA (vgl. Abb. 147 exemplarisch für Spanien und die USA). Zudem enthält die Kartei eine Karte mit der Überschrift: *Was du über Karneval/Fasching wissen solltest*. Sie endet mit dem Satz: *Je nach Region und Land wird er [i. e. Karneval; B. R.] unterschiedlich gefeiert*. Bei der Kartei handelt es sich um eine typische Form der Vermittlung interkultureller Bildung über die ländervergleichende und zum Teil stereotypisierende Thematisierung von Festen und Traditionen. Zeugnisse der Arbeit mit der Lese- und Sachkartei finden sich im hellblauen Klassenzimmer in Form von vier Plakaten, die durch Schüler:innen gestaltet wurden.

Sie behandeln Fasching in Argentinien, Deutschland, Finnland und Spanien (2x). Eines der Plakate stellt gezielt Fasching in Argentinien und Deutschland gegenüber (Abb. 148).



Abb. 148: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 036

Vermittelt wird auf diese Weise nicht nur eine Vorstellung von länderspezifischen Traditionen, sondern auch eine national geprägte Differenzkonstruktion. Ohne den Unterrichtskontext zu kennen, lässt sich nicht beurteilen, inwieweit der Unterricht gerade zur Reflexion und auch Dekonstruktion nationaler Unterschiede genutzt wird. In jedem Fall scheint die hier vorgefundene Thematisierung von Festen in unterschiedlichen Ländern an eine klassisch-vergleichende Tradition interkultureller Bildung anzuknüpfen. Kapitel 6.3.4 wird darauf zurückkommen, inwieweit hierbei auch verschiedene Sprachen eine Rolle spielen.

Auch in der Kategorie „Kinderliteratur“ findet sich ein Artefakt, das die Funktion interkultureller Bildung auf ähnliche Weise zu erfüllen sucht wie die Lese- und Sachkartei und die zugehörigen Plakate zu Faschingstraditionen in unterschiedlichen Ländern. Das Buch trägt den Titel *MAX ERFORSCHT WEIHNACHTSBRÄUCHE RUND UM DIE WELT* und widmet sich entsprechend ebenfalls Traditionen unterschiedlicher Länder. In der Inhaltsbeschreibung auf der Verlagshomepage heißt es:

„Die 16 stimmungsvollen Vorlesegeschichten dieser Klassenlektüre geben Einblicke in Weihnachtstraditionen und -rituale fremder Länder und schulen gleichzeitig das verstehende Zuhören im Unterricht. Lehrer sowie Eltern können dieses Buch als vorweihnachtlichen Geschichtenfundus nutzen, aus dem Sie den Kindern täglich gemütlich etwas vorlesen. Im Tagebuchstil trägt hier Max, der Protagonist, seine Informationen zusammen. Von Brieffreunden und Urlaubsbekanntschäften erfährt er täglich Neues über Weihnachten und Advent in anderen Ländern und Kulturen. Danach sprechen Sie gemeinsam über das Gehörte: Zu jedem Text gibt es Verständnisfragen zum verstehenden Zuhören und Diskussionsanregungen. Weiterführende Angebote ergänzen die Geschichten - und stimmen die Kinder mit Rezepten, Gedichten und Bastelideen auf ein frohes Weihnachtsfest ein.“⁵⁵

Auch wenn sich zur Qualität und Angemessenheit der Darstellungen des Kinderbuchs an dieser Stelle keine Aussage treffen lässt, so fällt doch auf, dass dort zumindest der Eindruck vermittelt wird, Menschen aus unterschiedlichen Ländern kämen selbst zu Wort, als Brieffreund:innen oder Urlaubsbekanntschäften. Implizit wird Schüler:innen damit die Haltung vermittelt, den vermeintlich „Fremden“ selbst eine Stimme zu geben und zuzuhören anstatt Zuschreibungen von außen vorzunehmen. Auch der interaktive Ansatz des Buches, das Verständnisfragen wie auch Diskussionsanregungen bereitstellt, scheint einen reflektierten Umgang mit dem Gehörten zu fördern. Wird es auf diese Art und Weise genutzt, bietet es auch Schüler:innen die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Art, Weihnachten zu feiern oder nicht zu feiern, in Relation zu dem Gehörten zu positionieren und so gemeinsam ein differenziertes Bild unterschiedlicher Weihnachtstraditionen zu konstruieren. Ob eine solche Nutzung in der hellblauen Klasse stattfindet, lässt sich anhand der Datenbasis nicht feststellen, ebenso wenig, inwieweit das Buch potenziell mehrsprachige Elemente enthält.

Eindeutig mehrsprachig ist hingegen ein weiteres Artefakt, das den Kategorien „Dekoration“ und „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“ zugeordnet werden kann. Zu sehen ist ein Ausmalbild einer Königin und eines Hundes, wobei neben dem Hund eine Sprechblase mit dem gedruckten Text *Welcome to London!* eingezeichnet ist (Abb. 149). Der Text in der Sprechblase legt nahe, dass es sich bei der Abbildung um die englische Königin handeln soll.

⁵⁵ Inhaltsangabe gemäß Verlagshomepage:
<https://www.verlagruhr.de/max-erforscht-weihnachtsbraeuche-rund-um-die-welt.html> (26.05.2022).



Abb. 149: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 170

Unter dem Ausmalbild hat eine Schülerin handschriftlich das Wort *Name* notiert, das entweder Deutsch oder Englisch sein kann, und dahinter ihren Namen, der aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht wurde. Über dem Ausmalbild ist das Wort *London* aufgedruckt. Davor schien sich ein weiteres Wort zu befinden, das jedoch mit einem weißen Papier überklebt wurde. Darauf ist wiederum handschriftlich von der Schülerin geschrieben: *Qeen*, eine Fehlschreibung des englischen *Queen*. Die am linken Rand vermerkte Webseiten-URL enthält hingegen deutschsprachige Wörter (www.ideenreise.blogspot.de), weshalb das Artefakt als mehrsprachig angesehen werden kann. Es zeigt eine stereotype Darstellung der englischen Königin, kann damit implizit jedoch auch Wissen über die Staatsform des Vereinigten Königreichs vermitteln. Dass die Schülerin ihr Wissen hierüber anwendet, zeigt sich in der Tatsache, dass das Wort *Qeen* von ihr selbst verfasst und auf das Bild geklebt wurde. Das Kleid der Königinfigur malt sie in den Farben der Flagge Großbritanniens aus.

6.3.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte

Lediglich 25 der 383 Artefakte des hellblauen Klassenzimmers sind mehrsprachig, 280 Artefakte sind einsprachig (Abb. 150). 69 Artefakte enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, nicht auf Wörter einer bestimmten Sprache zurückführbare Abkürzungen oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen wie etwa Signaturen. Sie

stellen eine Sondergruppe von Artefakten dar, die weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden sollen. Im Fall weiterer neun Artefakte kann deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht eindeutig festgestellt werden, da die Schrift unleserlich ist.

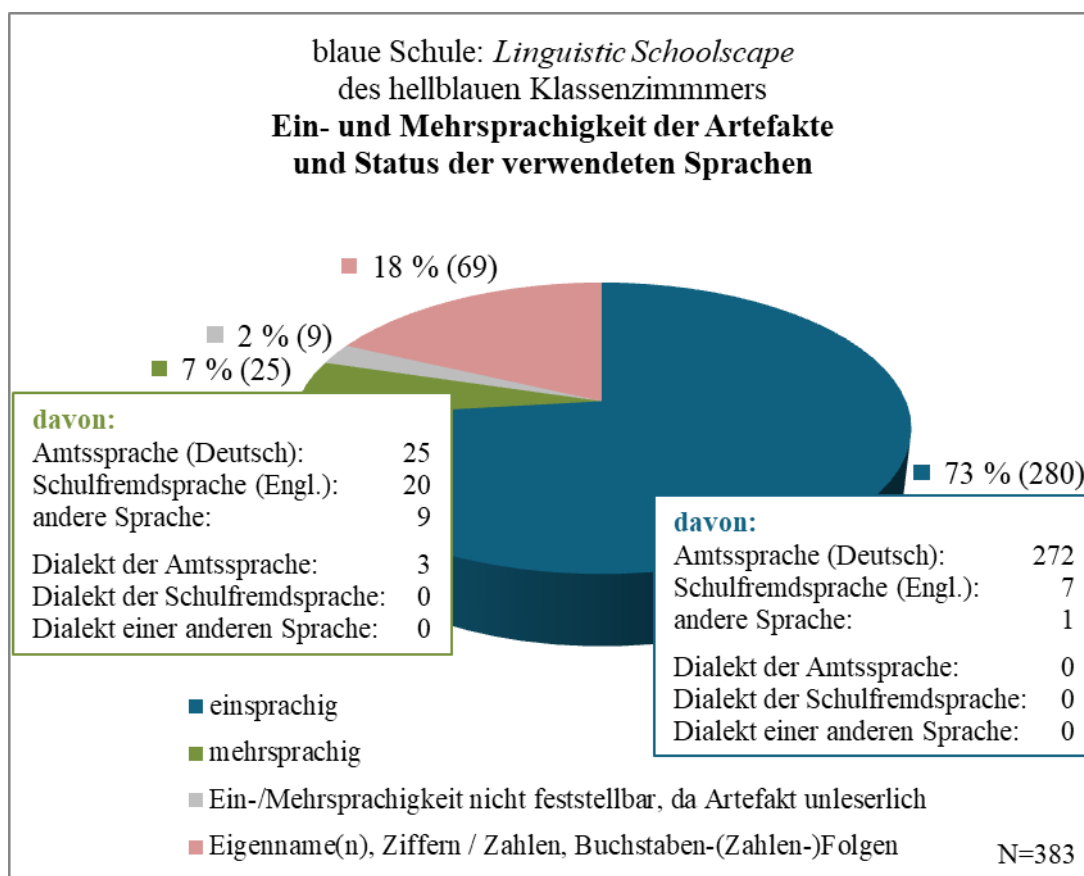


Abb. 150: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen

297 der 305 ein- und mehrsprachigen Artefakte enthalten die Amtssprache Deutsch, wobei drei davon zusätzlich ein dialektal pfälzisches Wort enthalten. Es handelt sich um die drei oben beschriebenen Erinnerungsfotos, die einen Erzieher der Schule in einem selbst beschriebenen T-Shirt zeigen (Kap. 6.3.3, Abb. 143). Wie bereits erläutert, enthält der Text auf dem T-Shirt eine an Schüler:innen gerichtete Aufforderung, die mit der Homophonie eines pfälzischen Wortes und des Nachnamens des Erziehers spielt. Aus Datenschutzgründen kann es nicht wiedergegeben werden. Die drei Fotos sind die einzigen Artefakte im hellblauen Klassenzimmer, die einen Dialekt der Amtssprache nutzen. Sie sind insofern mehrsprachig, als sie sowohl eine standardsprachliche als auch eine regionale Varietät des Deutschen beinhalten, wobei Standardsprache und Dialekt in einem arbeitsteiligen Verhältnis stehen. Dialekte anderer Sprachen finden innerhalb des hellblauen Klassenzimmers keine Verwendung.

Unter den 280 einsprachigen Artefakten finden sich sieben, die in der Schulfremdsprache Englisch gehalten sind. Bei fünf dieser Artefakte handelt es sich um Produktverpackungen: Eine Verpackung von Lego-Steinen, die in der Hauptkategorie „Funktion“ der Subkategorie „Spiele“ zugeordnet werden kann, enthält neben dem Namen des Spielzeugherstellers Lego den englischsprachigen Slogan *just imagine*. Eine Blechbox mit Buntstiften, die als Gebrauchsgegenstand und Arbeitsmaterial im Rahmen des Kunstunterrichts eingeordnet werden können, trägt neben dem Herstellernamen *Conté* und dem Namen der Produktreihe *evolution* die englischsprachige Beschriftung *Crayons 12 Pencils*; auch ein Namensschild, das die Stifte als Besitz einer Schülerin markiert, ist auf der Box angebracht. Wie weiter oben beschrieben, dienen zwei Kartonboxen mit der handschriftlichen Aufschrift *abc* anscheinend der Aufbewahrung von Materialien, die der Vermittlung sprachlicher Inhalte dienen und/oder einem Lernspiel zugeordnet werden können (Kap. 6.3.3, Abb. 138). Bei den beiden Kartonboxen handelt es sich um Zigarrenschachteln der Marke *Nobel Petit*. Die entsprechende Aufschrift wird als Eigenname eingeordnet und daher keiner Sprache zugeordnet, obwohl der Namensteil *Petit* das Französische nutzt. Darüber hinaus zeigen die Zigarrenschachteln den Schriftzug *Light Sumatra*, wobei *Sumatra* den Produktnamen darstellt, der mit dem englischsprachigen Zusatz *Light* versehen ist. Weiterhin wurde im hellblauen Klassenzimmer eine Aufbewahrungsbox aus Plastik dokumentiert, die die englischsprachigen Aufschriften *Design and Quality, IKEA of Sweden, Made in Poland* und *Inter Ikea Systems B. V. 1999* trägt. Zudem sind der Herstellername *IKEA*, der Produktnamen *SAMLA* und verschiedene Artikel- oder sonstige Nummern sichtbar. Mit Blick auf die genannten fünf Artefakte kann davon ausgegangen werden, dass das Englische an diesen Stellen nicht intendiert und bewusst in die *Linguistic Landscape* des hellblauen Klassenzimmers eingebracht wird; vielmehr scheint es zufällig aufgrund von Entscheidungen der Produkthersteller einzufließen. Zwei weitere einsprachig englischsprachige Artefakte hingegen gehören in der Hauptkategorie „Funktion“ der Subkategorie „Kinderliteratur“ an, was eine bewusste Entscheidung für das Sichtbarmachen des Englischen im Klassenzimmer nahelegt. Es handelt sich um die Bücher *ELMER'S NEW FRIEND* sowie *NATE THE GREAT GOES UNDERCOVER*, wobei letzteres die englischsprachige Version der deutschsprachigen Ausgabe *NICK NASE STELLT EINE FALLE* darstellt. Die Präsenz der beiden englischsprachigen Bücher zeigt an, dass den Nutzer:innen des Klassenzimmers bewusst Möglichkeiten zur Lektüre in der Schulfremdsprache Englisch geboten zu werden scheinen. 67 der 73 Artefakte in der Kategorie „Kinderliteratur“ sind einsprachig

Deutsch, zwei – wie dargestellt – einsprachig Englisch, zwei weitere zweisprachig Deutsch – Englisch. Die literarische Landschaft als Teil der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers ist damit mehrsprachig, genauer gesagt zweisprachig. Bei den beiden deutsch-englischen Büchern handelt es sich um die Titel GESCHICHTEN VOM KLEINEN INDIANER und GESCHICHTEN VOM KLEINEN GESPENST. Zwar zeigt der jeweilige Buchrücken nur den deutschsprachigen Titel, eine zusätzlich aufgedruckte britische Flagge zeigt jedoch an, dass es sich um eine zweisprachige Ausgabe handelt. Streng genommen fielen die beiden Artefakte somit in die Kategorie einsprachiger Artefakte, da lediglich deutschsprachiger Text sichtbar ist; dennoch wurden sie nach entsprechender Recherche als mehrsprachige Artefakte berücksichtigt. Zwei Artefakte der Kategorie „Kinderliteratur“ enthalten auf der Titelseite des jeweiligen Buches lediglich einen Eigennamen, weshalb ihre Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht festgestellt werden kann.

Insgesamt finden sich unter den 25 mehrsprachigen Artefakten, die alle auch das Deutsche beinhalten, 20, die die in der blauen Schule im Rahmen des integrierten Fremdsprachenunterrichts unterrichtete Sprache Englisch enthalten. Sieben von ihnen enthalten zudem eine oder mehrere weitere Sprache(n). Zu den zweisprachigen Artefakten, auf denen Schrift in Deutsch und Englisch zu sehen ist, zählen neben den beiden genannten zweisprachigen Büchern zwei Lernspiele, die speziell der Förderung des Englischen dienen: ENGLISCH FÜR KINDER und ENGLISCH-MEMO. Die Verpackung des Spiels ENGLISCH FÜR KINDER stellt wesentliche Informationen zum Spiel und seiner Zielgruppe in Deutsch bereit (220 Wörter, Bilder und Redewendungen – der Klassiker!, 1. und 2. Klasse), während die auf der Vorderseite abgebildeten Objekte und Lebewesen exemplarisch mit ihren englischen Bezeichnungen versehen sind: *sun, apple, cow, sheep, dog, house, car*. Die beiden Sprachen stehen folglich in einem arbeitsteiligen Verhältnis. Ganz ähnlich ist die Verpackung des Spiels ENGLISCH-MEMO aufgebaut: Der Titel des Spiels MEIN ERSTES ENGLISCH-MEMO sowie der Schriftzug *Spielerisch lernen* sind auf Deutsch verfasst, während die auf der Verpackung dargestellten Spielkarten Abbildungen mit den dazugehörigen englischsprachigen Bezeichnungen zeigen. Die zwei im Klassenzimmer dokumentierten englischsprachigen Bücher, die beiden deutsch-englischen Bücher sowie die beiden Lernspiele zur Förderung des Englischen zeugen davon, dass auf die Entwicklung von Kompetenzen in der Schulfremdsprache Englisch in der hellblauen Klasse Wert gelegt zu werden scheint. Die Sichtbarkeit des Englischen in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers, die in den genannten Fällen bewusst intendiert scheint, unterstreicht seinen Wert. Auch das zweisprachig

deutsch-englische Artefakt, das unter anderem eine Abbildung einer Königin und die Aufschrift *Queen London* zeigt (Abb. 149), kann im Kontext der Förderung der englischen Sprache verortet sein. Dieselbe Schülerin, die das Ausmalbild der britischen Königin gestaltet und mit dem Schriftzug *Queen* versehen hat, nutzt auch in einem an die Lehrerin gerichteten Brief das Englische (Abb. 141). Ihr Brief enthält die englischsprachige Überschrift *I love you!* sowie den deutschsprachigen Text: *Liebe Frau Tassler / Ich liebe dich! / Wie meine Mama, am liebsten würde / ich nicht in die / fünfte Klasse. Weil / ich angst habe / das ich ein streng- / es Lehrer/in krige. / deine Sadija*. Als Familiensprache gibt die Schülerin Türkisch an, als Sprachen, die sie in der Schule lerne, Türkisch, Englisch und Deutsch. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sie in ihrem Brief an die Lehrerin und dem von ihr gestalteten Ausmalbild entweder auf Kompetenzen aus dem schulischen Englischunterricht oder auf außerhalb von Unterricht und Familie erworbene Englischkompetenzen zurückgreift. Die beiden von ihr gestalteten dekorativen Elemente, Ausmalbild und Brief, führen abermals vor Augen, dass sich den Schüler:innen hierüber die Möglichkeit bietet, selbst schriftsprachlichen Text in die visuelle Landschaft des Klassenzimmers einzubringen – und hierbei auch Sprachwahlen zu treffen.

Vielmehr zufällig, das heißt nicht bewusst durch Lehrkräfte oder Schüler:innen hervorgerufen, wirkt hingegen das Sichtbarwerden des Englischen auf weiteren 13 Artefakten. Ein Arbeitsblatt, das der Einübung des Rechnens mit Größen und damit der Vermittlung von Fachinhalten des Mathematikunterrichts dient, enthält neben deutschsprachigen Aufgaben den englischsprachigen Hinweis *COPY*, der die Seite als Kopiervorlage auszeichnet (Abb. 151).

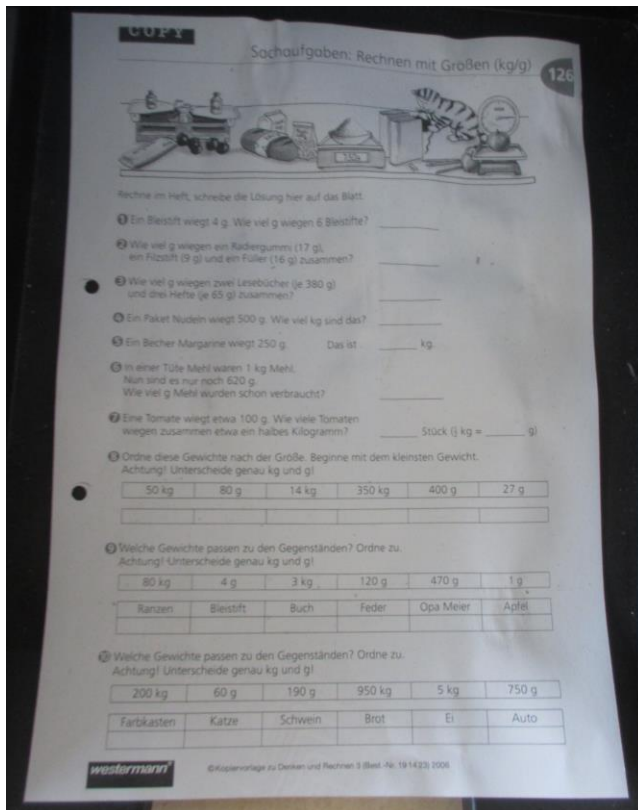


Abb. 151: Linguistic Schoolscape der hellblauen Klasse: Artefakt 233

Weshalb der Verlag, aus dessen Materialien das Arbeitsblatt stammt, sich an dieser Stelle für das englische Wort *COPY* entscheidet, lässt sich nicht feststellen. In jedem Fall handelt es sich um einen Hinweis, der sich in erster Linie als Gebrauchshinweis für Lehrkräfte verstehen lässt und für Schüler:innen, die das Arbeitsblatt bearbeiten, wenig relevant erscheint. Die Einübung der auf dem Arbeitsblatt behandelten Fachinhalte kann ohne Berücksichtigung des Hinweises *COPY* geschehen.

Weiterhin wird über die beiden oben vorgestellten Englisch-Lernspiele hinaus auf mehreren weiteren im Klassenzimmer befindlichen Lern- und Gesellschaftsspielen das Englische sichtbar, jedoch weniger mit der Intention einer gezielten Förderung des Englischen als vielmehr basierend auf Entscheidungen der Hersteller. So stellen die Hersteller des Spiels *LESE-MEMORY*, des Spiels *ZAHLENDINO* und des Spiels *DAS NEUE WISSENS-QUIZ FÜR KINDER* der Altersangabe jeweils die zweisprachige Kategorienbezeichnung *Alter / Age* voran. Die beiden Lernspiele *DAS KLEINE EINMALEINS* und *MEIN ERSTER ZAHLEN-ZUG* führen die Kategorienbezeichnung sogar viersprachig in Deutsch, Englisch und Niederländisch auf: *Alter / Age / Età / Leef tijd*, wobei die Akzentmarkierung bei dem italienischen *età* falsch herum abgedruckt scheint. Die mehrsprachige Kategorienbezeichnung lässt vermuten, dass die Hersteller sich an einen mehrsprachigen Kundenkreis richten, dem sie hier Kenntnis über die Zielgruppe des jeweiligen Spiels

vermitteln möchten. Sobald potenzielle Nutzer:innen sich aber schließlich in unterschiedlichen Sprachen versichern konnten, der Zielgruppe anzugehören, werden ihnen auf den Spielverpackungen keine weiteren Informationen in anderen Sprachen als Deutsch bereitgestellt, nicht einmal der Titel des jeweiligen Spiels. Ein weiteres Spiel hingegen wiederholt den Spieletitel in drei Sprachen, nämlich auf Deutsch, Italienisch und Französisch: *Schoko Hexe / Cioccolato stregato / Choco-sorcière*. Das Englische findet hier keine Verwendung. Während die deutsche und die französische Bezeichnung einander wörtlich entsprechen, würde der italienische Titel ins Deutsche übersetzt in etwa *verzauberte Schokolade* lauten.

Von den 280 einsprachigen Artefakten beinhaltet lediglich eines eine andere Sprache als die Amtssprache Deutsch oder die Schulfremdsprache Englisch, nämlich das Italienische. Eine Spielverpackung zeigt unter dem Namen des Spiels – HALLI GALLI – den Schriftzug *IL GIOCO DEL CAMPANELLO* (wörtlich: ‚Das Spiel der Glocke‘ / ‚das Glockenspiel‘; Slogan der deutschen Spielausgabe: *AUF DIE GLOCKE – FERTIG – LOS!*). Da sich die Spielverpackung zwischen anderen Spielverpackungen befindet, ist lediglich eine Seite der Verpackung sichtbar. Es ist nicht auszuschließen, dass andere Seiten weitere Sprachen enthalten – dokumentiert werden konnte an dieser Stelle lediglich das Italienische. Es kann sich folglich entweder um ein einsprachig italienisches Artefakt handeln oder um ein mehrsprachiges Artefakt, welches das Italienische neben anderen Sprachen beinhaltet. Die hier vorgenommene Einordnung als einsprachiges und nicht als mehrsprachiges Artefakt orientiert sich dabei an dem Grundsatz der Arbeit, Sprachverwendungen zu berücksichtigen, wie sie auf den ersten Blick und ohne Manipulation für den:die Betrachter:in im Klassenzimmer sichtbar werden (Kap. 3.8.1).

Neben Spielverpackungen erweisen sich mehrere im Klassenzimmer befindliche Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände als mehrsprachig. So ist etwa eine Zigarrensachtel mit einem Aufkleber mit der deutschsprachigen Aufschrift *Domino* versehen, die Schachtel selbst ist mit den englischen Textelementen *[SE]LECTED TOBACCOS, SMALL CIGARS* und *MADE IN EUROPE* bedruckt (Abb. 152). Die Zigarrensachtel dient vermutlich der Aufbewahrung eines Dominospiels.



Abb. 152: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 129

Eine weitere Produktverpackung zeigt den deutschsprachigen Schriftzug *Brezeln*, den Herstellernamen *MCENNEDY* sowie dessen englischsprachigen Slogan *AMERICAN WAY*.

Auch fünf Artefakte, die vermutlich als Materialien im Kunstunterricht genutzt werden und daher den Kategorien „Vermittlung von Fachinhalten“ und „Gebrauchsgegenstände“ zugeordnet werden, sind mehrsprachig. Eine Plastikbox ist mit den Aufdrucken *Knetmasse • Modelling Clay* sowie *9 Farben / Colours* versehen. Das Deutsche und das Englische stehen hier in einem wiederholenden Verhältnis, wobei das Deutsche an erster, das Englische an zweiter Stelle genannt wird. Darüber hinaus zeigt die Verpackung den Namen des Produktherstellers *Pelikan*, den Produktnamen *creaplast®* sowie den Hinweis *Made in Germany*, der gemäß internationalen Konventionen auf Englisch genutzt wird. Handschriftlich ist der Name einer Schülerin über den Aufdrucken notiert, weshalb eine Abbildung an dieser Stelle aus Datenschutzgründen nicht möglich ist. Während auf der Verpackung der Knetmasse lediglich die Amtssprache Deutsch und das Englische, welches in der hellblauen Klasse den Status einer Schulfremdsprache besitzt, Verwendung finden, greifen vier im Klassenzimmer befindliche Zeichenblöcke auf weitere Sprachen zurück. Die vier übereinander gestapelten Zeichenblöcke erlauben den Blick auf je unterschiedliche Textelemente, wobei in keinem Fall alle Textelemente des jeweiligen Blocks sichtbar sind. Die Ausführungen beschränken sich gemäß den Prinzipien der *Linguistic Landscape*-Analyse auf sichtbare Elemente. So ist auf einem Zeichenblock die in vergleichsweise großen bunt ausgefüllten Lettern angebrachte Druckaufschrift *TON-ZEICHENPAPIER* sichtbar, daneben in einer kleineren, klaren Schrift *Tonzeichenpapier / Tinted drawing paper / Papier à dessin teinté*, wobei die drei

Bezeichnungen untereinander stehen und die Lage des Zeichenblocks verhindert, festzustellen, ob unter der französischen Aufschrift weitere Aufschriften in anderen Sprachen folgen. Der Markenname *folia PAPER* nutzt wiederum das Englische. Auf einem anderen Zeichenblock desselben Herstellers ist – wiederum untereinander – zu lesen: *20 Blatt, sortiert / Sheets, assorted / Feuilles, assorties / Vel, assorti* (Abb. 153). Sichtbar sind hier also Deutsch, Englisch, Französisch und Niederländisch.

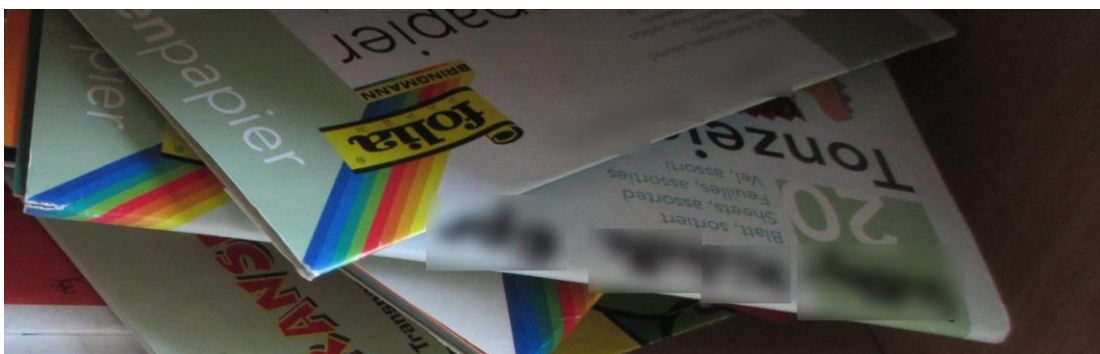


Abb. 153: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 105

Ein dritter Zeichenblock desselben Herstellers macht schließlich das Englische (*[...] paper*), das Französische (*Papier à dessin teinté*), das Italienische (*Carta da disegno colorata*) und das Niederländische (*[...] tekenpapier*) sichtbar, wobei die entsprechenden Schriftelemente auf den Fotos in manchen Fällen nur teilweise zum Vorschein kommen, teilweise durch andere Zeichenblöcke oder Regalwände verdeckt werden. Ein weiterer Zeichenblock eines anderen Herstellers wiederholt Produktangaben ebenfalls in Deutsch, Französisch und Englisch: erstens die Produktbezeichnung (*Zeichenblock / Bloc à dessin / Drawing Pad*), zweitens Angaben zur Perforation des Papiers (*Zweiseitig perforiert / Perforé sur deux côtés / Double-sided perforated*) und drittens Angaben zur Blattanzahl (*20 Blatt • Feuilles • Sheets*) (Abb. 154). Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Zeichenblöcken stehen die drei Sprachen in diesem Fall nicht untereinander, sondern nebeneinander, was eine stärkere Gleichwertigkeit suggeriert. Das Deutsche steht in beiden Fällen an oberster beziehungsweise erster Stelle, was auf eine Produktion für den deutschen Absatzmarkt hindeutet.



Abb. 154: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 107

Es kann davon ausgegangen werden, dass die beschriebenen Produktverpackungen nicht bewusst als mehrsprachige Artefakte im Klassenzimmer platziert wurden, dennoch bieten sie Anschlussmöglichkeiten für die Entwicklung von mehrsprachiger Kompetenz und Sprachbewusstheit. Inwieweit diese im Unterricht genutzt werden, lässt sich aufgrund der Datenbasis nicht feststellen.

Einen Sonderfall in der Gruppe mehrsprachiger Artefakte stellt ein Legepuzzle mit den Buchstaben des lateinischen Alphabets dar (Abb. 155). Es lässt sich insofern als mehrsprachig charakterisieren, als das lateinische Alphabet in mehreren Sprachen genutzt wird, beispielsweise im Deutschen, im Englischen und anderen vor allem europäischen Sprachen wie dem Italienischen.



Abb. 155: *Linguistic Schoolscape* der hellblauen Klasse: Artefakt 136

Abgesehen von Zeichenblöcken und Knetmasse, die im Rahmen des Kunstunterrichts eingesetzt werden können, konnte im hellblauen Klassenzimmer nur ein mehrsprachiges Artefakt dokumentiert werden, das der Vermittlung von Fachinhalten dient: die bereits erwähnte Lese- und Sachkartei „Fasching bei uns und anderswo“ (Kap. 6.3.3, Abb. 146 und 147). Die Kartei umfasst laminierte Karten mit Informationen zu Faschingstraditionen in Argentinien, Brasilien, Belgien, Dänemark, Finnland, Großbritannien, Italien, Kolumbien, der Schweiz, Spanien und den USA. Sie dient wie erläutert der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins. Dabei scheint auch Sprachvermittlung eine Rolle zu spielen: Während die Informationstexte zu Fasching in Brasilien, Dänemark, Großbritannien und der Schweiz einsprachig Deutsch sind, enthalten die Informationstexte zu Fasching in Argentinien, Finnland, Italien, Kolumbien, Spanien und den USA zudem Wörter in anderen Sprachen (Abb. 156). Ihr Gebrauch wird in allen Fällen explizit gerahmt und als „anderssprachig“ markiert. So heißt es auf der Karteikarte zu Fasching in Argentinien: *Die Bezeichnung für Karneval lautet in Argentinien „Murga“*; auf der Karteikarte zu Fasching in Finnland: *Den Faschingsdienstag nennt man in Finnland übrigens „Laskiainen“*; auf der Karteikarte zu Fasching in Italien: *Er [i. e. Karneval; B.*

R.] wird dort „Carnevale“ genannt; auf der Karteikarte zu Kolumbien: *Den Umzug nennt man daher auch „Batalla de Flores“, also Blumenschlacht*; auf der Karteikarte zu Fasching in Spanien: *Bereits im Januar starten die ersten Karnevalsbeste, die man „Fiestas“ nennt. [...] Diese Umzüge werden „Cabalgatas“ genannt*; und schließlich auf der Karteikarte zu Fasching in den USA: *Gefeiert wird am „Mardi Gras“, dem Faschingsdienstag. Übersetzt bedeutet „Mardi Gras“ so etwas wie „Fetter Dienstag.“* Es fällt auf, dass die letztgenannte Karteikarte auf die aus Frankreich stammende Bezeichnung „Mardi Gras“ verweist, die auch in den USA verwendet wird. Alle übrigen mehrsprachigen Karteikarten stellen Vokabular in der Amtssprache des jeweiligen Landes bereit. Sprachliche Bildung scheint innerhalb der Lese- und Sachkartei als Teil interkultureller Bildung verstanden zu werden. Eine Besonderheit zeigt sich auf der Karteikarte zu Fasching in Belgien. Dort heißt es: *In Belgien feiert man den größten Maskenball in Europa. Er wird „Ball der toten Ratte“ genannt.* Der Karteikartentext verzichtet an dieser Stelle auf die Einführung der französischsprachigen Originalbezeichnung, die in dem amtlich dreisprachigen Belgien genutzt wird.



Abb. 156: Linguistic Schoolscape der hellblauen Klasse: Artefakt 097 – mehrsprachige Karteikarten

Auch die Karteikarte zu Fasching in der Schweiz ist einsprachig Deutsch gehalten, wobei sie einen Verweis auf die Mehrsprachigkeit und die Heterogenität der Schweizer Karnevalstraditionen enthält: *In der Schweiz spricht man je nach Kanton vier verschiedene Sprachen. Neben Französisch, Italienisch und Rätoromanisch wird auch eine Art Deutsch gesprochen. Aufgrund der viele [sic!] Kantone gibt es auch sehr unterschiedliche Karnevalsbräuche.* Aufgegriffen werden hier folglich gesellschaftliche Mehrsprachigkeit mit Bezug auf die verschiedenen Amtssprachen eines Landes, innere Mehrsprachigkeit („eine Art Deutsch“) sowie die Tatsache, dass Traditionen und Bräuche innerhalb eines Landes nicht homogen sein müssen.

Der Vergleich des sprachlichen Repertoires der Schüler:innen der hellblauen Klasse und der im hellblauen Klassenzimmer sichtbaren Sprachen macht deutlich, dass lediglich die von Schüler:innen beherrschten europäischen Mehrheitssprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sichtbar werden, nicht aber die vielen weiteren Sprachen, über deren Kenntnisse Schüler:innen der Klasse verfügen (Tab. 13). Unsichtbar bleiben „Afghanisch“ (Sprachbezeichnung der Schülerin übernommen), Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Kurdisch, „Marokkanisch“ (Sprachbezeichnung des Schülers übernommen), Russisch, Türkisch und Ukrainisch. Der visuelle Diskurs des hellblauen Klassenzimmers bildet folglich nicht die volle Vielfalt an Sprachen ab, die sich unter den Schüler:innen der Klasse findet. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das sprachliche Repertoire der Klasse Lesekompetenzen auch im „Afghanischen“, Albanischen, Arabischen, Kurdischen, „Marokkanischen“, Russischen, Türkischen und Ukrainischen sowie Schreibkompetenzen im Arabischen, Kurdischen, „Marokkanischen“, Russischen, Türkischen und Ukrainischen umfasst (Kap. 5.3.2), zeigt sich an dieser Stelle das ungenutzte Potenzial, auch sie im visuellen Diskurs des Klassenzimmers sichtbar werden zu lassen. Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus werden Finnisch und Niederländisch in der *Lingustic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers sichtbar. Auch eine pfälzische Varietät des Deutschen findet in Form des vorangehend behandelten Wortspiels mit dem Nachnamen eines in der Schule tätigen Erziehers Eingang in das Schriftbild des hellblauen Klassenzimmers (Kap. 6.3.3).

blaue Schule: hellblaue Klasse					
		Wahrnehmung durch die Schüler:innen (N=19)		Wahrnehmung durch die Klassenlehrerin	
Sprachliches Repertoire der Klasse (gemäß Selbstauskünften)	Sichtbarkeit in der <i>Linguistic Schoolscape</i> des Klassenzimmers	in der Schule gehört	in der Schule gesehen	in der Schule gehört	in der Schule gesehen
		(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskunft)	(gemäß Selbstauskunft)
„Afghanisch“	✗	✗	✗	✗	✗
Albanisch	✗	✓ (10,53 %)	✓ (5,26 %)	✗	✗
Arabisch	✗	✓ (31,58 %)	✓ (15,79 %)	✗	✓
Bulgarisch	✗	✓ (5,26 %)	✓ (10,53 %)	✗	✗
Deutsch (Standard)	✓	✓ (100 %)	✓ (94,74 %)	✓	✗
Deutsch (Pfälzisch)	✓	✓ (10,53 %)	✓ (5,26 %)	✓	✗
Englisch	✓	✓ (63,16 %)	✓ (42,11 %)	✗	✗
Französisch	✓	✗	✗		✗
Italienisch	✓	✓ (26,32 %)	✗	✓	✓
Kurdisch	✗	✓ (10,53 %)	✓ (10,53 %)	✗	✗
„Marokkanisch“	✗	✗	✗	✗	✗
Russisch	✗	✗	✗	✗	✗
Spanisch	✓	✗	✗	✗	✓
Türkisch	✗	✓ (78,95 %)	✓ (47,37 %)	✓	✓
Ukrainisch	✗	✗	✗	✗	✗
nicht im sprachl. Repertoire der Klasse vorhandene Sprachen					
Finnisch	✓	✗	✗	✗	✗
Niederländisch	✓	✗	✗	✗	✗
Polnisch	✗	✗	✓ (5,26 %)	✗	✓

Tab. 13: Die *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule

Befragt man die Schüler:innen der Klasse (N=19), welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule schon einmal gehört haben, so nennen sie das Albanische, das Arabische, das Bulgarische, standardsprachliches Deutsch und Pfälzisch, das Englische, das Italienische, das Kurdische und das Türkische. In der *Linguistic Soundscape* der Schule

scheinen für die Schüler:innen das „Afghanische“, das Französische, das „Marokkanische“, das Russische, das Spanische und das Ukrainische nicht wahrnehmbar, obwohl Schüler:innen der Klasse über Kompetenzen in diesen Sprachen verfügen. Darüber hinaus werden auch das Finnische und das Niederländische, die in der visuellen Landschaft des hellblauen Klassenzimmers dokumentiert werden konnten, nicht als in der Schule hörbare Sprachen genannt. Das Spektrum an Sprachen und Dialekten, das Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, in der Schule schon einmal gehört habe, fällt weiterhin geringer aus als das von den Schüler:innen aufgezählte. Die Lehrerin gibt an, in der Schule standardsprachliches Deutsch sowie eine pfälzische Varietät gehört zu haben, außerdem Italienisch und Türkisch. Allerdings weist sie auch darauf hin, dass sie gar nicht alle Sprachen benennen könne, die sie in der Schule höre:

„Also ich merk’, klar, natürlich Deutsch. Aber ich merk’ auch Türkisch, bisschen Italienisch vereinzelt. Ein Schüler, von dem ich ja erzählt hab’, das ist noch so ’n richtiger Pfälzer, ’n seltener Dialekt, den man hier hört. Und die anderen Sprachen find’ ich teilweise schwierig zu verstehen, weil ich da nicht weiß, welche Sprache es jetzt genau ist, aber so im Über- also überwiegend wird schon Deutsch gesprochen, weil das die einzige Sprache ist, wo dann alle Kinder lernen und lernen müssen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler,
der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 018)

Frau Tassler nimmt in ihrer Antwort eine an Häufigkeit gemessene Gewichtung vor, wonach das Deutsche in der *Linguistic Soundscape* der blauen Schule ihrer Wahrnehmung nach „überwiegend“ (Z. 018) vertreten sei, das Italienische „vereinzelt“ (Z. 018) und das Pfälzische „selten[]“ (Z. 018). Zur Häufigkeit des Türkischen macht sie keine Aussage. Ein Großteil der Sprachen, die die Schüler:innen ihrer Klasse beherrschen, scheint für die Klassenlehrerin unhörbar zu bleiben. Im Schriftbild der Schule gesehen habe sie hingegen nicht nur das Italienische und das Türkische, sondern auch das Arabische und das Spanische, die von Schüler:innen ihrer Klasse gesprochen werden, sowie das Polnische, das gemäß den Selbstauskünften der Schüler:innen nicht im sprachlichen Repertoire der Klasse vertreten ist. Neben diesen explizit genannten Sprachen, gebe es in der Schule „so ziemlich alle Sprachen“:

„Also ich glaub’, in der Schule haben wir so ziemlich alle Sprachen. Wir haben Türkisch, Arabisch. [...] Auch grad’ in den Lehrwerken, die ja, ne, überall rum- Im Prinzip dann auch Polnisch, Türkisch. Wir haben ja auch Wörterbücher stehen für die Kinder oder Bilderbücher, wo in andere Sprachen übersetzt werden. Spanisch, Italienisch, das sind so die Sprachen, wo mir jetzt- wo ich sicher bin, dass da was steht.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Tassler,
der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse; Anhang B.1.3, Z. 032-034)

Während die Lehrerin lediglich fünf der Sprachen, die sie unter „ziemlich alle Sprachen“ (Z. 032) fasst, konkretisiert und einräumt, es handele sich um die Sprachen, bei denen sie „sicher“ (Z. 034) sei, sie schon einmal in der Schule gesehen zu haben, zählen die Schüler:innen der hellblauen Klasse eine größere Bandbreite an Sprachen auf, die sie in der Schule schon einmal gesehen hätten. Mit Ausnahme des Italienischen handelt es sich um dieselben Sprachen, die sie angeben, in der blauen Schule gehört zu haben. Visuelle und auditive Landschaft des Schulhauses scheinen sich aus Schüler:innenperspektive folglich weitgehend zu entsprechen und die Schüler:innen scheinen sensibel für die sprachlichen Ressourcen ihrer Mitschüler:innen. Ebenso wie die Lehrerin nennt eine Schülerin der Klasse das Polnische als in der Schule gesehene Sprache. Es ist nicht im sprachlichen Repertoire der Klasse vertreten, scheint aber in der *Linguistic Landscape* der blauen Schule einen gewissen Stellenwert zu besitzen, der es in das Bewusstsein der Lehrerin wie auch einer Schülerin rückt.

Einschränkend gilt zu berücksichtigen, dass die in Tabelle 13 gesetzten Häkchen nicht bedeuten, dass zwingend alle Schüler:innen der hellblauen Klasse die betreffende Sprache in der Schule schon einmal gehört oder gesehen haben müssen. Die Klasse wird an dieser Stelle als Gesamtheit betrachtet: Gibt auch nur ein:e Schüler:in an, eine Sprache in der Schule schon einmal gehört beziehungsweise gesehen zu haben, fließt sie als in der Schule gehörte beziehungsweise gesehene Sprache in die Darstellung ein. Die Prozentangaben schlüsseln auf, welcher Anteil von Schüler:innen der Klasse angibt, die jeweilige Sprache oder den jeweiligen Dialekt in der Schule bereits gehört beziehungsweise gesehen zu haben. Während also alle Schüler:innen der hellblauen Klasse (N=19) angeben, in der Schule das Standarddeutsche gehört zu haben (100 %), und ein vergleichsweise hoher Anteil der Schüler:innen angibt, in der Schule schon einmal Englisch (63,13 %) und Türkisch (78,95 %) gehört zu haben, sind es jeweils wenige Schüler:innen, die in der Schule laut eigener Angabe Albanisch (10,53 %), Arabisch (31,58 %), Bulgarisch (5,26 %), Italienisch (26,32 %) und Kurdisch (10,53 %) gehört haben. Auch das Pfälzische wird nur von zwei Schüler:innen als in der Schule gehörte Sprache angegeben (10,53 %). Ähnlich verhält es sich in Bezug auf die in der Schule gesehenen Sprachen und Dialekte. Die Präsenz des Englischen und des Türkischen, die in der blauen Schule auch als Fremd- beziehungsweise Herkunftssprache unterrichtet werden, oder aber das Bewusstsein der Schüler:innen dafür scheint also höher als im Hinblick auf die weiteren Familiensprachen der Schüler:innen der Klasse.

Eingangs wurde darauf verwiesen, dass befragte Schüler:innen und Lehrkräfte nicht zwingend in der Lage sind, in der Schule wahrgenommene Sprachen und Dialekte zum Zeitpunkt der Befragung zu erinnern und auch zu benennen. Die Lehrerin der hellblauen Klasse etwa nennt das Deutsche nicht als in der Schule gesehene Sprache, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sie in der blauen Schule deutschsprachige Textelemente wahrnimmt. Insbesondere im Fall der Schüler:innen kommt hinzu, dass sie nicht zwingend in der Lage sind, gehörte oder gesehene Sprachen und Dialekte auch einer Sprachbezeichnung zuzuordnen, sie also zu benennen. Dass dies auch für Lehrkräfte zutreffen kann, demonstriert die Äußerung der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, die die eigene Unsicherheit hinsichtlich der Bezeichnung wahrgenommener Sprachen artikuliert: „Und die anderen Sprachen find’ ich teilweise schwierig zu verstehen, weil ich da nicht weiß, welche Sprache es jetzt genau ist“ (Anhang B.1.3, Z. 018). Wie bereits für die dunkelgrüne Klasse angemerkt, böte sich somit auch in der hellblauen Klasse das Potenzial, mit Schüler:innen und deren Eltern über deren sprachliche Ressourcen ins Gespräch zu kommen und so das Wissen der Schulgemeinschaft um Sprachen zu erweitern.

6.3.5 Zusammenfassende Charakterisierung der *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers

Die *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers umfasst 383 Artefakte und verfügt damit über eine ähnliche schriftsprachliche Dichte wie die des dunkelgrünen Klassenzimmers mit 366 Artefakten. Rund ein Viertel und damit ein vergleichsweise hoher Anteil der 383 Artefakte des hellblauen Klassenzimmers zeigt *bottom-up*, das heißt von Schüler:innen hervorgebrachte Schrift (25,01 %). Die *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers wird also zu einem wesentlichen Teil von Schüler:innen mitgestaltet. Fast alle der im hellblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte können als autorisiert angesehen werden, ihr Schriftsprachgebrauch ist also von Lehrkräften und/oder Schulleitungen legitimiert; lediglich ein Artefakt, welches nur unscharf fotografisch dokumentiert wurde, lässt keine sichere Entscheidung über seine Autorisierung zu.

Ein für die *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers charakteristisches Element sind die zahlreichen aufgehängten Bilder und Briefe, die als Geschenke von Schüler:innen an die Klassenlehrerin zu verstehen sind. Sie tragen zum einen zu dem relativ hohen Anteil sichtbaren Schriftsprachgebrauchs durch Schüler:innen im Klas-

senzimmer bei und bilden zum anderen einen Sonderfall hinsichtlich ihrer Autorisierung. Die klassenöffentliche Präsentation der an die Lehrerin adressierten Artefakte kommt einer nachträglichen Autorisierung gleich. Sie macht die Zuneigungsbekundungen der Schüler:innen gegenüber der Lehrkraft für die Klassenöffentlichkeit sowie für Besucher:innen sichtbar, was zugleich als Erwiderung der entgegengebrachten Wertschätzung gegenüber den Schüler:innen oder zumindest als deren Würdigung gedeutet werden kann. Für die Schüler:innen eröffnet sich durch die Veröffentlichung ihrer Geschenke an die Lehrkraft eine Möglichkeit zur Beteiligung an der schriftsprachlichen Gestaltung des Klassenzimmers.

Unter den im hellblauen Klassenzimmer vorgefundenen 110 handschriftlichen Artefakten (28,72 %) dominieren von Schüler:innen verfasste Artefakte. Gerade mit Blick auf die 92 von Schüler:innen erzeugten handschriftlichen Artefakte zeigt sich, dass Schüler:innen der hellblauen Klasse schriftgestalterische Möglichkeiten mitunter kreativ nutzen. Während handschriftlicher Schriftsprachgebrauch von Schüler:innen stärker vertreten scheint als der von Lehrkräften, scheint umgekehrt maschinell gedruckte Schrift (61,36 %) in erster Linie Lehrkräften und externen Instanzen wie Schulbuchverlagen oder Behörden, nicht aber Schüler:innen als Ausdrucksressource zur Verfügung zu stehen.

6,53 % der 383 Artefakte des hellblauen Klassenzimmers sind mehrsprachig (25 Artefakte), 73,11 % einsprachig (280 Artefakte). Zu den 280 einsprachigen Artefakten zählen 272 deutschsprachige, sieben englischsprachige sowie ein italienischsprachiges Artefakt(e). Bei dem italienischsprachigen Artefakt handelt es sich um eine Spieleverpackung, die Sprachwahl beruht als auf einer Entscheidung des Herstellers. Auch unter den mehrsprachigen Artefakten, die alle auch das Deutsche enthalten, finden sich zahlreiche Artefakte, die die Schulfremdsprache Englisch nutzen. Neben Englischgebrauch, der auf Hersteller von Produkten zurückzuführen ist, scheint auch die gezielte Förderung des Englischen in die *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers einzufließen, etwa in Form zweisprachig deutsch-englischer Bücher oder in Form von Englisch-Lernspielen, die jedoch nicht im Unterrichtskontext verortet, sondern vielmehr optionale Beschäftigungsangebote für die Schüler:innen zu bieten scheinen. Die im Rahmen des integrierten Fremdsprachenunterrichts vermittelte Sprache Englisch schlägt sich auf diese Weise im Klassenzimmer nieder. Auch eine Schülerin nutzt das Englische auf zwei im Klassenzimmer aufgehängten dekorativen Artefakten. Das Vorkommen anderer Sprachen als Deutsch und Englisch scheint im hellblauen Klassenzimmer in

vielen Fällen auf Entscheidungen von Produktherstellern zu beruhen und nicht zwingend durch Lehrkräfte oder Schüler:innen intendiert. Eine Ausnahme hiervon bilden die landessprachlichen Wörter, die auf Karteikarten mit Informationen zu Faschingstraditionen in unterschiedlichen Ländern genutzt werden. Sprachvermittlung scheint hier als Teil interkultureller Bildung verstanden zu werden. Interkulturelle Bildung manifestiert sich im visuellen Diskurs des hellblauen Klassenzimmers vor allem auf eine national-kontrastive, das heißt ländervergleichende Weise. Darüber hinaus zeigt sich auch innere Mehrsprachigkeit (im Deutschen) in der *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers und zwar in Form eines Wortspiels mit den Nachnamen eines in der Klasse assistierenden Erziehers, welcher einem dialektal pfälzischen Wort entspricht.

Insgesamt werden in der *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers die von Schüler:innen der Klasse beherrschten Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sichtbar, welche als europäische Mehrheitssprachen aufgefasst werden können. Die vielen weiteren von Schüler:innen der Klasse gesprochenen Sprachen bleiben unsichtbar; dies betrifft die Sprachen „Afghanisch“ (Sprachbezeichnung der Schülerin übernommen), Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Kurdisch, „Marokkanisch“ (Sprachbezeichnung des Schülers übernommen), Russisch, Türkisch und Ukrainisch. Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus werden Finnisch und Niederländisch in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers sichtbar. Danach befragt, welche Sprachen sie in der Schule schon einmal gehört hätten, antworten die Schüler:innen der Klasse mit Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch (standardsprachlich / pfälzisch), Englisch, Italienisch, Kurdisch und Türkisch. Die für die Schüler:innen in der *Soundscape* der Schule wahrnehmbaren Sprachen unterscheiden sich folglich von den in der *Linguistic Schoolscape* des hellblauen Klassenzimmers dokumentierten. Die Schüler:innen selbst sagen jedoch aus, in der Schule bereits Schriftsprachgebrauch in Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch (standardsprachlich / pfälzisch), Englisch, Kurdisch und Türkisch wahrgenommen zu haben. Die Vermutung liegt also nahe, dass die dokumentierte *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers womöglich nicht repräsentativ für die gesamte blaue Schule sein mag, oder aber, dass Schriftsprachgebrauch in von Schüler:innen der Klasse beherrschten Sprachen stärker in fluktuativen Unterrichtsinteraktionen eine Rolle spielen könnte, ohne sich langfristig in die *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers einzuschreiben. Nichtsdestotrotz scheint es Sprachen zu geben, über deren Kenntnis Schüler:innen der Klasse verfügen, die aber in der Schule weder sicht- noch hörbar scheinen, die also auf dem sprachlichen Markt der Schule negiert

werden – sei es aufgrund von entsprechenden sprachlichen Abwahlen der Sprecher:innen selbst, sei es aufgrund fehlender Möglichkeiten, sie einzubringen. Das Spektrum an Sprachen, dass die Klassenlehrerin in der Schule höre, beschränkt sich auf Deutsch (standardsprachlich / pfälzisch), Italienisch und Türkisch. Die von ihr in der Schule visuell wahrgenommenen Sprachen hingegen umfassen Arabisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch und Polnisch. Das Schriftbild der Schule scheint in den Augen der Lehrerin demnach differenzierter als deren *Soundscape*, wenngleich in beiden Fällen eine Vielzahl der von Schüler:innen der Klasse gesprochenen Sprachen vernachlässigt zu werden scheint.

6.4 Die *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse

Die fotografisch dokumentierte *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers der mittelblauen Klasse umfasst insgesamt 190 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten. Das mittelblaue Klassenzimmer verfügt also über eine nur leicht höhere schriftsprachliche Dichte als das hellgrüne Klassenzimmer mit 163 Artefakten. Wendet man das für die vorliegende Studie (weiter-)entwickelte und explorativ erprobte Kategoriensystem (Kap. 3.8.2) an, ergibt sich die nachfolgende Strukturierung der *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers. Eine tabellarische Übersicht über die Verteilung der Artefakte innerhalb des Kategoriensystems findet sich in Anhang G.

6.4.1 Urhebererschaft und Autorisierung der Artefakte

139 der 190 Artefakte im Klassenzimmer der mittelblauen Klasse, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden (Abb. 157). Ihre Nutzung im Klassenzimmer wird durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet. 28 der 190 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *bottom-up* hervorgebracht, das heißt durch Schüler:innen. 23 Artefakte enthalten sowohl schriftsprachliche Zeichen, die *top-down* durch eine oder mehrere der eingangs genannten Instanzen verfasst wurden, als auch solche, die durch Schüler:innen (*bottom-up*) verfasst wurden.

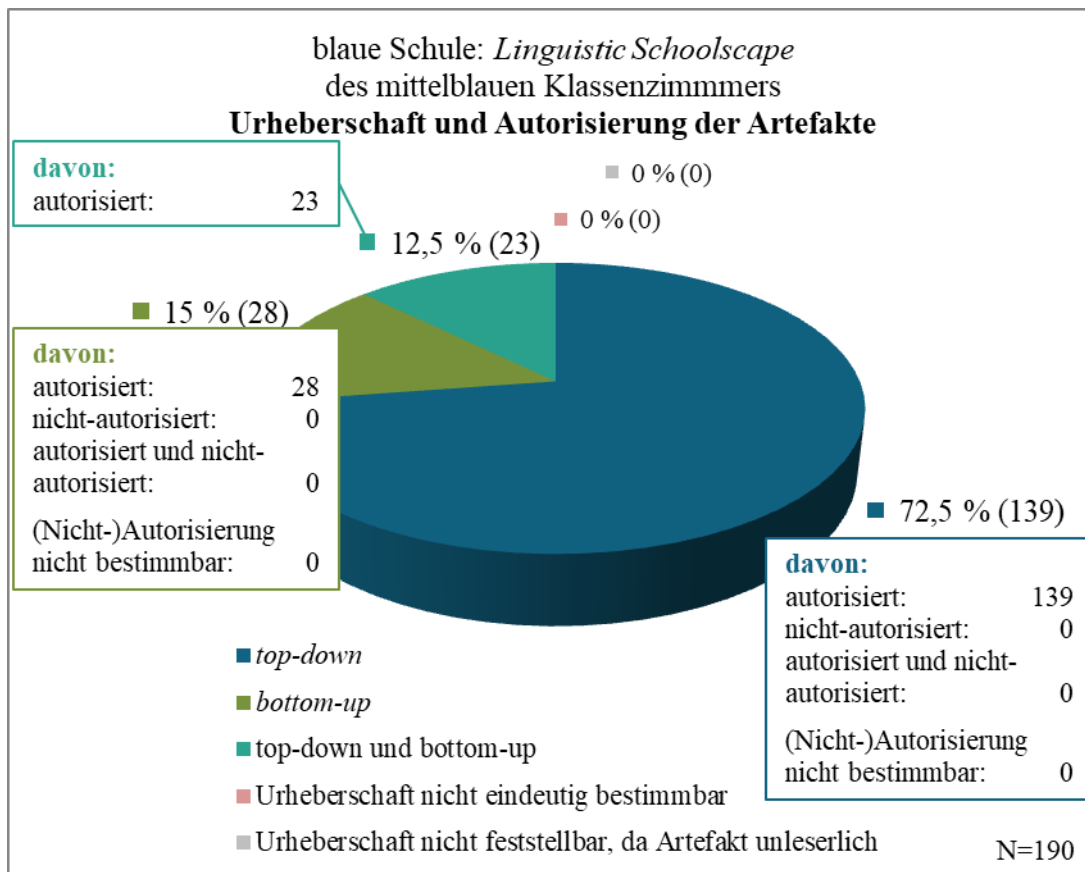


Abb. 157: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte

Alle im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten 190 Artefakte können als autorisiert angesehen werden (Abb. 157), der sprachliche Zeichengebrauch scheint folglich durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert. Dies gilt auch für die *bottom-up* von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakte. Entsprechend können im Klassenzimmer der mittelblauen Klasse zum Zeitpunkt der fotografischen Dokumentation keine Artefakte vorgefunden werden, die nicht legitimiert wären. Hierzu würden beispielsweise graffitiartige Schriftzüge auf Schulbänken oder andernorts zählen. Die Abwesenheit nicht-autorisierter Artefakte bedeutet nicht, dass solche in der mittelblauen Klasse generell nicht vorkommen, sie bedeutet lediglich, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung für die Forscherin nicht sichtbar werden. Denkbar wäre etwa, dass Schüler:innen während des Unterrichts heimlich Briefchen austauschten, die in die Kategorie „nicht-autorisiert“ fielen. Die vorliegenden Daten basieren jedoch auf einer fotografischen Erhebung außerhalb des Unterrichts und damit losgelöst von den im Klassenzimmer potenziell stattfindenden sozialen Interaktionen mitsamt der Dynamiken, die diese für die *Linguistic Schoolscape* eines Klassenzimmers bedeuten können.

6.4.2 Schriftgestaltung der Artefakte

66 der 190 Artefakte im Klassenzimmer der mittelblauen Klasse sind handschriftlich verfasst, 91 sind maschinell bedruckt. Weitere 33 Artefakte enthalten sowohl handschriftliche als auch aufgedruckte sprachliche Zeichen (Abb. 158).

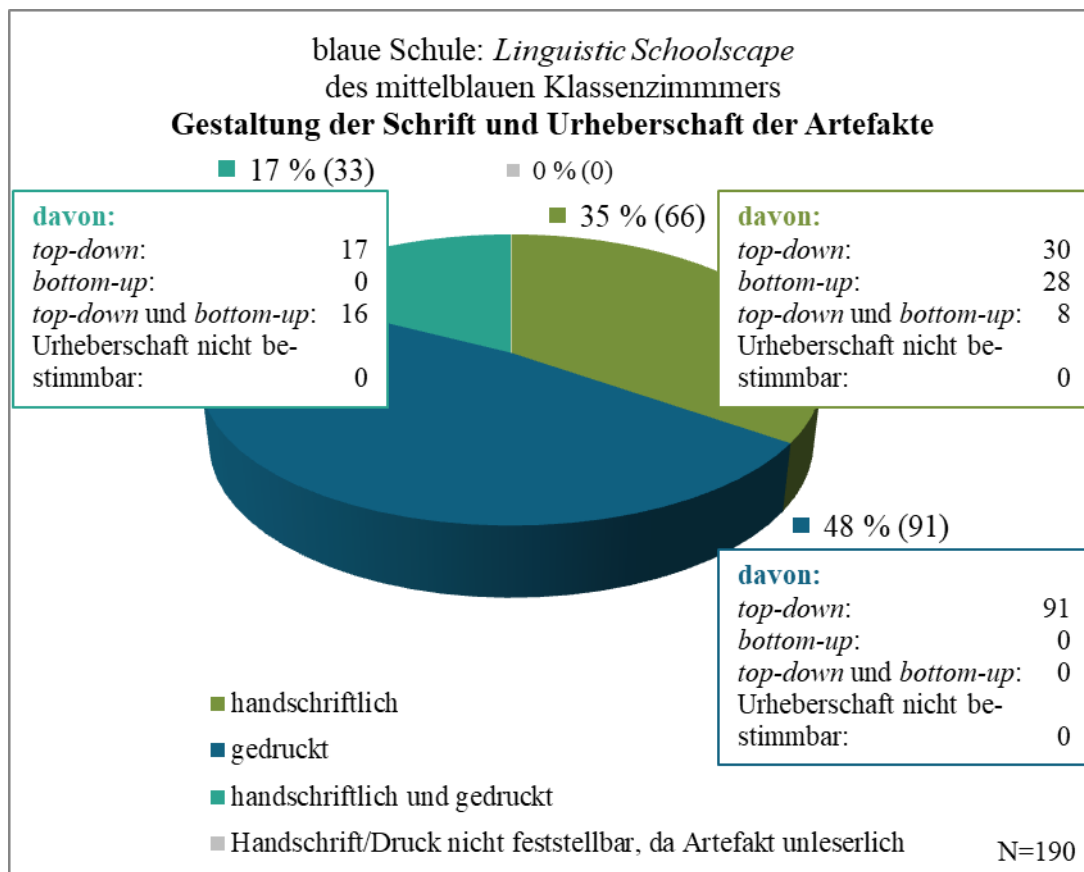


Abb. 158: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte

Mit rund 48 % machen vollständig maschinell bedruckte Artefakte knapp die Hälfte aller im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte aus. Die 91 maschinell bedruckten Artefakte wurden *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage. Gedruckte Artefakte, die durch Schüler:innen hervorgebracht wurden, finden sich im mittelblauen Klassenzimmer keine. Auch mit Blick auf die 33 Artefakte, die sowohl gedruckte als auch handschriftlich verfasste Schriftelemente enthalten, zeigt sich, dass die gedruckten Elemente in allen Fällen *top-down* hervorgebracht wurden. Maschineller Druck scheint folglich den Schüler:innen der Klasse nicht als Ausdrucksressource zur Verfügung zu stehen, zumindest nicht in einer Form, die in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers sichtbar würde. Stattdessen scheint gedruckte Schrift in der mittelblauen Klas-

se eine Ausdrucksressource zu sein, die für die Lehrkraft oder andere Autoritäten reserviert ist.

Unter den handschriftlich verfassten Artefakten, die rund 35 % aller im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte ausmachen, halten sich diejenigen, die *top-down* hervorgebracht wurden, und diejenigen, die *bottom-up* hervorgebracht wurden ungefähr die Waage. Hinzu kommen acht Artefakte, die sowohl handschriftlichen Text enthalten, der durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen verfasst wurde (*top-down*), als auch solchen, den Schüler:innen verfasst haben (*bottom-up*). In allen acht Fällen handelt es sich um Plakate zu der Fabel „Der Fuchs und der Rabe“ (vgl. exemplarisch Abb. 159 und 160). Auf jedem der Plakate ist ein weißer Zettel mit einer Überschrift angebracht, die in der Handschrift der Lehrerin verfasst ist (*Der Fuchs und der Rabe*). Darunter befinden sich von Schüler:innen mit Buntstiften gestaltete Abbildungen, die die Fabel comicartig wiedergeben. Sprechblasen wurden von den Schüler:innen handschriftlich mit Text gefüllt.



Abb. 159: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 137



Abb. 160: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 138

Die Gestaltung der Überschrift durch die Lehrerin deutet an, dass sie die Autorität über das Thema des Plakats behält, das im Deutschunterricht verortet werden kann und der Vermittlung beziehungsweise Einübung von Fachinhalten dient. Unterhalb der Überschrift eröffnen sich den Schüler:innen – orientiert an der vermutlich eingeführten oder zumindest bekannten Fabel – bildliche und sprachliche Gestaltungsspielräume, wobei auch die Textsorte (Comic) vorgegeben scheint. Alle acht Plakate zur Fabel „Der Fuchs und der Rabe“ sind einsprachig Deutsch gehalten, das mehrsprachige Repertoire der Klasse bleibt an dieser Stelle also unsichtbar.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass alle von Schüler:innen (*bottom-up*) hervorgebrachten Texte innerhalb des mittelblauen Klassenzimmers handschriftlich verfasst sind. Das in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers sichtbar werdende schriftsprachliche Repertoire der Schüler:innen der mittelblauen Klasse scheint somit auf den Gebrauch von Handschrift beschränkt, während der Klassenlehrerin sowohl maschinell-

ler Druck wie auch Handschrift als schriftsprachliche Ausdrucksressourcen zur Verfügung stehen.

6.4.3 Funktionen der Artefakte

Eine Untersuchung der 190 Artefakte des mittelblauen Klassenzimmers auf deren Funktionen hin führt vor Augen, dass sie insgesamt 12 der 18 Funktionen erfüllen (Abb. 161), die entweder in Anlehnung an Gorter und Cenoz (2015) und Bellinzona (2018) übernommen oder in der explorativen Analyse identifiziert wurden. Die Kategorie „Funktion“ erlaubt Mehrfachzuordnungen, das heißt ein Artefakt kann mehreren Subkategorien der Hauptkategorie „Funktion“ zugeordnet sein, wenn es mehrere Funktionen erfüllt. Die Funktion eines Artefakts aus dem mittelblauen Klassenzimmer lässt sich leider nicht bestimmen, da das dokumentierende Foto die Schrift nur unscharf zeigt.

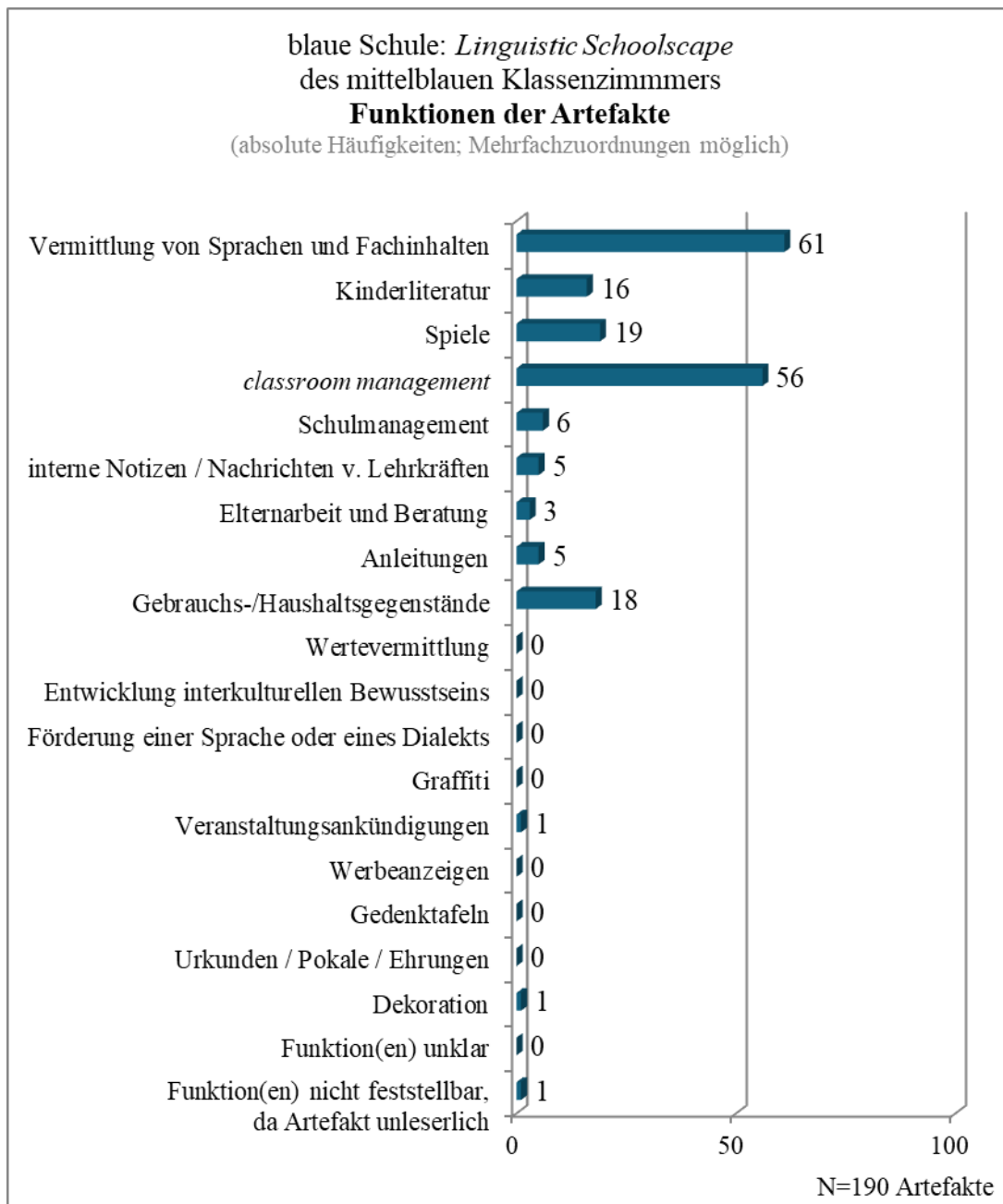


Abb. 161: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)

32 % der 190 Artefakte dienen der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten. Gliedert man diese Subkategorie weiter auf, um zu ermitteln, welche Schulfächer die Artefakte abdecken, zeigt sich die nachfolgende Verteilung (Abb. 162).

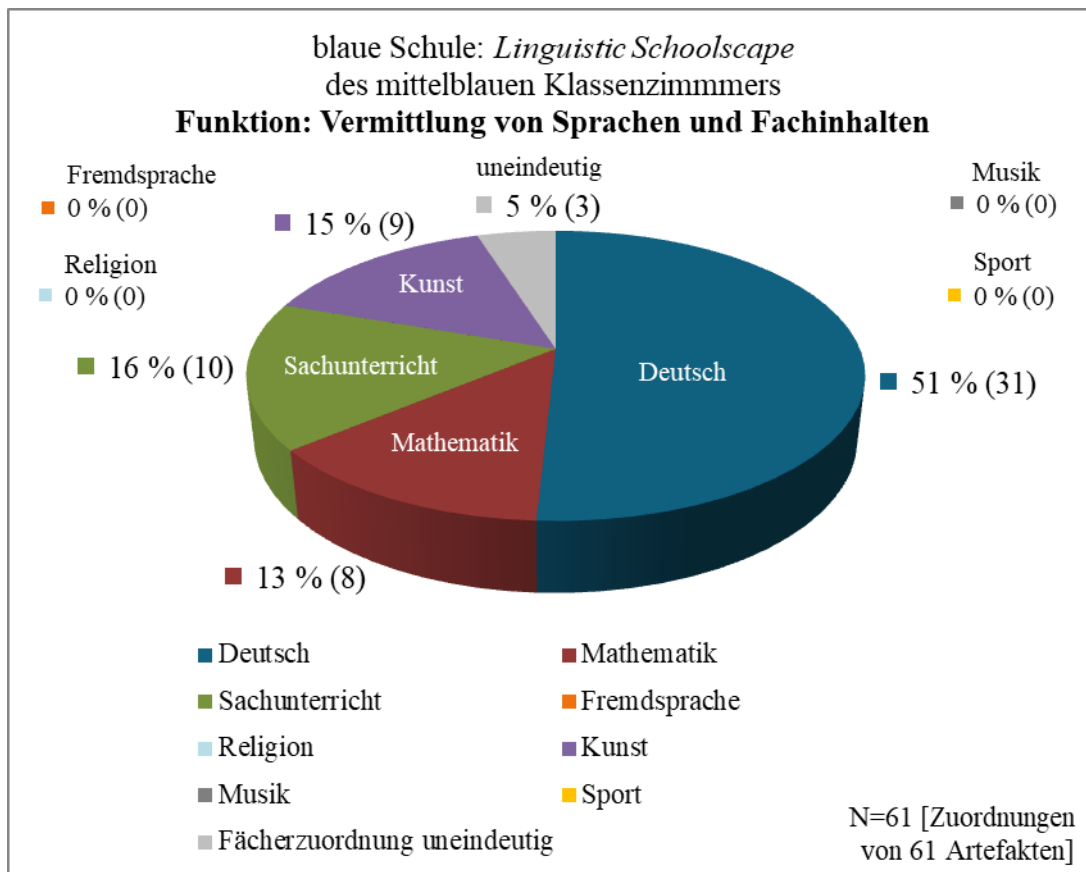


Abb. 162: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)

Es zeigt sich, dass rund die Hälfte der Artefakte, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen, dem Schulfach Deutsch zugeordnet werden kann. Die Vermittlung des Deutschen scheint folglich in der *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse über einen herausgehobenen Stellenwert zu verfügen, auch im Vergleich zu den beiden anderen Hauptfächern Mathematik und Sachunterricht, die in deutlich weniger Artefakten sichtbar werden. Bis auf ein Artefakt sind alle der 31 Artefakte, die im Kontext des Deutschunterrichts verortet sind, einsprachig Deutsch. Ein Artefakt, das von einem Schüler abgemalte Cover eines Kinder- und Jugendbuchs, enthält lediglich drei Eigennamen, nämlich den der Autorin, den der Protagonisten-Gruppe, die dem Buch seinen Titel gibt, und den des Schülers (aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht) (Abb 163). Liest man den Titel des Buches nicht (nur) als Eigennamen, so kann er als englischsprachig angesehen werden: FAIRY TAIL, der Titel eines japanischen Mangas, wird von dem Schüler in der Schreibweise *Faryteil* wiedergegeben.



Abb. 163: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 182

Es handelt sich bei dem abgemalten Buchcover um ein Arbeitsergebnis aus dem Deutschunterricht, in dem die Schüler:innen ihre Lieblingsbücher vorstellen sollten. Ähnlich wie im Fall der in der dunkelgrünen Klasse vorgestellten Traumberufe scheinen auch die Buchvorstellungen in der mittelblauen Klasse den Schüler:innen gestalterische Freiräume zu bieten, die unter anderem sprachliche Auswahlen erlauben. Auf diese Weise fließt an dieser Stelle das Englische in die *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers ein, wobei es sich genau genommen um ein Zitat handelt. Die übrigen 14 abgemalten Buchcover, die im mittelblauen Klassenzimmer dokumentiert werden konnten, enthalten lediglich deutschsprachigen Text.

Insgesamt enthalten fünf der 61 Artefakte in der Kategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ Text in anderen Sprachen als Deutsch. Vier davon sind einsprachig Englisch, darunter auch das oben beschriebene Buchcover (Abb. 163); ein Artefakt ist mehrsprachig unter Verwendung der Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Bei letzterem handelt es sich um einen Zeichenblock, ein Arbeitsmaterial aus dem Kunstunterricht also, der zum einen den englischsprachigen, in erster Linie dekorativ eingesetzten Schriftzug *singapore style* enthält, zum anderen die Produktangaben *Zeichenblock A3 20 Blatt 100 g/m²* auch in Französisch und Englisch wiedergibt (Abb. 164).



Abb. 164: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 100

Die Nutzung von Mehrsprachigkeit ist bei diesem Artefakt nicht auf eine Lehrkraft oder Schüler:innen zurückzuführen, sondern auf den Hersteller des Zeichenblocks, der sich für eine mehrsprachige Beschriftung entschieden hat. Inwieweit diese von Lehrkräften oder Schüler:innen im Unterricht explizit thematisiert oder zumindest wahrgenommen wird, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht feststellen.

Auffällig ist, dass sich im mittelblauen Klassenzimmer die Anzahl der Artefakte, die dem Classroom Management dienen, der Anzahl an Artefakten annähert, die Sprachen und Fachinhalte vermitteln. Zum Vergleich: Im hellblauen Klassenzimmer stehen Artefakte zur Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten und Artefakte des Classroom Managements in einem Verhältnis von 107:69, im dunkelgrünen Klassenzimmer in einem Verhältnis von 138:46 und im hellgrünen Klassenzimmer in einem Verhältnis von 53:20. Im mittelblauen Klassenzimmer halten sie sich mit einem Verhältnis von 61:56 beinahe die Waage. 32 % der 190 Artefakte des mittelblauen Klassenzimmers dienen der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten, 29 % dem *Classroom Management*. Insgesamt dominieren Artefakte dieser beiden Funktionskategorien, die zusammen 61 % aller im Klassenzimmer dokumentierten Artefakte ausmachen, die *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers. Darüber hinaus sind es lediglich Kinderliteratur, Lern- und Gesellschaftsspiele sowie Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände, die jeweils mehr als 15 Mal vertreten sind, damit aber in deutlich geringerem Umfang als Artefakte der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten sowie des Classroom Managements. In die Kategorien „Schulmanagement“, „interne Notizen / Nachrichten von Lehrkräften“, „Elternarbeit und Beratung“, „Anleitungen“, „Veranstaltungsankündigungen“ und „Dekoration“ fallen jeweils weniger als zehn Artefakte; Artefakte der Kategorien „Wertevermittlung“, „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“, „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“, „Grafitti“, „Werbeanzeigen“, „Gedenktafeln“, „Urkunden / Pokale / Ehrungen“ sind überhaupt nicht vertreten. Die *Linguistic Schoolscape*

des mittelblauen Klassenzimmers scheint entsprechend stark auf das Lehren und Lernen sowie dessen Organisation hin ausgerichtet.

53 der 56 Artefakte, die dem Classroom Management dienen, enthalten Eigennamen, davon in 44 Fällen die Eigennamen von Schüler:innen. Dies deutet darauf hin, dass das Festlegen und Markieren von Besitztümern und damit von Nutzungsrechten im mittelblauen Klassenzimmer eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Ein typisches Beispiel hierfür sind Aktenordner oder sonstige Organizer, die mit dem Namen eines Schülers oder einer Schülerin versehen sind und damit den Ablageort für dessen oder deren Materialien und Unterlagen bestimmen. Zwar wurde die Mehrheit der Artefakte des Classroom Managements *top-down* hervorgebracht, die Tatsache aber, dass neun der Artefakte *bottom-up*, das heißt durch Schüler:innen hervorgebracht wurden und weitere 14 Artefakte sowohl *top-down* als auch *bottom-up* hervorgebrachte Schriftelemente enthalten, zeigt die Beteiligung der Schüler:innen selbst am Classroom Management. Insbesondere der eigene Name, der als Besitzanzeige fungiert, wurde häufig von den Schüler:innen selbst handschriftlich notiert. Zwölf Artefakte des Classroom Managements sind einsprachig, elf mehrsprachig. 33 der Artefakte des Classroom Managements enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen oder Ziffern, Abkürzungen, die nicht auf eine bestimmte Sprache zurückzuführen sind, oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen und können daher weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden. Bei den mehrsprachigen Artefakten des Classroom Managements handelt es sich um Aktenordner, auf deren Rücken seitens des Herstellers englischsprachige Schriftzüge wie *Made in Germany*, *10 Year Guarantee* oder die englischsprachige Produktbezeichnung *max.file* ebenso wie deutschsprachige Schriftzüge, etwa *MIX Papier*, angebracht sind. Es kann also nicht von einem bewussten Einsatz von Mehrsprachigkeit durch Schüler:innen oder Lehrkräfte ausgegangen werden. Die zwölf einsprachigen Artefakte des Classroom Managements sind in neun Fällen einsprachig in Deutsch gehalten. Zwei Artefakte sind einsprachig Englisch: Ein Aktenordner trägt neben dem Eigennamen einer Schülerin den Schriftzug *Made in Germany*, ein weiterer den dekorativ angebrachten Schriftzug *SMILEY WORLD*. Ein anderer Ordner wiederum zeigt verschiedene Illustrationen von Blüten, Schiffen und einer Straße, wobei über dem Straßenzug ein Schild mit der Aufschrift *PORT DE SÓLLER* angebracht ist, dem spanischen Namen eines Ortsteils der Insel Mallorca (Abb. 165). Auch in diesen Fällen hat die Nutzung anderer Sprachen als der Amtssprache Deutsch ihren Ursprung folglich auf der Seite der Produkthersteller, nicht auf Seiten von Schüler:innen oder Lehrkräften.



Abb. 165: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 020

15 der 16 dokumentierten Artefakte, die in die Kategorie „Kinderliteratur“ fallen, sind einsprachig und zwar einsprachig Deutsch. Ein weiteres Artefakt der Kategorie „Kinderliteratur“ enthält ausschließlich eine Signatur sowie den Eigennamen der Autorin und den Eigennamen des Protagonisten, der dem Buch zugleich als Titel dient, kann also weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden. In der Kategorie „Spiele“ hingegen finden sich neben acht einsprachigen Artefakten und drei Artefakten, die lediglich Eigennamen, Ziffern oder Zahlen, nicht-sprachspezifische Abkürzungen und Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen zeigen, auch acht mehrsprachige Artefakte, auf die Kapitel 6.4.4 zurückkommen wird. In der Kategorie „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“ finden sich keine mehrsprachigen Artefakte; von den sechs einsprachigen Artefakten sind vier einsprachig Deutsch, zwei einsprachig Englisch. Auch hierauf soll in Kapitel 6.4.4 näher eingegangen werden.

6.4.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte

Lediglich 20 der 190 Artefakte des mittelblauen Klassenzimmers sind mehrsprachig, 115 Artefakte sind einsprachig (Abb. 166). 51 Artefakte enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, nicht auf Wörter einer bestimmten Sprache zurückführbare Abkürzungen oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen wie etwa Signaturen. Sie stellen eine Sondergruppe von Artefakten dar, die weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden sollen. Im Fall weiterer vier Artefakte kann deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht eindeutig festgestellt werden, da die Schrift auf den dokumentierenden Fotos unleserlich ist.

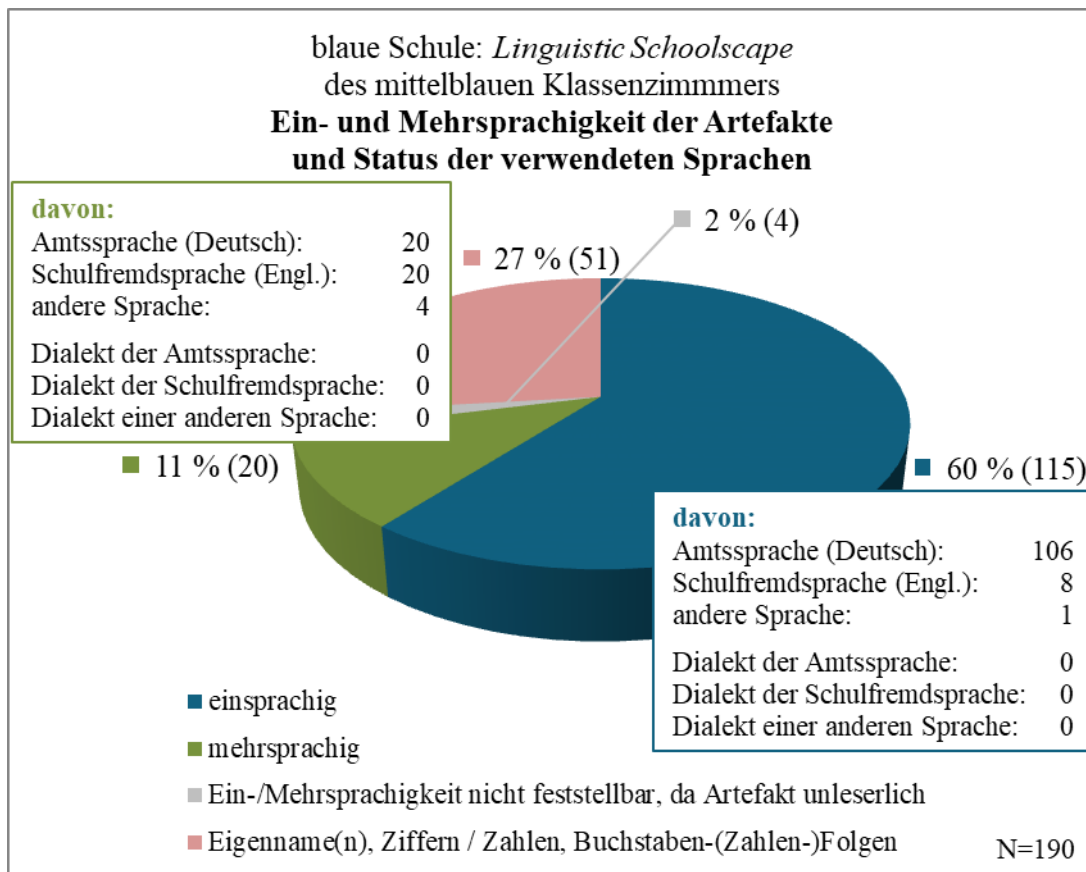


Abb. 166: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen

126 der 135 ein- und mehrsprachigen Artefakte enthalten die Amtssprache Deutsch und zwar in einer standardsprachlichen Varietät. Der Gebrauch dialektaler Varietäten entweder der Amtssprache Deutsch oder anderer Sprachen ist in der *Linguistic Landscape* des mittelblauen Klassenzimmers nicht zu beobachten. 106 der Artefakte, die das Deutsche enthalten, sind einsprachig Deutsch. Auch die 20 mehrsprachigen Artefakte nutzen allesamt das Deutsche, daneben in allen Fällen auch das Englische. Vier der 20 mehrsprachigen Artefakte verwenden darüber hinaus das Französische. Mehrsprachigkeit scheint sich in der visuellen Landschaft des mittelblauen Klassenzimmers folglich auf die drei europäischen Mehrheitssprachen Deutsch, Englisch und Französisch zu konzentrieren. Zu den vier dreisprachigen Artefakten zählen der bereits weiter oben beschriebene Zeichenblock als Arbeitsmaterial des Kunstunterrichts (Abb. 164) sowie drei Artefakte, die der Kategorie „Spiele“ zuzuordnen sind: zwei Kisten mit Holzbausteinen und ein Puzzle. Der Text beider Holzbausteinkisten ist zum Teil abgeschnitten, ersichtlich wird deren Dreisprachigkeit aber anhand der Textausschnitte *~austeine* (nicht vollständig lesbar, vermutlich: *~bausteine*), *elements* und *en bois* beziehungsweise *~bausteine*, *wooden* und *pieces*, *multicolores* und *pièce*. Dieselben Angaben scheinen

hier in drei Sprachen wiederholt zu werden, wobei das Deutsche an erster, das Englische an zweiter und das Französische an dritter Stelle steht. Dieselbe grafische Hierarchisierung findet sich auf der Verpackung eines Puzzlespiels, die ebenfalls die drei genannten Sprachen nutzt: Die Angabe *Teile / pieces / pièces* sowie der Titel *Lieblingskatzen / Favourite cats / Les chats préférées* werden jeweils nacheinander in Deutsch, Englisch und Französisch formuliert (Abb. 167). Der deutsche Titel steht zuoberst und ist fett gedruckt, was eine Priorisierung des Deutschen suggeriert.



Abb. 167: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 041

Bei allen vier mehrsprachigen Artefakten lässt sich deren Mehrsprachigkeit auf Produkthersteller zurückführen. Es ist nicht auszuschließen, dass Lehrkräfte oder Schüler:innen sich bewusst für den Einsatz mehrsprachig beschrifteter Produkte im Klassenzimmer entschieden haben, belegen lässt sich dies jedoch nicht. Umgekehrt kann genauso wenig ausgeschlossen werden, dass Mehrsprachigkeit hier nur zufällig in die *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers einfließt. Inwieweit sie Beachtung findet, sei es durch Lehrkräfte, sei es durch Schüler:innen, ist aufgrund der vorliegenden Datenbasis nicht feststellbar.

Bei den 16 zweisprachig deutsch-englischen Artefakten handelt es sich zum einen um elf Aktenordner mit aufgedruckten deutsch- und englischsprachigen Herstellerangaben auf den Rückenschildern (Kap. 6.4.3). Die meisten von ihnen zeigen zusätzlich handschriftlich notierte Eigennamen von Schüler:innen und markieren so deren Besitz. Sie dienen dem Classroom Management. Die zweisprachigen Sprachwahlen gehen auf Entscheidungen des Herstellers zurück. Zum anderen finden sich unter den Artefakten mit deutsch- und englischsprachigen Textelementen fünf Lern- und Gesellschaftsspiele: Drei von ihnen geben die Kategorie *Alter / Age* wiederholend auf Deutsch und Englisch wieder (vgl. exemplarisch Abb. 168).

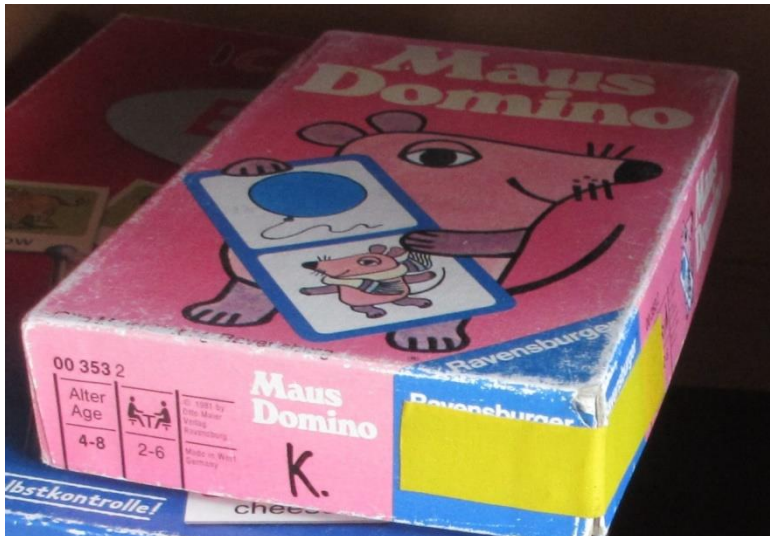


Abb. 168: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 042

Neben dem bei allen drei Spielen auf Deutsch genannten Spielnamen stellen zwei der Spiele die Angabe *Made in West Germany* ausschließlich auf Englisch bereit, wie es für die Angabe des Produktionsortes als internationale Konvention und Standard angesehen werden kann.

Weiterhin fällt in die Kategorie „Spiele“ ein Artefakt, das nicht als offizielle, sondern als improvisierte Spielverpackung begriffen werden kann: Eine seitens des Herstellers mit englischsprachigen Slogans bedruckte Schuhschachtel ist mit dem handschriftlich gestalteten Etikett *Bauklötze* versehen (Abb. 169).



Abb. 169: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 054

Die englischsprachigen Slogans stehen semantisch entsprechend in keiner Beziehung zu dem eigentlichen Inhalt der Kiste, der über das durch eine Lehrkraft angebrachte Etikett – auf Deutsch – angezeigt wird. Die so entstehende Mehrsprachigkeit des Artefakts scheint zufällig.

Intentional mehrsprachig hingegen ist die Verpackung eines Lernspiels zur Übung der Schulfremdsprache Englisch (Abb. 170). Während der Titel des Spiels *Ich lerne ... Englisch* und der Hinweis *Mit Selbstkontrolle!* einzig auf Deutsch abgedruckt sind, bildet die Verpackung darüber hinaus Spielkarten mit englischsprachigen Beispielwörtern ab: *cow, boy, girl*. Deutsch und Englisch stehen hier somit in einem arbeitsteiligen Verhältnis, wobei Deutsch als Metasprache, Englisch als Objektsprache fungiert. Das Lernspiel ist das einzige Artefakt innerhalb der *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers, bei dem eine andere Sprache als Deutsch bewusst und mit dem Ziel der Sprachvermittlung genutzt zu werden scheint, und das einzige Indiz dafür, dass in der mittelblauen Klasse nicht nur Deutsch, sondern auch Englisch unterrichtet oder zumindest gefördert werden mag (vgl. die Aufschlüsselung nach Fächern in Abb. 162).

Insgesamt enthalten 28 der 135 ein- und mehrsprachigen Artefakte im mittelblauen Klassenzimmer die im integrierten Fremdsprachenunterricht unterrichtete Sprache Englisch; acht davon sind einsprachig englisch. Zu letzteren zählen zwei Aktenordner, die herstellerseitig mit englischsprachigen Schriftzügen versehen sind, einer davon mit dem Produktionshinweis *Made in West Germany*, der andere mit dem dekorativen Schriftzug *SMILEY WORLD*. Daneben sind auf den Ordnern lediglich Herstellernamen sowie Eigennamen von Schülerinnen sichtbar. Die Ordner dienen dem Classroom Management, indem sie den Besitz von Schülerinnen kennzeichnen.

Auch unter den 18 im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten Gebrauchsgegenständen finden sich zwei einsprachig englischsprachige Artefakte: Erstens trägt ein Marker des Schreibwarenherstellers Edding neben dem Herstellernamen die englischsprachige Bezeichnung *permanent marker*. Zweitens sind die Funktionstasten eines CD-Players mit englischsprachigen Angaben versehen, etwa *PLAY – PAUSE, STOP, REPEAT, EJECT, RECORD, FWD* (Abk. für *forward*) und *RWD* (Abk. für *rewind*) (Abb. 170).



Abb. 170: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 091 – komplettes Artefakt (oben) und exemplarischer Ausschnitt in Vergrößerung (unten)

Bei Nutzung dieser Gebrauchsgegenstände kommen Schüler:innen potenziell, aber nicht zwingend und nicht notwendigerweise bewusst in Berührung mit der englischen Sprache. Gerade die Beschriftungen des CD-Players bieten die Möglichkeit, die englischsprachigen Kompetenzen von Schüler:innen anwendungsbezogen zu schulen und etwa auch Sprachvergleiche anzustellen (z. B. „*Pause* wird im Englischen und Deutschen gleich geschrieben – wird es auch gleich ausgesprochen?“). Ob dies im Rahmen des Unterrichts in der mittelblauen Klassen geschieht und ob die Englischsprachigkeit der Artefakte dort überhaupt thematisiert wird, bleibt offen.

Vier weitere einsprachig englischsprachige Artefakte lassen sich im Kontext der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten verorten, allerdings nicht im Kontext der Vermittlung des Englischen. Bereits in Kapitel 6.4.3 wurde auf das von einem Schüler abgemalte Buchcover mit dem Buchtitel *FARYTALE* eingegangen, von dem Schüler verschriftlicht in der womöglich stärker lautorientierten Schreibweise *Faryteil* (Abb. 163). Es ist das einzige Artefakt im mittelblauen Klassenzimmer, das handschriftlich von Schüler:innen verfassten Text beinhaltet, der nicht deutschsprachig ist. Die Buchvorstellung scheint dem Schüler somit Freiraum nicht nur für die Vorstellung seiner eigenen literarischen Präferenzen, sondern auch für damit verbundene Sprachwahlen zu gewähren.

Ferner können drei Schreibhefte im Kontext der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten betrachtet und als einsprachig englisch eingeordnet werden. Zu berücksichtigen gilt hierbei allerdings, dass lediglich die Umschlagseiten der Hefte in die Analysen einfließen, nicht aber die potenziell von Schüler:innen verfassten Inhalte der Hefte. Diese Einschränkung zählt zu den in Kapitel 3.8.3 behandelten Limitationen der vorliegenden *Linguistic Schoolscape*-Analyse. Auch eine Zuordnung der Hefte zu Schulfächern ist allein aufgrund der Umschlagseiten nicht möglich. Der dort zu sehende englischsprachige Text wurde herstellerseitig aufgedruckt und gibt keinerlei Aufschluss über den fachlichen Kontext, in dem die Hefte in der mittelblauen Klasse genutzt werden. Alle drei Hefte zeigen den Schriftzug *it's CREATIVE SCHOOL* (vgl. exemplarisch Abb. 171). Inwieweit dieser Slogan von Lehrkräften und/oder Schüler:innen der mittelblauen Klasse thematisiert, besprochen und/oder analysiert wird, lässt sich nicht feststellen.



Abb. 171: *Linguistic Schoolscape* der mittelblauen Klasse: Artefakt 065

Von den fünf Artefakten, die (auch) andere Sprachen als Deutsch und Englisch enthalten, sind – wie vorangehend beschrieben – vier mehrsprachig und bedienen sich neben dem Deutschen und dem Englischen dem Französischen. Nur ein im mittelblauen Klassenzimmer dokumentiertes Artefakt enthält ausschließlich Text in einer anderen Sprache als Deutsch oder Englisch, nämlich in Spanisch: Der bereits besprochene Aktenordner mit dekorativ maritimen Bildelementen zeigt den Schriftzug *PORT DE SÓLLER*, den spanischen Namen eines Ortsteils der Baleareninsel Mallorca (Kap. 6.4.3, Abb. 165). Streng genommen handelt es sich hierbei um einen Eigennamen, der sich jedoch

auch mit ‚Hafen von Söllner‘ übersetzen und so für die Arbeit an und mit Sprache(n) nutzen ließe. Seinen Ursprung hat die Verwendung des Spanischen an dieser Stelle allerdings wiederum bei dem Hersteller des Aktenordners. Inwieweit sie zufällig ist beziehungsweise inwieweit sich der:die Schüler:in bewusst für einen Ordner mit spanischsprachiger Aufschrift entschieden hat, bleibt unklar.

Stellt man die im Klassenzimmer sichtbar werdenden Sprachen und das sprachliche Repertoire der mittelblauen Klasse gegenüber, so sticht hervor, dass die große Mehrheit der von Schüler:innen gesprochenen Sprachen in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers unsichtbar bleibt (Tab. 14). Sichtbar werden lediglich Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch, die als europäische Mehrheitssprachen angesehen werden können. Deutsch wird von 16 der 17 Schüler:innen der mittelblauen Klasse als eine Familiensprache gesprochen und von allen 17 Schüler:innen als in der Schule erlernte Sprache genannt; Englisch geben 15 der 17 Schüler:innen als schulisch erlernte Sprache und eine Schülerin als Familiensprache an, Französisch wird von einem Schüler als Familiensprache aufgezählt. Spanisch scheint gemäß den Selbstauskünften der Schüler:innen nicht im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhanden.

blaue Schule: mittelblaue Klasse					
		Wahrnehmung durch die Schüler:innen (N=17)		Wahrnehmung durch die Klassenlehrerin	
Sprachliches Repertoire der Klasse (gemäß Selbstauskünften)	Sichtbarkeit in der <i>Linguistic Schoolscape</i> des Klassenzimmers	in der Schule gehört	in der Schule gesehen	in der Schule gehört	in der Schule gesehen
		(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskunft)	(gemäß Selbstauskunft)
Albanisch (Standard)	✗	✓ (11,76 %)	✗	(✓)	✗
Albanisch (Dialekt?)	✗	✗	✗	✗	✗
Arabisch	✗	✓ (11,76 %)	✓ (11,76 %)	✓	✓
Bulgarisch	✗	✓ (5,88 %)	✗	(✓)	✗
Deutsch (Standard)	✓	✓ (76,47 %)	✓ (76,47 %)	✗	✗
Deutsch (Pfälzisch)	✗	✓ (17,65 %)	✗	✗	✗
Englisch	✓	✓ (58,82 %)	✓ (82,35 %)	✓	(✓)
Französisch	✓	✗	✓ (23,53 %)	✓	✗
Italienisch	✗	✓	✓	✓	✓

		(47,06 %)	(29,41 %)		
kamerunische Regionalsprache?	✗	✗	✗	✗	✗
Kurdisch (inkl. Sorani)	✗	✓ (11,76 %)	✗	✗	✗
Rumänisch	✗	✗	✗	✗	✗
Serbisch	✗	✓ (5,88 %)	✗	✗	✗
Tschechisch	✗	✗	✗	✗	✗
Türkisch (Standard)	✗	✓ (70,59 %)	✓ (11,76 %)	✓	✓
Türkisch (Dialekt)	✗	✗	✗	✗	✗
Vietnamesisch	✗	✓ (11,76 %)	✗	✗	✗
nicht im sprachl. Repertoire der Klasse vorhandene Sprachen					
Griechisch	✗	✗	✗	(✓)	✓
„Hieroglyphen“	✗	✗	✓ (17,65 %)	✗	✗
„Indisch“	✗	✓ (5,88 %)	✓ (5,88 %)	✗	✗
Japanisch	✗	✗	✓ (23,53 %)	✗	✗
Latein	✗	✗	✓ (17,65 %)	✗	✗
Spanisch	✓	✗	✓ (5,88 %)	✗	✗

Tab. 14: Die *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule

Die Tatsache, dass Schüler:innen der Klasse neben dem Deutschen, dem Englischen und dem Französischen über Schreib- und Lesekompetenzen in Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Italienisch, Kurdisch, Rumänisch, Serbisch, Tschechisch und Türkisch verfügen (Kap. 5.4.2), deutet auf das ungenutzte Potenzial hin, auch sie in die *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers einzubinden und so ihren Wert auf dem sprachlichen Markt zu visualisieren.

Danach befragt, welche Sprachen und Dialekte sie in der visuellen Landschaft der Schule schon einmal gesehen habe, nennt die Klassenlehrerin Frau Ofenschmitt nicht etwa die in der *Linguistic Landscape* des mittelblauen Klassenzimmers identifizierten Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch, sondern Arabisch, Türkisch, Griechisch und Italienisch; Englisch sei eher weniger sichtbar. Letzteres ist in Tabelle 14 unter den von der Lehrerin gehörten Sprachen in Klammern vermerkt, da die Aussage „eher weniger“ insofern ambivalent ist, als sie entweder ausdrücken kann, dass das Eng-

lische tendenziell nicht sichtbar werde, oder aber, dass das Englische lediglich weniger frequent sichtbar werde als die übrigen aufgezählten Sprachen:

„Also da sehen wir auf jeden Fall die arabischen Schriftzeichen. Da sehen wir die, also, türkische Sprache, die haben ja unser lateinisches Alphabet, da sehen wir viel in Türkisch. Da ist oft auch Griechisch und Italienisch dabei, Englisch eher weniger. Ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 020)

Insgesamt scheint jedenfalls die dokumentierte schriftsprachliche Landschaft des mittelblauen Klassenzimmers nicht repräsentativ für die schriftsprachliche Landschaft der blauen Schule, wie sie von der Lehrerin Frau Ofenschmitt wahrgenommen wird. Diesen Eindruck erweckt auch der Blick auf die von den Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommene schriftsprachliche Landschaft der Schule: Auch sie geben ein größeres schriftsprachlich in der Schule wahrgenommenes Repertoire an Sprachen an, als es im mittelblauen Klassenzimmer sichtbar wird. In der Schule schon einmal gesehen hätten sie Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, „Indisch“, Italienisch, Japanisch, Latein, Spanisch und Türkisch sowie außerdem „Hieroglyphen.“ Die Klasse wird hierbei als Kollektiv betrachtet, das heißt, wenn etwa Türkisch als von Schüler:innen der Klasse wahrgenommene Sprache genannt wird, bedeutet dies nicht, dass alle Schüler:innen der Klasse Türkisch im Schriftbild der Schule wahrgenommen haben müssen. In Tabelle 14 geben die Prozentangaben in Klammern jeweils den Anteil an Schüler:innen an, die die entsprechende Sprache in der Schule laut Selbstauskunft bereits gesehen beziehungsweise gehört haben. Während folglich ein jeweils hoher Anteil an Schüler:innen, Deutsch (76,47 %) und Englisch (82,35 %) schon einmal in der Schule gesehen haben, sind es für Arabisch, Französisch, „Indisch“, Italienisch, Japanisch, Latein, Spanisch und Türkisch nur jeweils maximal fünf Schüler:innen, die angeben, die entsprechende Sprache in der blauen Schule schon einmal gesehen zu haben. Auffällig ist in diesem Kontext die Diskrepanz zwischen der Aussage der Lehrerin, Englisch werde in der Schule „eher weniger“ sichtbar, und dessen frequenter Wahrnehmung durch die Schüler:innen. Umgekehrt nimmt die Lehrkraft in der *Linguistic Landscape* der Schule „viel in Türkisch“ wahr, während jedoch nur zwei Schüler:innen das Türkische als in der Schule gesehene Sprache nennen. Die Wahrnehmungen scheinen in dieser Hinsicht folglich auseinanderzugehen. Zudem kann zwar festgestellt werden, dass das Spektrum an Sprachen, die die Schüler:innen der mittelblauen Klasse in der schriftsprachlichen Landschaft der blauen Schule wahrnehmen, größer ist als das von der Klassenlehrerin wahrgenommene, es deckt aber ebenso wenig das in der Klasse vorhandene sprachliche

Repertoire ab. Interessant ist, dass die Schüler:innen mit „Indisch“ (Bezeichnung des Schülers übernommen), Japanisch, Latein und Spanisch mehrere Sprachen im Schriftbild der Schule wahrnehmen, die nicht im sprachlichen Repertoire der Klasse selbst vertreten sind.

In Bezug auf die von Schüler:innen der mittelblauen Klasse in der Schule gehörten Sprachen und Dialekte zeigt sich hingegen, dass hier vor allem Sprachen genannt werden, die Teil des sprachlichen Repertoires der Klasse sind: Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, standardsprachliches Deutsch sowie eine pfälzische Varietät, Englisch, Italienisch, Kurdisch, Serbisch, Türkisch und Vietnamesisch; darüber hinaus „Indisch“, welches von keinem Schüler und keiner Schülerin der Klasse gesprochen wird. Die von Schüler:innen der Klasse wahrgenommene *Soundscape* der blauen Schule scheint damit breiter als deren *Linguistic Landscape* im Sinne schriftlichen Sprachgebrauchs. Auch an dieser Stelle gilt zu berücksichtigen, dass die Nennung einer Sprache unter den gehörten Sprachen in Tabelle 14 nicht bedeutet, dass alle Schüler:innen sie schon einmal in der Schule gehört haben; die jeweiligen Prozentangaben spezifizieren den Anteil an Schüler:innen, die die jeweilige Sprache als in der Schule gehörte Sprache angeben. Die von der Klassenlehrerin Frau Ofenschmitt in der Schule gehörten Sprachen und die von Schüler:innen gehörten Sprachen sind nur zum Teil deckungsgleich: In der Aufzählung der Lehrerin fehlen die von Schüler:innen genannten Sprachen Deutsch, „Indisch“, Kurdisch, Serbisch und Vietnamesisch, dafür nennt sie im Gegensatz zu den Schüler:innen das Französische und das Griechische.

„Ja, Arabisch hör’ ich, Türkisch sehr viel, viel Italienisch, Griechisch eher weniger, obwohl wir griechische Kinder haben. Die afrikanischen Kinder sprechen oft Französisch, aber dann mit ihren Eltern. Wenn mal Eltern kommen oder wir machen ’n Bastelnachmittag mit Eltern, dann hör ich oft, dass die Französisch sprechen. Englisch hör’ ich recht viel von den indischen Kindern, die sich dann auch mit unseren versuchen, durch Brocken von Englisch zu verständigen, weil wir ja auch Englisch in der Grundschule machen. Es kann sein, dass ich auch Sprachen hör’, die ich nicht identifizieren kann, wie zum Beispiel Albanisch, Bulgarisch. Das könnt’ ich jetzt so nicht unterscheiden, was es ist, ne?“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Ofenschmitt, der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse; Anhang B.1.4, Z. 018)

Albanisch und Bulgarisch sind in Tabelle 14 in Klammern aufgeführt, da die Lehrkraft die beiden Sprachen zwar nennt, allerdings eingesteht, sie nicht eindeutig identifizieren zu können. Griechisch höre sie in der Schule „eher weniger“ (Z. 018), obwohl es „griechische Kinder“ (Z. 018) gebe. Auch das Griechische wird aus diesem Grund eingeklammert, da – wie weiter oben für das Englisch beschrieben – unklar bleibt, ob „eher weniger“ (Z. 018) eine Verneinung oder eine Aussage über die Frequenz des Griechi-

schen darstellt. Mündlichen Sprachgebrauch im Englischen schreibt die Lehrerin vor allem „indischen Kindern“ (Z. 018) zu, die das Englische zur Verständigung mit Mitschüler:innen nutzten, die Englisch im Rahmen des integrierten Fremdsprachenunterrichts lernten. Letztere bezeichnet sie interessanter Weise als „unsere[] [Kinder]“ (Z. 018), zieht also eine Differenzlinie zwischen so genannten „indischen“ und „unseren“ Kindern. Hierdurch werden zugleich Zugehörigkeiten beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeiten konstruiert, indem ein Teil der Kinder als der Schulgemeinschaft zugehörig gelesen wird, von der wiederum so genannte „indische[] Kinder“ (Z. 018) abgegrenzt zu werden scheinen. Eine weitere, von der Lehrkraft anhand nationaler Kriterien hergestellte Gruppe von Personen ist die der „afrikanischen Kinder“ (Z. 018). Sie sprachen Französisch, wobei der Gebrauch des Französischen auf Interaktionen mit Eltern beschränkt sei, also im familiären Umfeld verortet wird.

Die Angaben in Tabelle 14 und die zugehörigen Erläuterungen vermitteln einen überblickartigen Eindruck von den Wahrnehmungen der sprachlichen Landschaften der blauen Schule durch Schüler:innen der mittelblauen Klasse und deren Klassenlehrerin Frau Ofenschmitt. Einschränkend gilt auch hier anzumerken, dass nicht sichergestellt werden kann, inwieweit Schüler:innen und Lehrkräfte in der Schule wahrgenommene Sprachen entkontextualisiert erinnern und überhaupt benennen können – und wollen. Die Lehrerin selbst merkt an, dass sie in der Schule womöglich auch Sprachen höre, die sie nicht identifizieren könne. Auch die Tatsache, dass sie das Deutsche weder als gehörte noch als gesehene Sprache nennt, führt vor Augen, dass die Zusammenstellung mit hoher Wahrscheinlichkeit unvollständig ist. Sie liefert lediglich erste Anhaltspunkte, um sich den teils divergierenden Wahrnehmungen und Beschreibungen der schulischen Sprachlandschaften anzunähern.

6.4.5 Zusammenfassende Charakterisierung der *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers

Die *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers verfügt mit 190 Artefakten über eine ähnliche sprachliche Dichte wie die des hellgrünen Klassenzimmers mit 163 Artefakten und die des gelben Klassenzimmers mit 198 Artefakten. Die Mehrheit der 190 Artefakte des mittelblauen Klassenzimmers wurde *top-down* hervorgebracht (72,5 %), also von Lehrkräften, Schulleitungen oder externen Instanzen wie (Schulbuch-)Verlagen, Behörden oder Produktherstellern. Nur 15 % der Artefakte wurden von Schüler:innen verfasst (*bottom-up*), weitere 12,5 % der Artefakte enthalten sowohl Text,

der *top-down*, als auch solchen, der *bottom-up* erzeugt wurde. Alle 190 im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte können als autorisiert angesehen werden, der Schriftsprachgebrauch im Klassenzimmer der mittelblauen Klasse scheint also vollständig durch schulische Autoritäten legitimiert. Untersucht man die 190 vorgefundenen Artefakte hinsichtlich der Schriftgestaltung, zeigt sich eine klare Verteilung schriftsprachlicher Ausdrucksressourcen: Maschinelles Druck bleibt Lehrkräften beziehungsweise externen Instanzen vorbehalten und scheint Schüler:innen der Klasse nicht als Ausdrucksressource zur Verfügung zu stehen. Auf Handschrift hingegen können beide Seiten – Schüler:innen wie auch Lehrkräfte – als Ausdrucksressource zurückgreifen. Vollständig maschinell bedruckte Artefakte machen knapp die Hälfte der im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte aus.

Eine Besonderheit in der *Linguistic Schoolscape* des mittelblauen Klassenzimmers besteht in dem hohen Anteil an Artefakten des Classroom Managements (29,47 % der 190 Artefakte), der sich dem Anteil an Artefakten zur Vermittlung von Sprache(n) und Fachinhalten annähert (32,11 % der 190 Artefakte). Beide Kategorien zusammen machen 61,58 % der im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte aus. Die schriftsprachliche Landschaft des Klassenzimmers scheint demnach stark auf das Lehren und Lernen sowie dessen Organisation hin ausgerichtet; dekorative Funktion etwa erfüllt demgegenüber nur ein einziges Artefakt. Insbesondere das Markieren von Besitztümern und damit von Nutzungsrechten scheint im mittelblauen Klassenzimmer eine wichtige Rolle zu spielen. Die Tatsache, dass viele der Kennzeichnungen von Eigentum auf Schüler:innen selbst zurückgeführt werden können (*bottom-up*), zeigt deren Beteiligung am Classroom Management.

Unter den 190 Artefakten des mittelblauen Klassenzimmers finden sich 61, die der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten dienen. Rund die Hälfte davon sind dem Deutschunterricht zuzuordnen (31 Artefakte), während die Anzahl an Artefakten aus dem Mathematikunterricht (8 Artefakte) und dem Sachunterricht (10 Artefakte) deutlich geringer ist. Diese auffällige Diskrepanz deutet auf einen hohen Stellenwert des Deutschunterrichts oder zumindest des Sichtbarmachens sprachlicher Produkte aus dem Deutschunterricht hin. Der hohe Wert, der dem Deutschen auf dem sprachlichen Markt der mittelblauen Klasse von der Klassenlehrerin Frau Ofenschmitt zugesprochen wird (Kap. 4.2), scheint seinen Niederschlag entsprechend auch im visuellen Diskurs des Klassenzimmers zu finden. Hierbei enthält nur eines der Artefakte aus dem Deutschunterricht eine andere Sprache als Deutsch: Auf einem abgemalten Buchcover, einem Ar-

tefakt, das im Deutschunterricht im Rahmen der Vorstellung von Lieblingsbüchern entstanden ist, zitiert ein Schüler den englischsprachigen Titel des Buches. Unter den Artefakten, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen, finden sich hingegen keine, die dem integrierten Fremdsprachenunterricht in Englisch zuzuordnen wären. Lediglich ein Englisch-Lernspiel (Kategorie „Spiele“) deutet darauf hin, dass das Englische auf dem sprachlichen Markt der Klasse als förderungswürdige Sprache anerkannt scheint.

Mehrsprachigkeit scheint sich in der visuellen Landschaft des mittelblauen Klassenzimmers auf die Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch zu konzentrieren, welche als europäische Mehrheitsprachen angesehen werden können. Auf einem einsprachigen Artefakt – einem Aktenordner – wird zudem das Spanische sichtbar, welches seitens des Herstellers zu dekorativen Zwecken aufgedruckt scheint. Mit Ausnahme des genannten Englisch-Lernspiels und des von einem Schüler verwendeten englischsprachigen Buchtitels lassen sich alle im mittelblauen Klassenzimmer dokumentierten Aufschriften, die andere Sprachen als Deutsch gebrauchen, auf Sprachwahlen von Produktherstellern zurückführen. Die große Mehrheit der von Schüler:innen der mittelblauen Klasse gesprochenen Sprachen ist in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers nicht repräsentiert. Dies betrifft Albanisch (Standard / Dialekt), Arabisch, Bulgarisch, Italienisch, Kurdisch (inklusive Sorani), Rumänisch, Serbisch, Tschechisch, Türkisch (Standard / Dialekt), Vietnamesisch, eine kamerunische Regionalsprache sowie eine pfälzische Varietät des Deutschen. Viele dieser Sprachen werden von den Schüler:innen der Klasse als Sprachen genannt, die sie in der blauen Schule schon einmal gehört hätten (Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, standardsprachliches sowie dialektal pfälzisches Deutsch, Englisch, Italienisch, Kurdisch, Serbisch, Türkisch und Vietnamesisch). Darüber hinaus gibt ein Schüler an, in der Schule schon einmal „Indisch“ gehört zu haben. Die Klassenlehrerin Frau Ofenschmitt nennt eine ähnliche Bandbreite an Sprachen, die sie in der blauen Schule bereits gehört habe, darunter wie im Fall der Schüler:innen Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Italienisch und Türkisch, wobei sie im Fall des Albanischen und Bulgarischen eingesteht, nicht sicher zu sein, ob sie diese korrekt identifizieren könne. Im Unterschied zu den Schüler:innen nennt sie auch das Französische und das Griechische (letzteres „eher weniger“), vernachlässigt aber das von Schüler:innen genannte Deutsche, Kurdische, Serbische und Vietnamesische. Die Sprachen, die sie in der schriftsprachlichen Landschaft der blauen Schule wahrnehme, beschränken sich auf Arabisch, Türkisch, Griechisch und „eher weniger“ Englisch. Im Gegensatz dazu zählen

die Schüler:innen der Klasse Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Türkisch, „Indisch“, Japanisch, Latein, Spanisch sowie „Hieroglyphen“ als Sprachen auf, die sie im Schriftbild der Schule wahrnehmen. Dabei zeigt sich, dass einige von Schüler:innen beherrschte Sprachen weder in der analysierten *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers nachweisbar sind noch von Lehrkräften oder Schüler:innen auditiv oder visuell in der Schule wahrgenommen zu werden scheinen: Rumänisch, Tschechisch, ein von einem Schüler zuhause gesprochener türkischsprachiger Dialekt sowie die von einem Schüler potenziell gesprochene kamerunische Regionalsprache scheinen aus dem sprachlichen Markt der blauen Schule ausgeklammert. Insgesamt scheint das Spektrum an Sprachen und Dialekten, welches Schüler:innen und die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse in der blauen Schule wahrnehmen, breiter als das in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers repräsentierte.

6.5 Die *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse

Die fotografisch dokumentierte *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers der dunkelblauen Klasse umfasst insgesamt 497 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten. Das dunkelblaue Klassenzimmer ist damit im Vergleich aller analysierten Klassenzimmer das mit der höchsten schriftsprachlichen Dichte. Wendet man das für die vorliegende Studie (weiter-)entwickelte und explorativ erprobte Kategoriensystem (Kap. 3.8.2) an, ergibt sich die nachfolgende Strukturierung der *Linguistic Schoolscape* des dunkelblauen Klassenzimmers. Eine tabellarische Übersicht über die Verteilung der Artefakte innerhalb des Kategoriensystems findet sich in Anhang G.

6.5.1 Urheberchaft und Autorisierung der Artefakte

438 der 497 Artefakte im Klassenzimmer der dunkelblauen Klasse, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden (Abb. 172). Ihre Nutzung im Klassenzimmer wird durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet. 23 der 497 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *bottom-up* hervorgebracht, das heißt durch Schüler:innen. 33 Artefakte enthalten sowohl schriftsprachliche Zeichen, die *top-down* durch eine oder mehrere der eingangs genannten Instanzen verfasst wurden, als auch solche, die durch Schüler:innen (*bottom-up*) verfasst wurden. Ein Artefakt, ein mit einem beschrifteten Etikett versehenes Behältnis mit Steckwürfeln für den Mathematikunterricht, ist leider nur unscharf

dokumentiert, weshalb die Schrift nicht lesbar und die Urheberschaft nicht bestimmbar ist.

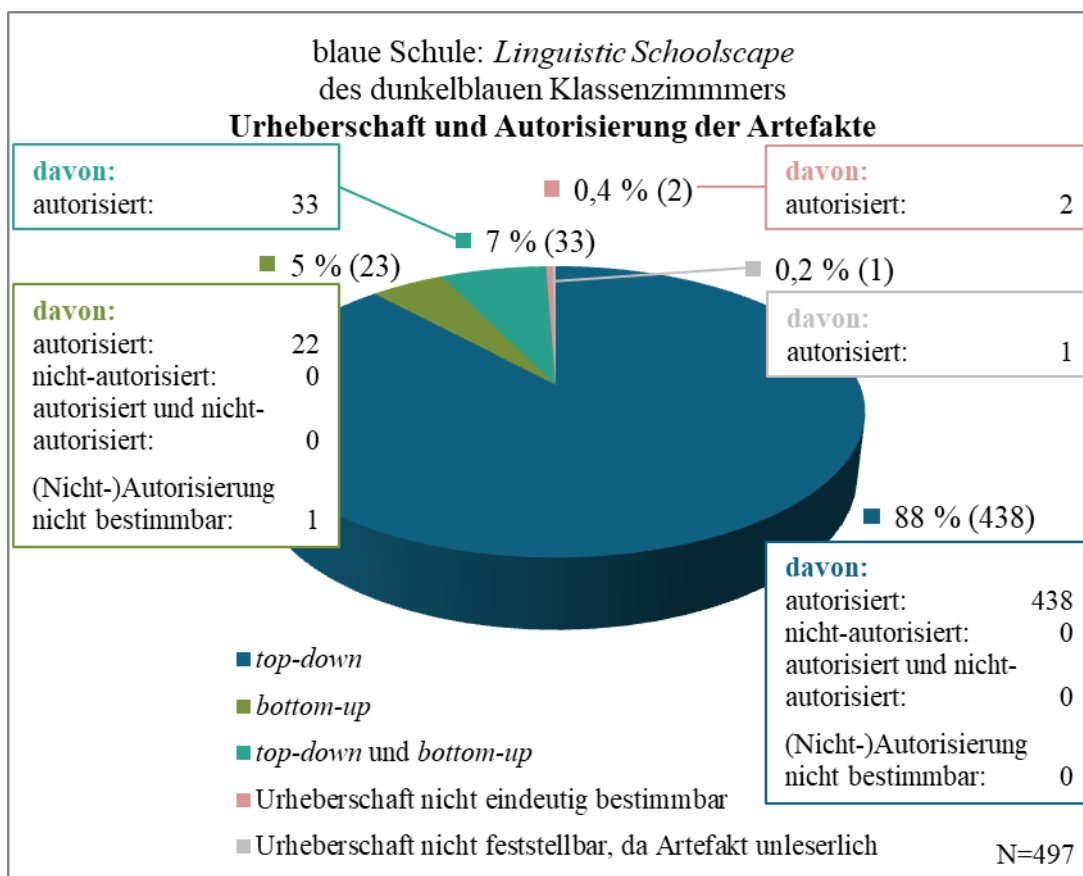


Abb. 172: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte

Im Fall zweier Artefakte lässt sich nicht eindeutig feststellen, ob Urheber:innen der zu sehenden Texte Schüler:innen oder Lehrkräfte sind: Ein Keilrahmen mit einem Handabdruck (eines Schülers / einer Schülerin?) und weiteren Gestaltungselementen aus Acryl- oder Fingerfarbe ist mit der Beschriftung *Ic* versehen, vermutlich einer Klassenangabe (Abb. 173). Es kann sich um ein Artefakt handeln, das von Schüler:innen der dunkelblauen Klasse in Klassenstufe 1 gestaltet und bis in Klassenstufe 4 aufbewahrt wurde, es kann sich aber etwa auch um ein Geschenk einer ersten Klasse an die dunkelblaue Klasse handeln. Ob die Beschriftung *Ic* von einem:r Schüler:in oder von einer Lehrkraft angebracht wurde, bleibt unklar.



Abb. 173: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 442

Auch ein Plakat aus dem Sachunterricht lässt offen, inwieweit es alleine von den Schülerinnen Samira und Rehana oder aber unter Mithilfe durch deren Lehr- oder Förderkräfte gestaltet wurde (Abb. 174). Samira und Rehana sind Schülerinnen mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen. An mehreren Stellen des dunkelblauen Klassenzimmers finden sich Artefakte, die auf die beiden Schülerinnen zurückzuführen sind und andeuten, dass diese zum Teil andere Aufgabenstellungen zu bearbeiten scheinen als ihre Mitschüler:innen.

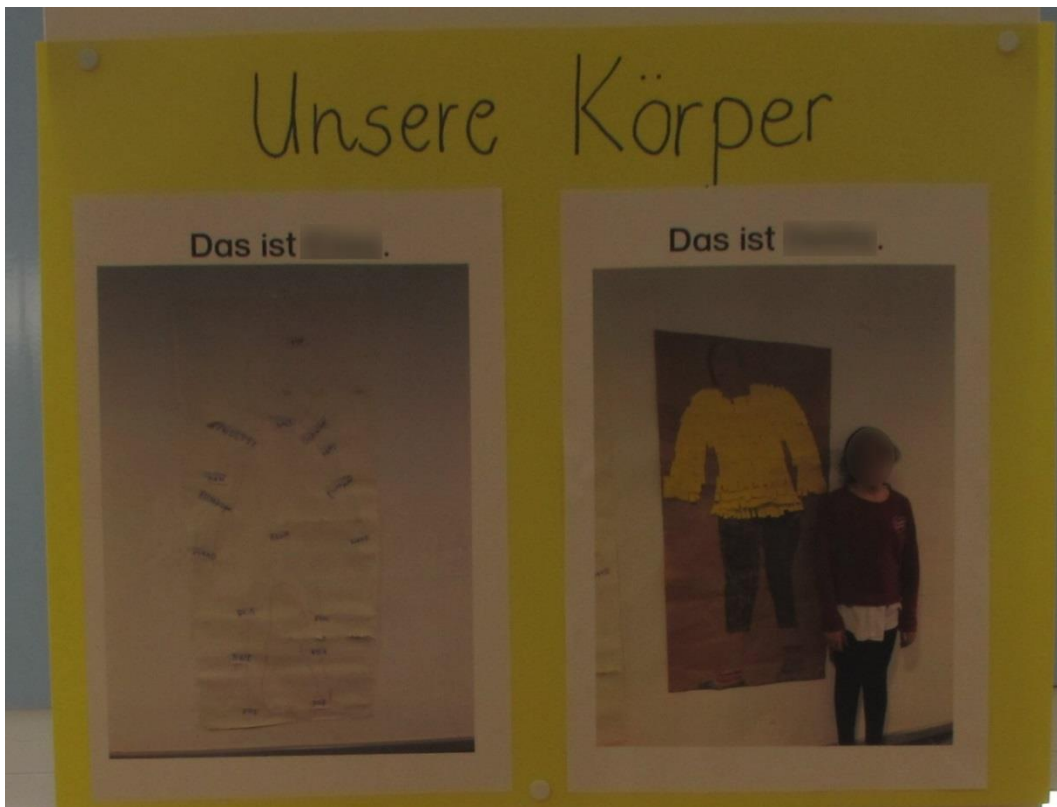


Abb. 174: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 109

Die Überschrift *Unsere Körper* ähnelt der Handschrift der Klassenlehrerin Frau Falkner, es könnte sich aber auch um die Handschrift einer der Schülerinnen handeln. Womöglich gibt die Lehrkraft den Arbeitsauftrag und die Strukturierung des Plakats vor; ob tatsächlich sie auch die Überschrift verfasst hat, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Ebenso wenig ist nachvollziehbar, ob auch die beiden Fotos mit den Überschriften *Das ist Samira.* und *Das ist Rehana.* von einer Lehr- oder Förderkraft oder von den Schülerinnen selbst angefertigt wurden. Lediglich die Beschriftungen der Körperteile auf einem der Fotos lassen sich anhand der Handschrift eindeutig auf eine der Schülerinnen zurückführen. Es bleibt somit uneindeutig, ob die Texte des Plakats vollständig *bottom-up* oder aber *bottom-up und top-down* hervorgebracht wurden.

Unabhängig von der Frage nach der Urheberschaft des Plakats kann vermutet werden, dass Samira und Rehana das Plakat gestalten, während ihre Mitschüler:innen eine andere Aufgabe zum Thema „Körper“ bearbeiten, die ebenfalls im dunkelblauen Klassenzimmer sichtbar wird (Abb. 175 und 176). An dieser Stelle zeigt sich, wie sich (Leistungs-)Differenzierung im Unterricht auch in der *Linguistic Schoolscape* niederschlagen kann. Schüler:innen egal welchen Leistungsniveaus bieten sich so Möglichkeiten, sich unabhängig von der ihnen zugewiesenen Aufgabe auch mit Aufgaben und Arbeitsergebnissen anderer Leistungsniveaus vertraut zu machen. Indem verschiedene Leistungsniveaus in der *Linguistic Schoolscape* sichtbar werden, erfahren sie gleichermaßen eine Würdigung.

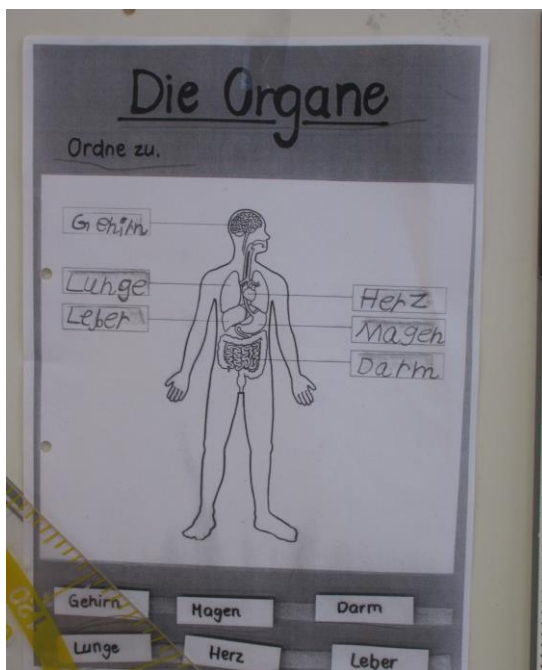


Abb. 175: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 026

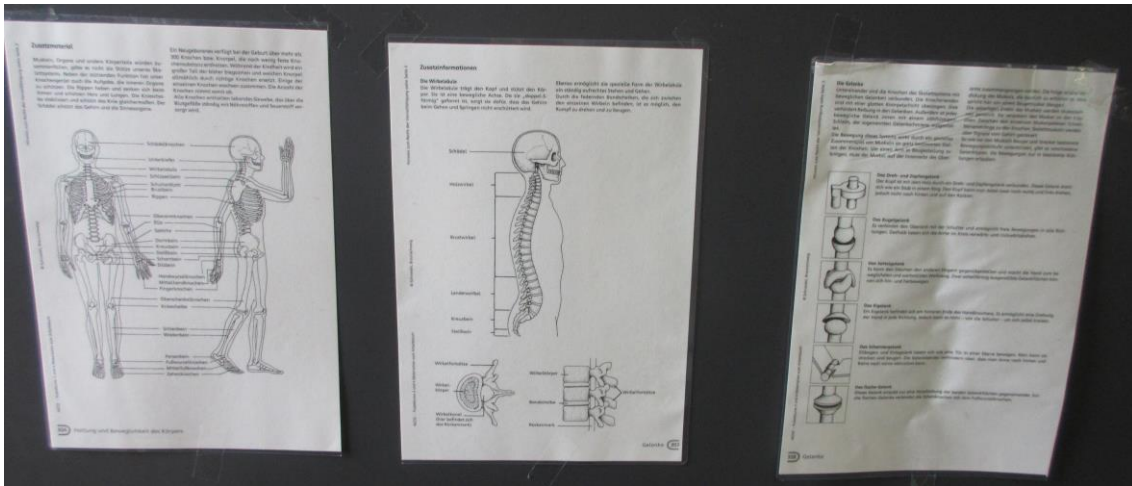


Abb. 176: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 069

496 der 497 im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte können als autorisiert angesehen werden (Abb. 172), der sprachliche Zeichengebrauch scheint folglich durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert. Dies gilt – mit einer Ausnahme – auch für die *bottom-up* von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakte. Im Fall einer Kartonbox, die in der Handschrift einer Schülerin mit deren Vornamen (*Rehana*), deren Alter (*10*), deren Klassenbezeichnung (*4c*) und einem Herz versehen ist, kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob diese Angaben im Sinne des Classroom Managements unter Autorisierung durch die Lehrkraft entstanden sind oder von der Schülerin im Sinne eines Graffiti unautorisiert angebracht wurden (Abb. 177). Vergleichbare Artefakte, die darauf hindeuten würden, dass jede:r Schüler:in über eine solche Box verfügt, finden sich nicht im dunkelblauen Klassenzimmer. Da die Box gerade mit dem Namen der oben bereits erwähnten Schülerin *Rehana* versehen ist, kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass sich auch hier eine Differenzierungsmaßnahme in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers niederschlägt.

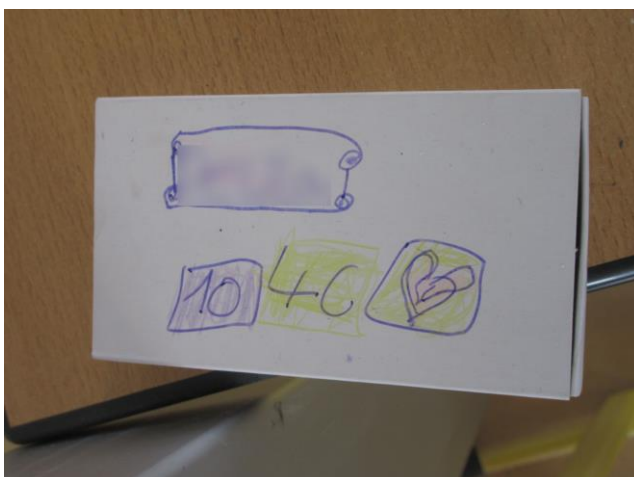


Abb. 177: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 387

Von diesem Artefakt abgesehen, dessen Autorisierung unsicher bleibt, scheinen zum Zeitpunkt der fotografischen Dokumentation alle Artefakte im dunkelblauen Klassenzimmer legitimiert. Die beinahe oder vollständige Abwesenheit nicht-autorisierter Artefakte bedeutet nicht, dass solche in der dunkelblauen Klasse generell nicht vorkommen, sie bedeutet lediglich, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung für die Forscherin nicht sichtbar werden. Denkbar wäre etwa, dass Schüler:innen während des Unterrichts heimlich Briefchen austauschten, die in die Kategorie „nicht-autorisiert“ fielen. Die vorliegenden Daten basieren jedoch auf einer fotografischen Erhebung außerhalb des Unterrichts und damit losgelöst von den im Klassenzimmer potenziell stattfindenden sozialen Interaktionen mitsamt der Dynamiken, die diese für die *Linguistic Schoolscape* eines Klassenzimmers bedeuten können.

6.5.2 Schriftgestaltung der Artefakte

95 der 497 Artefakte im Klassenzimmer der dunkelblauen Klasse sind handschriftlich verfasst, 334 sind maschinell bedruckt. Weitere 68 Artefakte enthalten sowohl handschriftliche als auch aufgedruckte sprachliche Zeichen (Abb. 178).

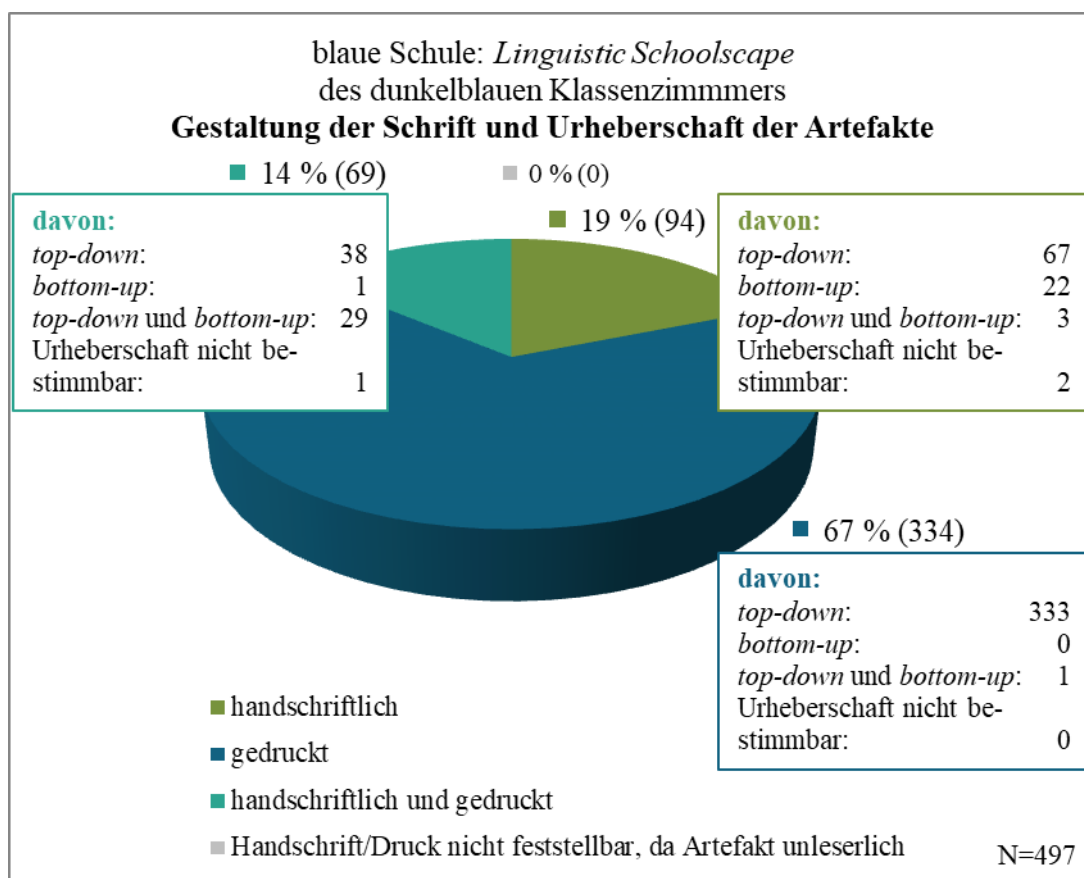


Abb. 178: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte

Mit etwa zwei Dritteln machen vollständig maschinell bedruckte Artefakte die Mehrheit der im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte aus. Mit nur einer Ausnahme wurden alle der maschinell bedruckten Artefakte *top-down* hervorgebracht. Lediglich eines der 334 maschinell bedruckten Artefakte enthält sowohl Text, der *top-down* erzeugt wurde, als auch Text, der *bottom-up* erzeugt wurde: Ein Aktenordner ist mit dem aufgedruckten Markennamen *adidas* versehen und trägt außerdem ein bedrucktes Etikett mit dem Vornamen eines Schülers (Abb. 179). Der Ordner kann als Teil einer Kollektion von Artefakten verstanden werden, die allesamt dem Classroom Management dienen und die Namen von Schüler:innen auf Ordnerglocken zeigen. Nur in diesem Fall jedoch ist der Name des Schülers nicht handschriftlich verfasst. Das bedruckte Etikett mag von dem Schüler oder seinen Eltern angefertigt worden sein und wird daher als *bottom-up* eingeordnet.



Abb. 179: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 123

Auch mit Blick auf die handschriftlich verfassten Artefakte dominiert die Anzahl *top-down* hervorgebrachter Artefakte. Immerhin 22 handschriftlich verfasste Artefakte sind auf Schüler:innen zurückzuführen, drei weitere handschriftliche Artefakte enthalten *top-down* wie auch *bottom-up* hervorgebrachten Text. Bei den von Schüler:innen handschriftlich hervorgebrachten Artefakten handelt es sich unter anderem um drei dekorative Artefakte, wovon eines die Aufschrift *FRÜHLINGSBLUMEN* trägt, ein weiteres mit dem Vornamen einer Schülerin versehen ist und ein drittes bunt gestaltete Handabdrücke der Schüler:innen der Klasse mit deren Vornamen zeigt (Abb. 180; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht). Letzteres kann zugleich als Repräsentation von Diversität (Vertovec 2009, S. 14) gelesen werden. Den Schüler:innen bleiben Freiräume zur Gestaltung ihres Handabdrucks, der als Ausdruck von Individualität begriffen werden kann, unterstrichen durch die Nennung jedes einzelnen Vornamens. Auf dem Plakat

fügen sich die Handabdrücke mosaikartig zu einem Gesamtbild, einer Repräsentation von Diversität. Das Plakat erfüllt damit nicht nur dekorative Zwecke, sondern kann auch die Funktion der Wertevermittlung erfüllen, indem es Diversität sichtbar und potenziell bewusst macht.



Abb. 180: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 068

Weiterhin finden sich unter den handschriftlich von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakten ein kreisförmiges Plakat aus dem Sachunterricht, das Jahreszeiten und Monatsbezeichnungen thematisiert, eine von Schüler:innen gestaltete Kette von Buchstaben, die zusammen eine Tafelüberschrift aus dem Deutschunterricht ergeben, ein Platzdeckchen mit dem Vornamen eines Schülers sowie sechs Artefakte, die im Sinne des Classroom Managements die Namen von Schüler:innen auf Ordnerrücken, Wäscheklammern (z. B. zur Anzeige von Zuständigkeiten) oder Boxen zeigen. Auch ein Brief eines Elternteils an die Lehrkraft wurde der Kategorie „*bottom-up*“ zugeordnet. Darüber hinaus behandeln acht handschriftlich von Schüler:innen gestaltete Plakate Themen des Sachunterrichts, in sieben Fällen Tiere. Ein Plakat stellt das Land Rumänien vor (Abb. 181). Es enthält neben deutschsprachigem Text das rumänische Wort *Mamaliga* und kann daher als mehrsprachig eingestuft werden.



Abb. 181: Linguistic Schoolscape der dunkelblauen Klasse: Artefakt 047

Aus dem Plakat geht nicht hervor, von welchem Schüler oder welcher Schülerin der Klasse es angefertigt wurde. Eine in Spanien geborene Schülerin der Klasse gibt an, ihre beiden Elternteile seien in Rumänien geboren, wo ihre Großeltern noch heute lebten (Kap. 5.5.1). Als zuhause gesprochene Sprachen nennt sie Rumänisch und Deutsch, wobei sie mit ihren Eltern und ihren Geschwistern meist rumänisch spreche (Kap. 5.5.2). Möglich, wenn auch nicht zwingend, wäre, dass das Plakat von dieser Schülerin verfasst wurde. Es dient im Rahmen des Sachunterrichts der Vermittlung von Fachinhalten aus der Geografie und kann zugleich zu der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins beitragen. Sofern es von der genannten Schülerin angefertigt wurde, verwischt es die sprachlich-kulturellen Grenzen zwischen familiärem und schulischem Raum und gibt der Schülerin Gelegenheit, ihr geografisches, kulturelles und teils auch sprachliches Wissen einzubringen. Inwieweit die Schülerin auf dem Plakat selbst nationale Stereotype reproduziert, sei dahingestellt. In jedem Fall verhilft sie dem Herkunftsland ihrer Eltern mithilfe des Plakats zu Sichtbarkeit im Klassenzimmer. Plakate anderer Länder finden sich zum Zeitpunkt der Erhebung nicht im dunkelblauen Klassenzimmer. Dokumentiert wurde ferner ein über vier Plakate hinweg von Schüler:innen mithilfe von Fotografien und Sprechblasen gestalteter Comic, in dem ein Protagonist, der sich als Robin Hood vorstellt, die blaue Schule und deren Schüler:innen kennenlernt (Abb. 182).



Abb. 182: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 430

Passend hierzu findet sich an der Tafel eine Kette aus von Schüler:innen handgemalten Buchstaben, die (mit einigen Leerstellen) potenziell die Überschrift „Robin [Hood in der] [blauen] Schule“ ergeben (Abb. 183).

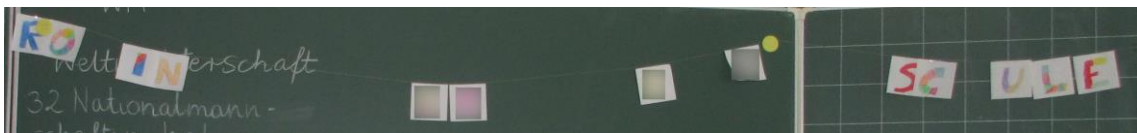


Abb. 183: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 431

Bei der Plakatreihe handelt es sich um ein Artefakt aus dem Deutschunterricht, das der Vermittlung von Fachinhalten dient, indem es die Textsorte Comic anhand des literarischen Stoffs „Robin Hood“ behandelt, der hier von den Schüler:innen kreativ umgesetzt und in die eigene Lebenswelt transferiert wird. Die üblicherweise gedruckt vorzufindende Textsorte Comic wird von den Schüler:innen in diesem Fall handschriftlich umgesetzt. Dass die Gestaltung des Comics den Schüler:innen auch Möglichkeiten bietet, sich in sprachlicher Dimension an die eigene Lebenswelt anzulehnen, zeigt etwa eine Sprechblase mit Reaktionen dreier Schüler:innen auf das Erscheinen Robin Hoods im Klassenzimmer (Abb. 184).

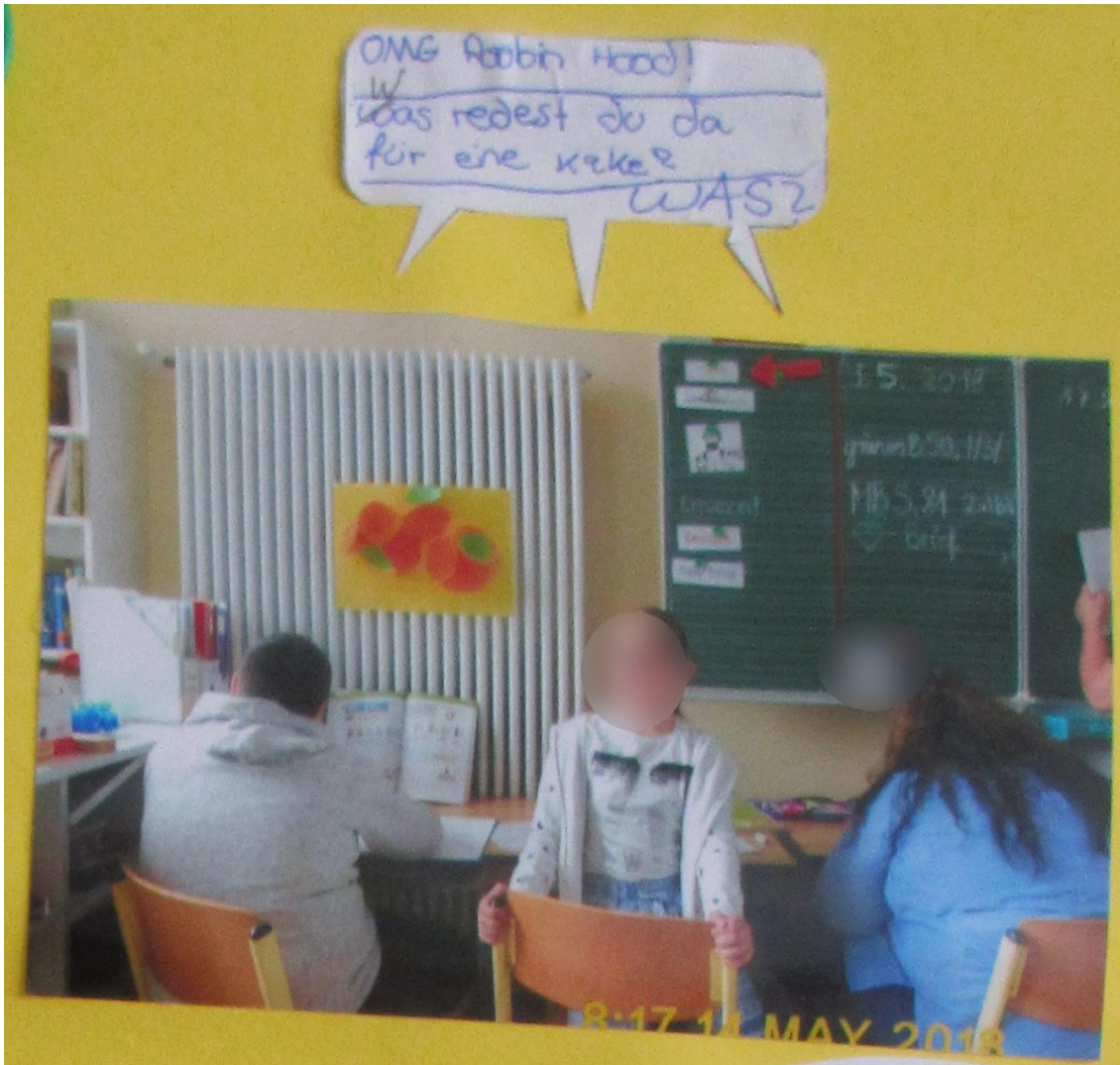


Abb. 184: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 431

Der Ausruf *OMG* ist eine Kurzform für das englische *Oh my God*, das jugendsprachlich verwendet wird. Die Plakatreihe wurde daher als mehrsprachig eingeordnet. Allerdings gilt zu bedenken, dass *OMG* auch als im Deutschen etablierter Anglizismus begriffen werden kann (Kap. 6.5.4).

Insbesondere die Plakate über das Land Rumänien und die Comic-Plakatreihe führen vor Augen, welche inhaltlichen, bildgestalterischen und sprachlichen Freiräume sich Schüler:innen bieten, wenn sie Gelegenheiten erhalten, die *Linguistic Landscape* eines Klassenzimmers mitzugestalten. Insbesondere die Lebenswelten der Schüler:innen können auf diese Weise in verschiedenen Dimensionen in *Linguistic Schoolscape*s einfließen.

Von den 69 Artefakten, die sowohl handschriftlichen als auch maschinell gedruckten Text enthalten, wurde lediglich eines von Schüler:innen hervorgebracht. Es handelt sich um ein Plakat der beiden bereits oben erwähnten Schülerinnen Samira und Rehana so-

wie des Schülers Ibo, das die Überschrift *UNSER Regenbogen* trägt (Abb. 185). Darunter sind Fotos aufgeklebt, die die drei Schüler:innen bei der Gestaltung eines Regenbogens aus Legestäbchen zeigen.



Abb. 185: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 075

Der erste Teil der Überschrift – *UNSER* – ist in einer kindlichen Handschrift verfasst. Der zweite Teil der Überschrift – *Regenbogen* – besteht aus gedruckten Buchstaben, die ausgeschnitten und angemalt wurden. Die Einordnung als vollständig *bottom-up* hervorgebrachtes Artefakt bleibt an dieser Stelle leicht spekulativ, da sich nicht hundertprozentig feststellen lässt, ob die Buchstaben tatsächlich von den Schüler:innen selbst ausgedruckt wurden. Zumindest das Ausschneiden und Anmalen der Buchstaben kann jedoch auf die Schüler:innen zurückgeführt werden. Das Plakat erfüllt dekorative Funktion, kann jedoch auch im Rahmen des Sach- oder Kunstunterrichts der Vermittlung von Fachinhalten dienen, etwa der Vermittlung des physikalischen Konzepts beziehungsweise Wetterphänomens „Regenbogen“ und/oder der Farbenlehre.

Betrachtet man die 28 Artefakte, die sowohl handschriftlichen als auch gedruckten Text enthalten, der zum Teil *top-down*, zum Teil *bottom-up* hervorgebracht wurde, so fällt auf, dass der gedruckte Textanteil in allen Fällen *top-down* erzeugt wurde, sei es von Lehrkräften, sei es von Schulbuchverlagen. Insgesamt lässt sich der Rückgriff auf gedruckte Schrift durch Schüler:innen innerhalb der *Linguistic Schoolscape* des dunkelblauen Klassenzimmers lediglich in maximal zwei Fällen beobachten (Abb. 179 und 185). Die primär von Schüler:innen der dunkelblauen Klasse genutzte schriftsprachliche Ausdrucksressource ist damit Handschrift. Lehrkräften hingegen scheinen sowohl Handschrift wie auch maschineller Druck als schriftsprachliche Ausdrucksressourcen zur Verfügung zu stehen.

6.5.3 Funktionen der Artefakte

Eine Untersuchung der 497 Artefakte des dunkelblauen Klassenzimmers auf deren Funktionen hin führt vor Augen, dass sie insgesamt 14 der 18 Funktionen erfüllen (Abb. 186), die entweder in Anlehnung an Gorter und Cenoz (2015) und Bellinzona (2018) übernommen oder in der explorativen Analyse identifiziert wurden. Die Kategorie „Funktion“ erlaubt Mehrfachzuordnungen, das heißt ein Artefakt kann mehreren Subkategorien der Hauptkategorie „Funktion“ zugeordnet sein, wenn es mehrere Funktionen erfüllt. Die Funktion von vier Artefakten aus dem dunkelblauen Klassenzimmer lässt sich leider nicht bestimmen, da die dokumentierenden Fotos die Schrift nur unscharf abbilden. Darüber hinaus bleibt die Funktion eines Artefakts unklar: Der Tafelanschrieb *Ibo vs. Malik*, der die Namen zweier Schüler der Klasse gegenüberstellt, lässt sich ohne Kontext nicht auf eine Funktion festlegen.

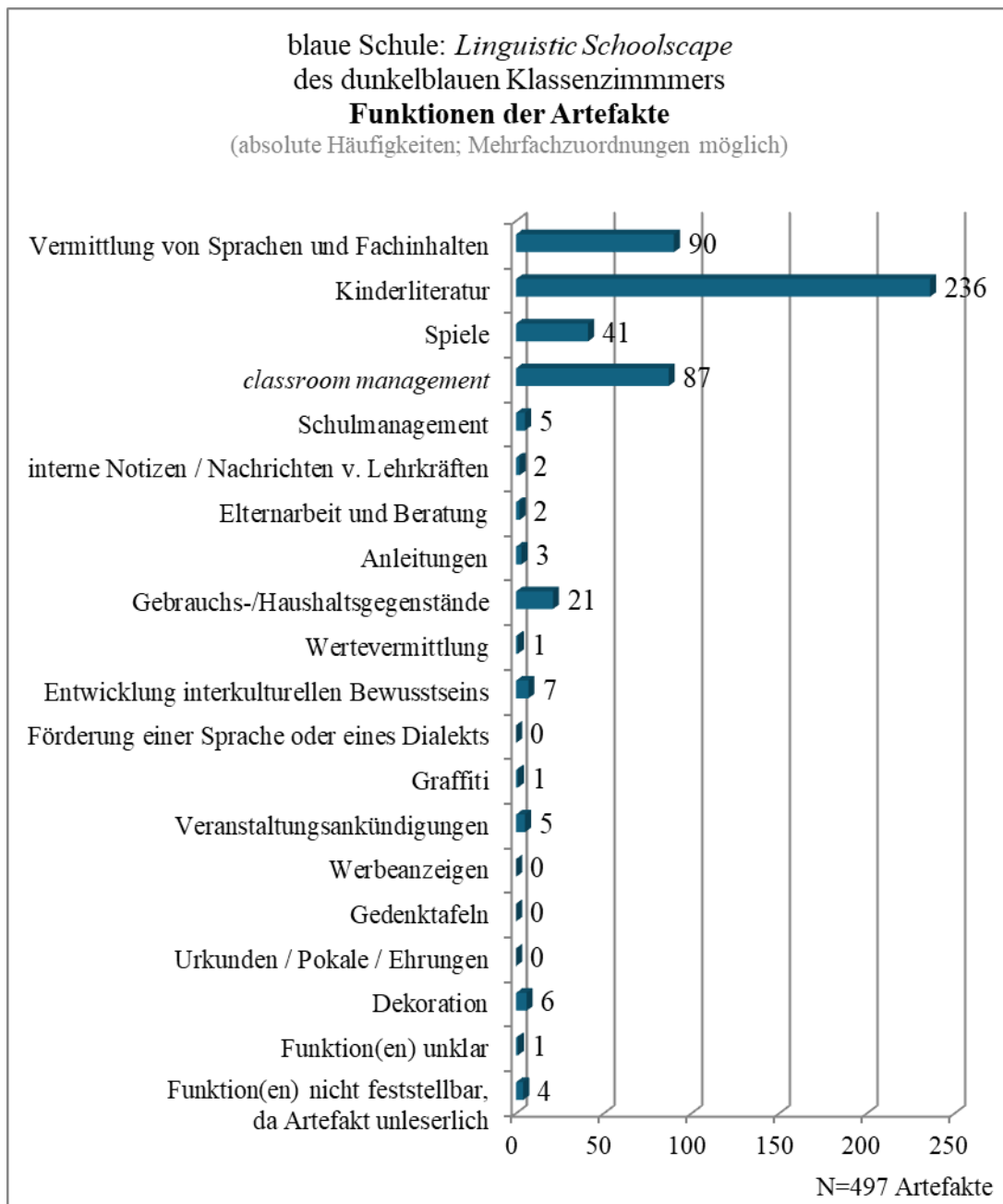


Abb. 186: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)

18 % der 497 Artefakte dienen der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten. Gliedert man diese Subkategorie weiter auf, um zu ermitteln, welche Schulfächer die Artefakte abdecken, zeigt sich die nachfolgende Verteilung (Abb. 187).

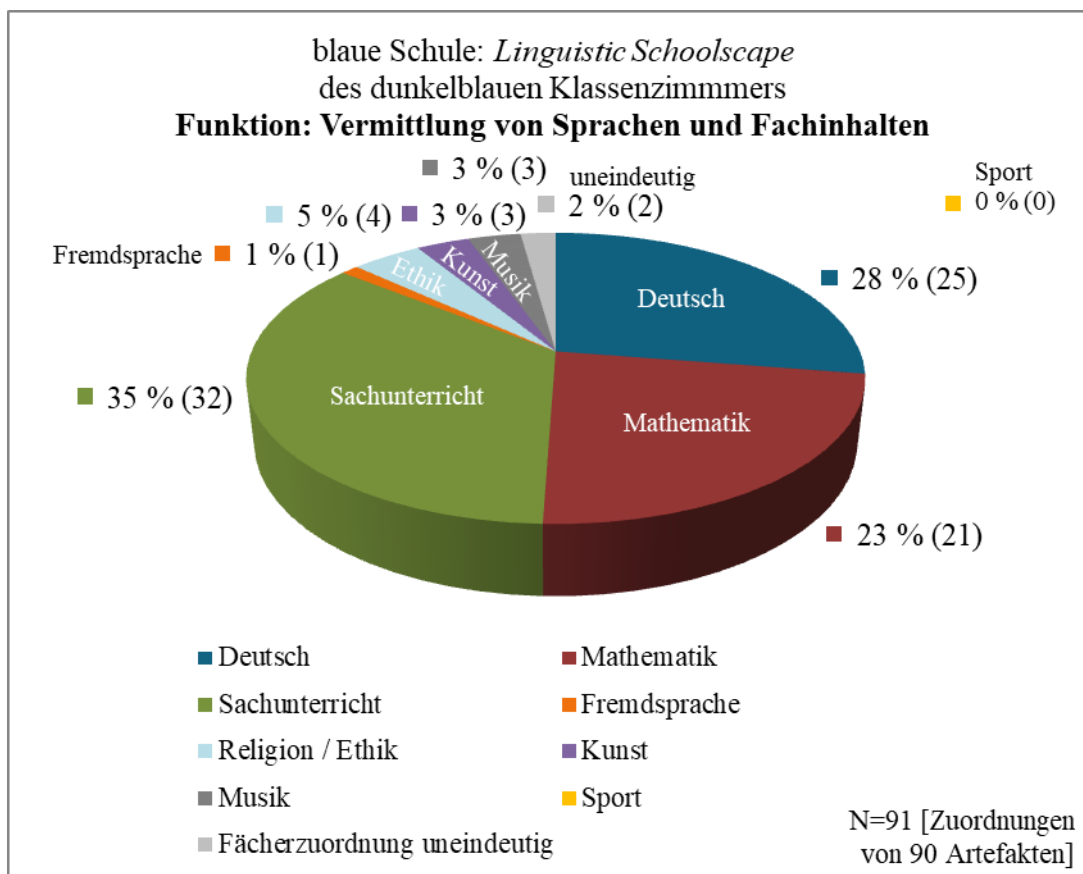


Abb. 187: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)

Die Anzahlen der Artefakte aus den drei Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sind einander recht ähnlich, wobei Artefakte aus dem Sachunterricht leicht überwiegen. 21 der 25 Artefakte aus dem Deutschunterricht sind einsprachig Deutsch; zwei enthalten lediglich Eigennamen: Auf übereinander gestapelten Deutschbüchern ist in zwei Fällen nur der Verlagsname sichtbar. Zwei weitere Artefakte aus dem Deutschunterricht wurden als mehrsprachig eingeordnet. Beide enthalten neben dem Deutschen das Englische, das in der dunkelblauen Klasse als Schulfremdsprache unterrichtet wird. Eines der zweisprachigen Artefakte aus dem Deutschunterricht wurde vorangehend bereits vorgestellt, nämlich die Comic-Plakatreihe zu Robin Hood, in der neben deutschsprachigen Textelementen der englischsprachige Ausruf *OMG* Verwendung findet (Kap. 6.5.2, Abb. 182 und 184). Die Wahl des Englischen ist hier schüler:inneninitiiert. Im Gegensatz dazu scheint das Vorkommen des Englischen in der *Linguistic Landscape* des dunkelblauen Klassenzimmers im Fall des zweiten zweisprachigen Artefakts aus dem Deutschunterricht vielmehr zufällig: Das Rückenschild eines Aktenordners trägt neben dem handschriftlichen Vermerk *D Deutsch Fördermaterial Rehana Ibo* die seitens des Herstellers aufgedruckte Angabe *Made in Germany*. Dasselbe gilt für einen

daneben stehenden Ordner, der dem Mathematikunterricht zuzuordnen ist: Das Rückenschild zeigt die handschriftliche Beschriftung *Ma Mathematik Fördermaterial Rehana Ibo* sowie die aufgedruckte Herstellerangabe *Made in Germany*. 13 Artefakte aus dem Mathematikunterricht sind einsprachig Deutsch. Ein weiteres Artefakt konnte leider nur unscharf dokumentiert werden, sodass aufgrund der Unleserlichkeit seine Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht feststellbar ist. Sechs Artefakte aus dem Mathematikunterricht zeigen lediglich Ziffern oder aber Eigennamen (Verlags- und Herstellernamen), sodass sie weder als ein- noch als mehrsprachig angesehen werden können. 29 der 32 Artefakte aus dem Sachunterricht sind einsprachig Deutsch, drei sind mehrsprachig. Während die Mehrsprachigkeit eines Artefakts nicht durch Schüler:innen oder Lehrkräfte intendiert scheint – ein Lernspiel zum Thema Jahreszeiten ist im Deckel einer zweisprachig beschrifteten Kopierpapierschachtel verstaut –, wird Kapitel 6.5.4 auf die stärker vordergründige Mehrsprachigkeit der beiden übrigen Artefakte aus dem Sachunterricht zurückkommen.

Im Unterschied etwa zum dunkelgrünen Klassenzimmer, wo Artefakte aus dem christlichen Religionsunterricht über einen zentralen Stellenwert verfügen (Kap. 6.2.3), finden sich im dunkelblauen Klassenzimmer keine Artefakte aus dem Religions-, wohl aber vier Artefakte aus dem Ethikunterricht. Es liegen keine Informationen dazu vor, wie viele Schüler:innen der dunkelblauen Klasse am Ethikunterricht teilnehmen, die Präsenz von Artefakten aus dem Ethikunterricht in der *Linguistic Landscape* des dunkelblauen Klassenzimmers deutet jedoch darauf hin, dass der Besuch des Ethikunterrichts in der Klasse kein Einzelfall sein dürfte. Bei allen vier Artefakten handelt es sich um Exemplare eines Ethik-Lehrwerks. In keinem der anderen untersuchten Klassenzimmer konnten Artefakte aus dem Ethikunterricht dokumentiert werden.

Zudem sind das dunkelblaue Klassenzimmer und das gelbe Klassenzimmer (Kap. 6.6) die einzigen, in deren *Linguistic Schoolscapes* der integrierte Fremdsprachenunterricht in Englisch gezielt sichtbar gemacht wird. Zwar finden sich auch im hellblauen Klassenzimmer Lernspiele zur Übung der englischen Sprache (Kap. 6.3.4), während es sich hierbei jedoch stärker um eine optionale Spieloption für Schüler:innen zu handeln scheint, vermittelt im dunkelblauen Klassenzimmer ein Plakat gezielt Wissen in der Fremdsprache (Abb. 188). Das Plakat ist einsprachig Englisch gehalten und stellt Wörter und Wendungen zum Thema „Wetter“ bereit, die über Illustrationen visuell gestützt werden.



Abb. 188: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 078

Zwei Artefakte, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen, lassen keine eindeutige Fächerzuordnung zu: ein Schulheft, das eine aufgedruckte 3 sowie den handschriftlich notierten Vornamen einer Schülerin zeigt, sowie ein Tafelanschrieb, der in dem Wort *Café*, zwei Nachnamen von Schüler:innen und der Auflistung von Vokalen des Deutschen (*a e i o u*) besteht. Der Tafelanschrieb könnte im Deutschunterricht vertortet werden, stammt jedoch vielmehr aus einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Exkurs der Lehrkraft, der sich während der Videodatenerhebungen ereignet: Nachdem eine Schülerin von Mitschüler:innen aufgrund der Aussprache ihres Nachnamens gehänselt wird, die nicht dessen Schreibung zu entsprechen scheint, erklärt die Lehrerin Frau Falkner, dass es Sprachen ohne Vokale oder mit anderen Vokalen als im Deutschen gebe. Wenn entsprechend Nachnamen ins Deutsche übertragen würden, könne es schwierig sein, passende Schreibungen zu finden. Das Wort *Café* dient – in Relation zu einem mit <Ca> [tʃa] beginnenden Nachnamen – der Veranschaulichung dessen, dass auch Konsonanten wie das *C* in unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich ausgesprochen werden können.

Wie auch im mittelblauen Klassenzimmer halten sich im dunkelblauen Klassenzimmer Artefakte, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen, sowie Artefakte, die dem Classroom Management dienen, nahezu die Waage. Lehren und Lernen sowie dessen Organisation erscheinen zumindest in der *Linguistic Landscape* folglich als gleichwertige Aspekte des Handelns der Beteiligten im Klassenzimmer. Einen noch höheren Stellenwert scheint jedoch Lektüre zu besitzen: Mit 236 Artefakten überwiegt im dunkelblauen Klassenzimmer deutlich die Zahl der Artefakte, die in die Funktionskategorie „Kinderliteratur“ fallen; sie machen mit rund 47 % beinahe die Hälfte aller im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte aus. Verortet sind sie größtenteils in einem im Klassenzimmer platzierten Bücherregal, das die dort befindlichen Bücher wiederum nach Stufen von 1 bis 5 sortiert (Abb. 189).



Abb. 189: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Bücherregal im Klassenzimmer

Ein an einem Erhebungstag dokumentierter Tagesplan zeigt unter anderem „Lesezeit“ als Tagesordnungspunkt (Abb. 190). Sowohl die Videoaufzeichnungen als auch das Interview mit der Klassenlehrerin Frau Falkner bestätigen, dass es sich hierbei um ein fest verankertes Konzept in der dunkelblauen Klasse handelt, welches über die hohe Anzahl an im Klassenzimmer vorgefundenen Kinderbüchern auch in dessen *Linguistic Landscape* sichtbar wird.



Abb. 190: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 001

Im Interview erläutert Frau Falkner das Konzept der Lesezeit wie folgt:

„Ja, also es [i. e. die Lesezeit; Anm. B. R.] ist ’n Ausfluss auch aus BiSS⁵⁶, dass ich am Anfang im ersten Schuljahr angefangen hab’, sehr viel vorzulesen, ursprünglich- Frau Seeberg hat zu mir gesagt: ‚Du kannst nicht jeden Tag vorlesen‘, aber ich hab’ dann mindestens einmal in der Woche ’ne Stunde dafür gehabt. Und dann haben wir immer hier, das heißt ‚Unter-Tisch-Buch.‘ Also jedes Kind hat ’n Buch unter’m Tisch und wenn’s mit irgendwas fertig ist, kann man ganz locker sagen: ‚Geh an dein Unter-Tisch-Buch und lies.‘ Das klappt total gut, die lesen auch gerne. Im dritten Schuljahr hab’ ich dann festgestellt, also von VERA noch mal bestätigt bekommen, also die sind immer noch im Lesen total schwach, obwohl wir so viel machen, und hab’ dann jeden Tag die Lesezeit eingeführt. Nach der Pause jeden Tag ist Lesezeit. Und hab’ dann auch eingeführt- also oder verstärkt, dass sie die Bücher, die sie gelesen haben, in Antolin bearbeiten dürfen. Auch hier bei mir. Also im zweiten Schuljahr hatten wir ’ne Antolin-Stunde, wo man das einmal in der Woche machen konnte, und ab dem dritten Schuljahr hab’ ich’s dann hier im Saal angefangen zusätzlich, dass man wirklich öfter da drankommt. Und hab’ auch dann angefangen, die Buchauswahl stärker zu steuern, weil ich gemerkt hab’, die Kinder greifen, warum auch immer, sehr schnell nach zu schweren Büchern und legen die weg, ohne sie verstanden zu haben und nehmen das nächste. Also irgendwie dieser Ablauf ‚Ich hol mir ’n Buch und dann tausch ich‘ ist wichtiger, als es verstanden zu haben. Und deswegen hab’ ich dann halt auch angefangen, das aufzuhängen. Wer ist in welcher Antolin-Stufe? Und in die nächste Stufe kommt man erst, wenn man erfolgreich zehnmal ein Quiz bearbeitet hat. Und erfolgreich heißt, mindestens die Hälfte der Punktzahl zu erreichen. Also ich hab’ sehr stark formalisiert, wie man das macht, und hab’ dann auch immer stärker gesagt: ‚Bitte lies ein Buch für deine Stufe.‘ Ja, das war so die Lesezeit. Jetzt im zweiten Halbjahr vom vierten Schuljahr gab’s auch noch mal ’ne Antolin-Stunde einmal in der Woche, wo sie hingehen konnten. Und es haben jetzt fast alle Kinder geschafft, in

⁵⁶ Die Lehrerin verweist an dieser Stelle auf die Teilnahme der blauen Schule an der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS).“

die zweite Antolin-Stufe zu kommen, was ja immerhin schon mal ganz gut ist. Aber halt auch im Vergleich so zu andern Klassen: Es hat niemand geschafft, über die vierte Stufe hinaus zu kommen. Also das hatte ich früher schon auch anders. Es ist einfach: Auch die stärksten Kinder der Klasse sind nicht so wirklich superstark. Also beim Lesen jetzt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 030)

Frau Falkner spezifiziert weiterhin, dass sich die Lesezeit auf je zwanzig Minuten an vier Tagen pro Woche belaufe; an einem Tag in der Woche sei sie nicht in der Klasse. Die in Abbildung 189 erkennbaren Markierungen der Stufen 1 bis 5 können aufgrund der Erläuterungen der Lehrerin als Lesekompetenzstufen des Förderprogramms Antolin aufgefasst werden. An anderer Stelle im Klassenzimmer findet sich die Übersicht über die Antolin-Stufen der Schüler:innen, auf die die Lehrerin in oben zitierter Äußerung verweist („hab’ ich dann halt auch angefangen, das aufzuhängen. Wer ist in welcher Antolin-Stufe?“; Z. 030) (Abb. 191; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht).

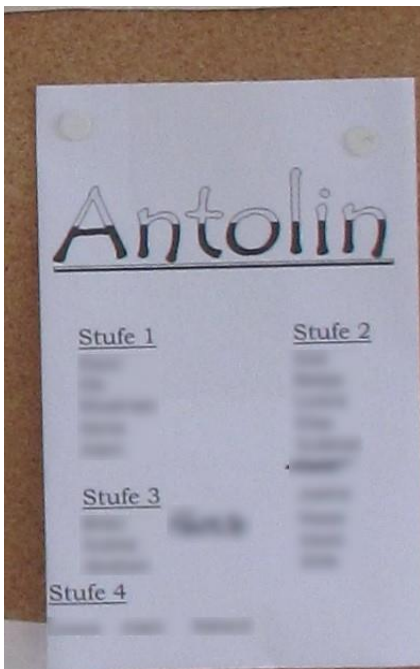


Abb. 191: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 062

Die von der Lehrerin konstatierte Relevanz der Leseförderung spiegelt sich entsprechend an mehreren Stellen auch im visuellen Diskurs des dunkelblauen Klassenzimmers wider, nicht zuletzt in dem hohen Anteil an vorhandener Kinderliteratur, die die *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers dominiert (Abb. 186).

230 der 236 Kinderbücher zeigen einzig deutsche Schriftsprache. Es zählt zu den Limitationen dieser Arbeit, dass lediglich zum Zeitpunkt der Erhebung im Klassenzimmer sichtbare Schriftsprache berücksichtigt werden konnte, nicht aber Schriftsprache, die bei

der Nutzung beziehungsweise Manipulation von Objekten im Klassenzimmer sichtbar würde. Über die tatsächliche Ein- oder Mehrsprachigkeit der vorgefundenen Bücher kann folglich keine finale Aussage getroffen werden, lediglich über die Ein- und Mehrsprachigkeit sichtbarer Buchcover oder Buchrücken. Vier Buchrücken enthalten ausschließlich Eigennamen der Protagonist:innen und/oder der Autor:innen sowie Signaturen, weshalb sie weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden können. Zwei Buchrücken zeigen Schrift in jeweils zwei Sprachen, sind also mehrsprachig. Wollte man von den Buchrücken und -covern jeweils auf das gesamte Buch schließen, so bedeutete dies, dass nur 0,85 % der 236 Bücher mehrsprachig wären, 97,46 % hingegen einsprachig Deutsch. Auf die beiden mehrsprachigen Bücher wird weiterführend Kapitel 6.5.4 zurückkommen. Eines von ihnen dient zugleich der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins, indem es die Geschichte einer Familie erzählt, die aus Syrien über Ägypten nach Deutschland flieht. Es handelt sich um das zweisprachige Buch *BESTIMMT WIRD ALLES GUT – حَتْمًا الْعَدُّ أَفْضَلُ*, das in Deutsch und Arabisch das Thema Flucht bearbeitet. Auf der Verlagshomepage heißt es:

„Früher haben Rahaf und Hassan in der syrischen Stadt Homs gewohnt und es schön gehabt. Aber dann kamen immer öfter die Flugzeuge und man musste immerzu Angst haben. Da haben die Eltern beschlossen wegzugehen in ein anderes Land. Wie sie über Ägypten in einem viel zu kleinen Schiff nach Italien gereist sind und von dort weiter nach Deutschland – das alles hat sich Kirsten Boie von Rahaf und Hassan erzählen lassen und erzählt es uns weiter. Auch von einer schimpfenden Frau im Zug und einem freundlichen Schaffner. Und von Emma, die in der neuen Schule Rahafs Freundin wird.

Wir bringen diese bewegende Geschichte zweisprachig heraus, damit viele Flüchtlingskinder sie in ihrer Sprache lesen können. Außerdem hilft ein kleiner Sprachführer im Anhang beim Deutsch- und Arabisch-Lernen. Jan Bircks Bilder begleiten den knappen Text auf eindruckliche und warmherzige Weise.“⁵⁷

Zumindest die Inhaltsangabe vermittelt den Eindruck, dass hier eine realitätsnahe Geschichte erzählt wird, die die Erfahrungen geflüchteter Menschen authentisch wiederzugeben und zu vermitteln sucht. Die Inhaltsangabe kommt jedoch nicht ohne Etikettierung und Fremdheitszuschreibung aus, wenn sie die Zweisprachigkeit des Buches damit begründet, dass „Flüchtlingskinder“ es so in „ihrer Sprache“ lesen könnten. Diese Konstruktion von Fremdheit wirkt insofern ambivalent, als sie einerseits den Wert des Arabischen anerkennt, andererseits aber geflüchtete Personen auf eine – auch sprachliche – Identität als „Flüchtling“ festzuschreiben scheint. Interkulturelle Verständigung soll durch „ein[en] kleine[n] Sprachführer im Anhang“ gelingen, wobei nicht unidirektional nahegelegt wird, „Flüchtlingskinder“ sollten Deutsch lernen, stattdessen es werden

⁵⁷ Inhaltsangabe gemäß Verlagshomepage:
<https://www.klett-kinderbuch.de/buecher/details/bestimmt-wird-alles-gut.html> (09.07.2022).

Lernangebote in Deutsch und Arabisch gemacht – ohne vorzugeben, wer Deutsch und wer Arabisch lernen sollte.

Auch vier weitere Kinderbücher mit einsprachig deutschem Buchrücken können im Kontext der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins betrachtet werden. Das Bilderbuch SELIM UND SUSANNE stand 1979 auf der Auswahlliste für den Deutschen Jugendliteraturpreis. Die damalige Jurybegründung verweist auf Fremdheitserfahrungen zweier Kinder:

„Wer fremd ist in einem Land, hat es nicht leicht, Freunde dort zu finden. Das muss ein türkischer Junge in Deutschland erfahren. Ein deutsches Mädchen versteht nach einer Auslandsreise den Türkenjungen erst richtig.“⁵⁸

Quintessenz der Begründung ist, dass das eigene Erleben von Fremdheit zu einem Verständnis für andere führen kann, die als fremd konstruiert werden. Als Kriterium für die Zuschreibung von Fremdheit wird hierbei das Differenzmerkmal Nationalität herangezogen. Zwar scheint das Buch aufzudecken, dass potenziell jede:r ein:e „Fremde:r“ sein kann und dass interkulturelle Begegnungen Lernpotenziale bieten, doch birgt die pauschale Verknüpfung von zugeschriebener nationaler Fremdheit und sozialer Isolation die Gefahr der Diskriminierung. Personen scheinen auf ihre nationalen Identitäten festgelegt zu werden und dann als „fremd“ zu gelten, wenn sie sich in einem Land bewegen, das nicht ihrer eigenen Nationalität entspricht. Diese „Fremdheit“ scheint zwangsläufig negativ konnotiert, insofern sie soziale Integration behindert. Die dem Buch zugrundeliegende Konzeption von (nationaler) Fremdheit scheint aus heutiger Perspektive nicht zeitgemäß. Das Buch jedoch gibt dem Thema zumindest einen Platz in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers anstatt Personen unterschiedlicher Herkunft zu negieren. Inwieweit im Unterricht eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Inhalten und der Perspektivierung des Buches stattfindet, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht ergründen. Das Motiv der interkulturellen Begegnung deutet sich in zwei weiteren Buchtiteln im dunkelblauen Klassenzimmer an: In dem Buch CONNI UND DIE AUSTAUSCHSCHÜLERIN bekommt die Protagonistin Conni gemäß der Inhaltsangabe auf der Verlagshomepage Besuch von einer Austauschschülerin aus England.⁵⁹ Auf welche Art das Aufeinandertreffen von Conni und der britischen Schülerin dargestellt und reflektiert wird, lässt sich anhand von Titel und Inhaltsangabe nicht feststellen. Das Buch MILLIE IN LONDON führt umgekehrt die Protagonistin Millie ins britische London, wo

⁵⁸ Jurybegründung für die Nominierung des Buchs SELIM UND SUSANNE für den Deutschen Jugendliteraturpreis 1979 (<https://www.jugendliteratur.org/buch/selim-und-susanne-3102>; 10.07.2022).

⁵⁹ Inhaltsangabe zum Buch CONNI UND DIE AUSTAUSCHSCHÜLERIN von Dagmar Hoßfeld: <https://www.carlsen.de/hardcover/conni-co-3-conni-und-die-austauschschulerin/978-3-551-55873-2> (11.07.2022).

sie – so die Inhaltsangabe auf der Verlagshomepage – die gängigen Sehenswürdigkeiten zu besuchen scheint und dabei „seltsame Sachen“ sehe.⁶⁰ Die für Millie fremde Stadt wird so unmittelbar mit Merkwürdigkeit verknüpft und das Fremdheitserleben scheint im wahrsten Sinne des Wortes „befremdlich“ und damit tendenziell negativ konnotiert. Zu dem ebenfalls der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins zugeordneten Buch GITA UND IHR DORF IN INDIEN findet sich online keine Inhaltsangabe oder Rezension. Aus diesem Grund kann anhand des Titels nur vermutet werden, dass das Buch das Leben in einem indischen Dorf thematisiert. Unklar bleibt, ob die Protagonistin Gita Bewohnerin dieses Dorfes ist oder das Dorf im Rahmen einer Reise kennenlernt. In jedem Fall nimmt der Titel eine Zuschreibung von Eigenheit, von Besitz vor, indem er das Dorf über das Possessivpronomen *ihr* mit Gita verknüpft.

Scheinen in den fünf angesprochenen Kinderbüchern insbesondere soziale Interaktionen zwischen Personen, denen unterschiedliche nationale Zugehörigkeiten zugeschrieben werden, zentral zu stehen, so kann auch das weiter oben besprochene Plakat mit Informationen zum Land Rumänien als Beitrag zur Entwicklung interkulturellen Bewusstseins aufgefasst werden (Kap. 6.5.2, Abb. 181). Es ist im Wesentlichen strukturiert nach klassisch landeskundlichen Aspekten wie geografischen Angaben (Fläche, Einwohnerzahl, Hauptstadt etc.), Bevölkerung, Essgewohnheiten und Architektur. Auch dem rumänischen Schulsystem ist ein eigener Abschnitt gewidmet. Während nicht nachvollziehbar ist, von welchem Schüler oder welcher Schülerin das Plakat gestaltet wurde und woher er oder sie die Informationen bezieht, so trägt das Plakat in jedem Fall zur Sichtbarmachung Rumäniens innerhalb des visuellen Diskurses des Klassenzimmers bei. Die rumänische Sprache findet dabei jedoch lediglich an einer Stelle Eingang, nämlich in der Rubrik „Essen.“ Dort heißt es: In Rumänien isst man meistens: *Eier, Käse, Brötchen [sic!], Suppe, Fleisch, Kartoffeln. Getränke: Kaffee [sic!], Wein, Bier. (Mamaliga) ist Meisbrei*. Der besondere Stellenwert des rumänischen Begriffs „Mamaliga“ wird auf zweierlei Weise markiert: Zum einen ist der Meisbrei Mamaliga nicht Teil der vorangehenden Aufzählung häufig gegessener Lebensmittel, zum anderen vermerkt der Schüler oder die Schülerin das Wort *Mamaliga* in runden Klammern und fügt eine deutschsprachige Erläuterung (*ist Meisbrei*) an. Der Vermerk in runden Klammern mag keinen linguistischen Notationskonventionen entsprechen, lässt jedoch darauf schließen, dass der Schüler oder die Schülerin das Wort als Objektsprache zu markieren oder zumindest in besonderer Weise hervorzuheben scheint.

⁶⁰ aus der Inhaltsangabe zum Buch MILLIE IN LONDON von Dagmar Chidolue: <https://www.oetinger.de/buch/millie-5-millie-london/9783841500786> (09.08.2022).

Weiterhin findet sich im dunkelblauen Klassenzimmer ein Kalender, der zum Zeitpunkt der Erhebung ein mehrsprachiges Kalenderblatt zeigt (Abb. 192). Zu lesen ist dort das Gedicht MEIN GEDICHT MIT KATZE auf Deutsch und auf Türkisch. Das Kalenderblatt ist Teil des ARCHE KINDER KALENDERS 2018, einem „mehrsprachige[n] Lyrik-Wochenkalender für Kinder in jedem Alter.“⁶¹



Abb. 192: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 444

Begreift man sprachliche Bildung und die Entwicklung eines mehrsprachigen Sprachbewusstseins als Teil interkultureller Kompetenz, so lässt sich das Kalenderblatt folglich der Kategorie „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“ zuordnen. Einschränkend gilt zu bedenken, dass die Datenlage keine Rückschlüsse darüber erlaubt, inwieweit im Unterricht mit dem mehrsprachigen Kalender gearbeitet und inwieweit dieser von Schüler:innen wahrgenommen wird. Kapitel 6.5.4 wird weiterführend auf die mehr-

⁶¹ <https://www.edition-momente.com/arche-kinder-kalender-2018.html> (20.02.2023).

sprachige Gestaltung des Kalenderblatts und dessen Stellenwert für den visuellen Diskurs des dunkelblauen Klassenzimmers eingehen.

Eines der im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte dient der Vermittlung von Werten: Das in Kapitel 6.5.2 besprochene Plakat mit Handabdrücken der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse (Abb. 180) visualisiert Individualität und zugleich Vielfalt innerhalb der Klasse und legitimiert sie auf diese Weise. Mit Vertovec (2009, S. 14) handelt es sich um eine Repräsentation von Diversität.

6.5.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte

Nur 38 der 497 Artefakte des dunkelblauen Klassenzimmers sind mehrsprachig, 378 Artefakte sind einsprachig (Abb. 193). 71 Artefakte enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, nicht auf Wörter einer bestimmten Sprache zurückführbare Abkürzungen oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen wie etwa Signaturen. Sie stellen eine Sondergruppe von Artefakten dar, die weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden sollen. Im Fall weiterer zehn Artefakte kann deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht eindeutig festgestellt werden, da die Schrift auf den dokumentierenden Fotos unleserlich ist.

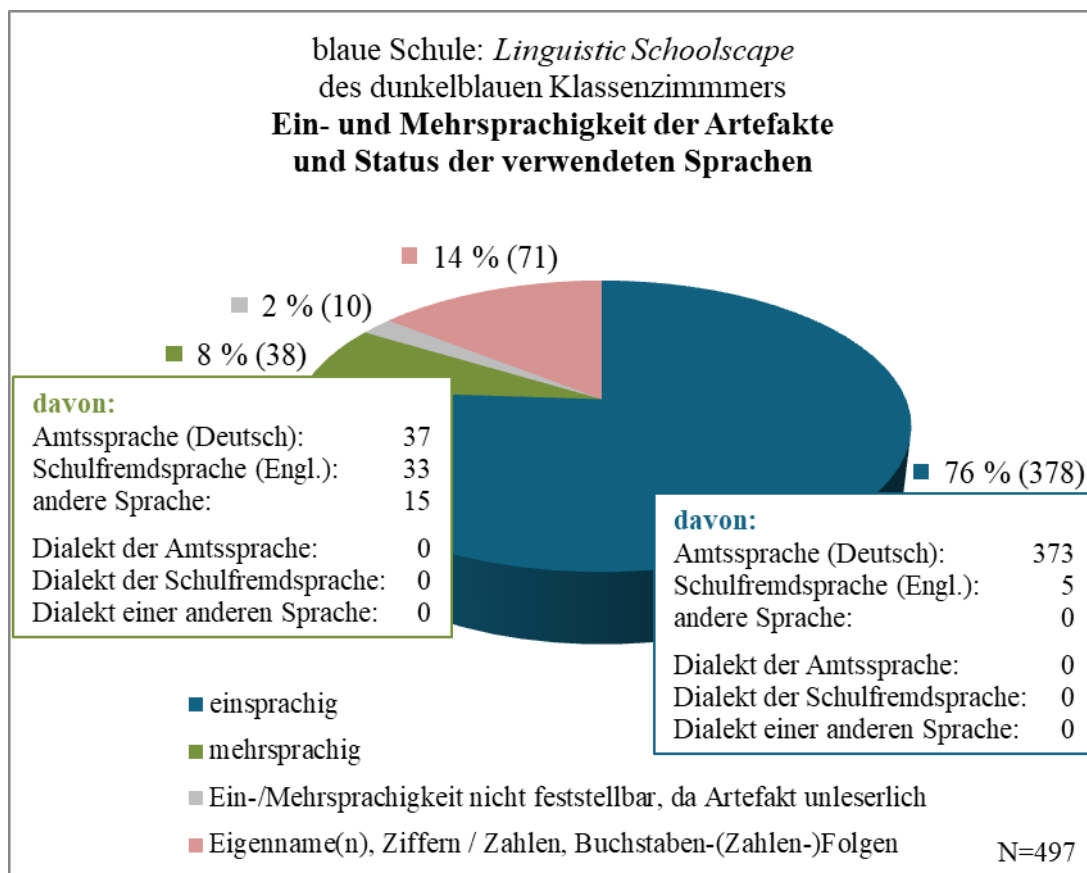


Abb. 193: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen

410 der 416 ein- und mehrsprachigen Artefakte enthalten die Amtssprache Deutsch und zwar in einer standardsprachlichen Varietät. Der Gebrauch dialektaler Varietäten entweder der Amtssprache Deutsch oder anderer Sprachen ist in der *Linguistic Schoolscape* des dunkelblauen Klassenzimmers nicht zu beobachten. 373 der 410 Artefakte, die das Deutsche enthalten, sind einsprachig Deutsch. Von den 38 mehrsprachigen Artefakten nutzen 37 auch das Deutsche. Nur auf einem der mehrsprachigen Artefakte findet das Deutsche keine Verwendung, nämlich auf einem Spiel, das in Englisch und Niederländisch beschriftet ist (Abb. 194).

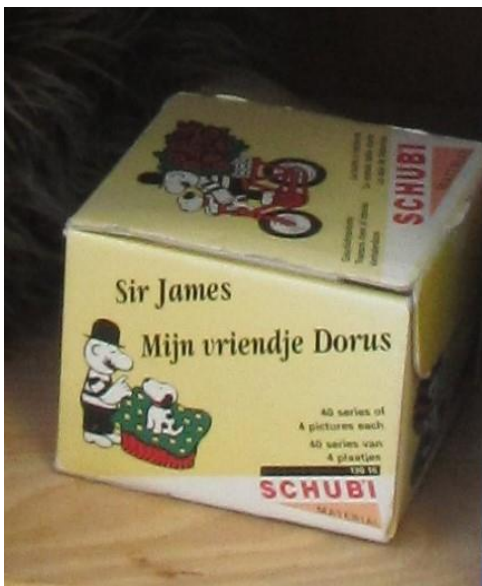


Abb. 194: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 119

Neben dem Namen des Spiels, auf Englisch *Sir James*, auf Niederländisch *Mijn vriendje Dorus*, sind auch die weiteren Angaben der Spielverpackung in beiden Sprachen verfasst. So ist etwa an der Seite zu lesen: *40 series of 4 pictures each / 40 series van 4 plaatjes*. Dieselbe Information wird also jeweils in beiden Sprachen wiederholt. Recherchen zeigen, dass die Spielverpackung, welche Bildkarten zu enthalten scheint, auch in einer Version existiert, die weitere Sprachen umfasst. Der deutsche Titel etwa wäre *Der kleine Herr Jakob*. Im Klassenzimmer der dunkelblauen Klasse findet sich die zweisprachige Box in einem Regal mit Spielen, weshalb vermutet werden kann, dass sie als Spiel genutzt wird. Ganz ausschließen lässt sich jedoch auch ein Einsatz der Bildkarten im (Sprach-)Unterricht nicht. Inwieweit die mehrsprachige Beschriftung für die Verwendung als Spiel und/oder Unterrichtsmaterial eine Rolle spielt, lässt sich aufgrund der Datenlage nicht beurteilen.

Das Niederländische findet sich darüber hinaus auf vier weiteren mehrsprachigen Artefakten. So zeigt eine Metallbox zur Verpackung von Knete neben einsprachig deutschen

Angaben auf der Oberseite seitlich angebrachte Übersetzungen des Inhaltsstoffnachweises *mit Lebensmittelfarbstoffen* ins Englische, ins Französische und ins Niederländische: *with food colouring* • *avec colorants alimentaires* • *met levensmiddelen kleurstoffen* (Abb. 195). Zwar wird hierbei dieselbe Information in mehreren Sprachen wiederholt, dass das Deutsche über eine Sonderstellung verfügt und dass es sich bei den englischen, französischen und niederländischen Angaben entsprechend um Übersetzungen aus dem Deutschen handelt, führen die räumliche Anordnung und die grafische Gestaltung der Schriftzüge vor Augen: Die deutschsprachige Angabe *mit Lebensmittelfarben* ist im Unterschied zu den englischen, französischen und niederländischen Angaben fett gedruckt, in einer größeren Schriftgröße gehalten und steht mittig über ihren englischen, französischen und niederländischen Entsprechungen. Dasselbe gilt für die ebenfalls seitlich angebrachte Produktbezeichnung *Kinderknete*, die darunter in kleinerer Schrift und ohne Fettdruck in Englisch, Französisch und Niederländisch wiederholt wird: *Modelling clay* • *Pâte à modeler* • *Boetseermateriaal*. In diesem Fall handelt es sich allerdings um keine wörtlichen Übersetzungen, da der Wortbestandteil *Kinder-* in den englischen, französischen und niederländischen Bezeichnungen vernachlässigt wird.



Abb. 195: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 383

Wie im Fall der zweisprachigen Bildkarten-Verpackung ist die Mehrsprachigkeit der Knetbox auf den Produkthersteller zurückzuführen. Dasselbe gilt für zwei Puzzle-Verpackungen, die die Angabe „Teile“ dreisprachig in Deutsch, Englisch und Spanisch wiedergeben (*Teile / pcs. / pzs.*), den Titel des Puzzles hingegen jeweils sechssprachig

in Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Niederländisch und Spanisch (*Unter dem Meer / Vie sous-marine / Vita aquatica / Ocean depths / Op de bodem van de zee / En el fondo del mar* bzw. *Ein Fest im blauen Haus / Fête dans la maison bleue / Festa nella Grande Casa Blu / A party in the blue house / Feest in het blauwe huis / Una fiesta en la casa azul*) (Abb. 196).



Abb. 196: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakte 407 und 408

Während die mehrsprachigen Bezeichnungen für das Puzzle „Ein Fest im blauen Haus“ einander wortgetreu entsprechen, weichen die Bezeichnungen für das Puzzle „Unter dem Meer“ in ihrer Wortwahl leicht voneinander ab, wenn sie auch sinngemäß auf Ähnliches referieren: Der französische und der italienische Titel ließen sich mit *Das Leben unter Wasser* (*Vie sous-marine*) beziehungsweise *Wasserleben* (*Vita aquatica*) übersetzen, der englische Titel mit *Tiefen des Ozeans* oder *ozeanische Tiefen* (*Ocean depths*), der niederländische und der spanische Titel mit *Auf dem Grund des Meeres* (*Op de bodem van de zee / En el fondo del mar*). Anhand der Abweichungen zeigt sich, dass keine wörtliche Übertragung von einer in die andere Sprache stattgefunden hat, sondern dass die Besonderheiten und gängigen Ausdrucksweisen der einzelnen Sprachen berücksichtigt wurden.

Deutsch, Niederländisch, Italienisch und Englisch sowie außerdem Kroatisch, Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch finden sich ferner auf dem Rückenschild eines Aktenordners. Dort sind die Produktbezeichnung (*Ordner*) sowie der Verweis auf das Herkunftsland (*Hergestellt in China*) zehnsprachig vermerkt. Auch in diesem Fall geht die Mehrsprachigkeit auf eine Entscheidung des Produktherstellers zurück. Die Sprachen werden nicht arbeitsteilig eingesetzt, sondern geben jeweils dieselbe Information wieder. Allein dieses Artefakt trägt dazu bei, die Anzahl an Sprachen innerhalb der *Linguistic Landscape* des dunkelblauen Klassenzimmers deutlich zu erhöhen (Tab. 15). Ob die Mehrsprachigkeit des Artefakts im Unterricht in irgendeiner Weise von Lehrkräften und/oder Schüler:innen thematisiert wird, lässt sich auch hier nicht feststellen.

Insbesondere Spielverpackungen erweisen sich im dunkelblauen Klassenzimmer in mehreren Fällen als mehrsprachig. Neben den bereits beschriebenen findet sich ein weiteres Puzzle, dessen Verpackung die Angabe „Teile“ in Deutsch und Englisch (*Teile / Pieces*) aufführt, den Titel des Puzzles hingegen in Deutsch und Italienisch (*Das Jahr hindurch / Per tutto l'anno*) (Abb. 197). Weshalb sich der Spieleverlag an dieser Stelle gerade für das Italienische entscheidet, kann nicht nachverfolgt werden. In beiden Sprachen – Deutsch und Englisch beziehungsweise Deutsch und Italienisch – wird jeweils dieselbe Information wiedergegeben.



Abb. 197: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 398

Die Verpackung eines Vier-gewinnt-Spiels ist viersprachig mit der Aufschrift *Vier* (Deutsch), *Quattro* (Italienisch), *Four* (Englisch) und *Cuatro* (Spanisch) versehen (Abb. 198). Bezeichnet wird damit der Titel des Spiels in vier Sprachen, wobei auch hier das Deutsche an erster Stelle steht.



Abb. 198: Linguistic Schoolscape der dunkelblauen Klasse: Artefakt 415

Das Spiel „Packesel“ stellt den deutschen Spieletitel in großen weißen Lettern auf blauem Grund dar (*Packesel*), darunter in wesentlich kleinerer, hellgelber Schrift den französischen (*Le petit Bourriquot*) und den italienischen Titel (*Il piccolo Asino*) (Abb. 199).

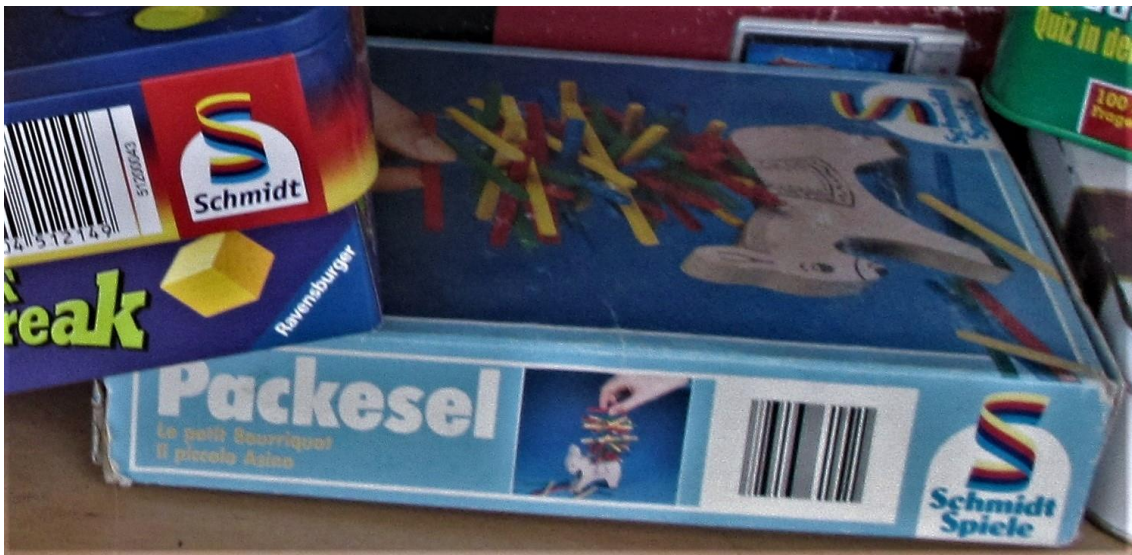


Abb. 199: Linguistic Schoolscape der dunkelblauen Klasse: Artefakt 420

Im Gegensatz zu den bislang beschriebenen mehrsprachigen Artefakten, die keine Aussage darüber zulassen, inwieweit Lehrkräfte und/oder Schüler:innen sich hier bewusst für den Einsatz mehrsprachiger Artefakte im Klassenzimmer entschieden haben, lässt die Präsenz eines Kalenders, auf dessen aktuellem Kalenderblatt ein Gedicht in Tür-

kisch und Deutsch zu lesen ist (Kap. 6.5.3, Abb. 192), zumindest vermuten, dass das Sichtbarmachen von Mehrsprachigkeit an dieser Stelle auf einer bewussten Entscheidung (der Lehrkraft) beruht. Eine Art Impressum am linken oberen Rand des Kalenderblatts verdeutlicht, dass Ausgangspunkt für die Gestaltung der Kalenderseite das Türkische ist: *Ein türkisches Gedicht von [...]*. Angegeben wird auch, wer für die deutsche Übersetzung verantwortlich ist. Obwohl das türkischsprachige Gedicht somit als Original gekennzeichnet wird, ist es in kleinerer Schrift abgedruckt als das deutsche. Sprachliche Kennzeichnung und grafische Darstellung konkurrieren folglich. Auffällig ist auch, dass die Monatsangabe sowie die Bezeichnungen der Wochentage ausschließlich in Deutsch genannt werden. Das Kalenderblatt erscheint damit in Bezug auf seinen Beitrag zum visuellen Diskurs des Klassenzimmers ambivalent: Einerseits macht es das Türkische sichtbar, macht es Mehrsprachigkeit sichtbar, andererseits scheint es weiterhin eine Dominanz des Deutschen zu bestätigen. Trotz dieser Dominanz präsentiert das Kalenderblatt jedoch nicht etwa ein deutsches, sondern ein türkisches Originalgedicht, was den Wert des Türkischen auf dem Sprachmarkt der Klasse zu steigern vermag: Das Türkische ist keine „Abweichung“ von einer deutschsprachigen Norm, es verfügt über Originalitätswert.

Auf dem bereits vorangehend besprochenen Plakat mit einer Ländervorstellung Rumäniens (Kap. 6.5.2 und 6.5.3, Abb. 181) dominiert trotz des inhaltlichen Fokus auf Rumänien in sprachlicher Hinsicht das Deutsche. Das Rumänische wird lediglich an einer Stelle sichtbar, nämlich in der rumänischen Bezeichnung eines landestypischen Gerichts (*Mamaliga*). Wie in Kapitel 6.5.3 dargestellt, wird das rumänische Wort über eine Notation in runden Klammern von dem ansonsten deutschsprachigen Text abgehoben; ihm nachgestellt ist eine Erläuterung auf Deutsch: (*Mamaliga*) ist *Meisbrei*. Durch die Verwendung des rumänischen Begriffs dient das Plakat nicht nur der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, sondern zumindest an dieser einen Stelle auch der Vermittlung von Sprache.

Stärker ausgewogen erscheint das Verhältnis zwischen dem Deutschen und einer weiteren Sprache auf dem Buchrücken des Buchs BESTIMMT WIRD ALLES GUT – حَتْمًا الْعَدُّ أَفْضَلُ, wo der Titel zweisprachig in Deutsch und Arabisch notiert ist (Abb. 200; vgl. auch Kap. 6.5.3). Die Datenlage erlaubt keine Aussage darüber, inwieweit die im Titel angedeutete Gleichberechtigung beider Sprachen im Buchtext umgesetzt wird. Die Zweisprachigkeit jedenfalls steht in Einklang mit dem Inhalt des Buches, wie er auf der Verlagshomepage beschrieben wird (Kap. 6.5.3). Das Buch nämlich handelt von zwei Kindern, die aus

Syrien nach Deutschland fliehen. Eines der Kinder, Rahaf, lernt in der Schule Emma kennen. Die sprachliche Begegnung, die zwischen Rahaf und Emma höchstwahrscheinlich stattfindet, spiegelt sich in der sprachlichen Gestaltung des Buchs, in dem sich ebenfalls Deutsch und Arabisch begegnen. Der zweisprachige Titel suggeriert eine Gleichwertigkeit beider Sprachen.



Abb. 200: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 188

Abgesehen von dem Länderplakat zu Rumänien lässt sich in der *Linguistic Landscape* des dunkelblauen Klassenzimmers nur ein mehrsprachiges Artefakt ausmachen, das im Kontext der Vermittlung von Fachinhalten zu sehen ist. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung behandelt die Klasse im Sachunterricht unter anderem das Thema „Fußballweltmeisterschaft“ – ein hochaktuelles Thema aus der Lebenswelt der Schüler:innen, insofern im Zeitraum der Datenerhebung eine Fußballweltmeisterschaft ausgetragen wurde. In diesen Zusammenhang kann ein an die Tafel gehefteter Zeitungsausschnitt eingeordnet werden (Abb. 201).



Abb. 201: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 452

In der Kopfzeile des Zeitungsausschnitts sind die Angaben *Süddeutsche Zeitung Nr. 130, Samstag/Sonntag, 9./10. Juni 2018* sowie die Rubrik *[SP]ORT* und die *Seitenzahl 39* vermerkt. Ein Kästchen am unteren Rand des Zeitungsausschnitts bietet die Möglichkeit, das Ergebnis des WM-Halbfinals einzutragen. Es ist einsprachig auf Deutsch beschriftet: Unter der Überschrift *FINALE* sind Datum, Uhrzeit, übertragender Fernsehsender sowie Austragungsort angegeben, darunter zwei leere Linien, auf denen die Sieger der beiden Halbfinals und das Ergebnis des Finales notiert werden können. Unterhalb spezifiziert eine Beschriftung auf Deutsch: *Sieger Halbfinale 1 / Sieger Halbfinale 2*. Der Zeitungsausschnitt wird von einem Bildelement dominiert, das mittig den Bundestrainer Joachim Löw und rechts und links von ihm zwei Spieler der deutschen Nationalmannschaft vor einem Gebäude mit Zwiebeltürmen zeigt, welches an die Auferstehungskirche in St. Petersburg erinnert, eine visuelle Anspielung auf den Austragungsort der Fußballweltmeisterschaft: Russland. Am linken und rechten Rand des Bildes sind zwei Schriftzüge in vertikal notierter kyrillischer Schrift zu sehen: *ЧЕМПИОНАТ МИРА* und *РОССИЯ*. *ЧЕМПИОНАТ МИРА* meint ‚Weltmeisterschaft‘, *РОССИЯ* bezeichnet Russland. Die kyrillische Schrift, deren Kenntnis nicht bei allen Leser:innen der Süddeutschen Zeitung vorausgesetzt werden kann, scheint sich in das Bildelement

zu fügen und – unabhängig davon, ob Leser:innen die Schrift lesen können oder nicht – das Austragungsland der Fußballweltmeisterschaft visuell zu repräsentieren und hervorzuheben. Sprache und Land werden auf diese Weise unmittelbar miteinander verknüpft. Das Deutsche und das Russische stehen in diesem Fall in einem arbeitsteiligen Verhältnis und nicht wie bei den übrigen beschriebenen mehrsprachigen Artefakten in einem wiederholenden.

Wenig unterrichtsbezogen scheint die Verwendung mehrerer Sprachen hingegen auf zwei Deckeln von Kopierpapier-Kartons, in denen Unterrichtsmaterialien liegen. Während der Slogan des Papierherstellers *Papier mit besten Werten* auf Deutsch abgedruckt ist, sind Spezifikationen zu dem Papier entweder in Englisch gehalten (*PureWhite, 100 % recycled, FINEST ECO PRINTING PAPER • DESIGNED BY STEINBEIS*) oder aber mehrsprachig (*ISO 90 Weiße / Brightness / Blancheur / Grado di bianco / Blancura*). Im Fall der mehrsprachigen Angabe kommen das Deutsche, das Englische, das Französische, das Italienische und das Spanische zum Einsatz, im Wesentlichen also in Europa vertretene Sprachen.

15 der 38 mehrsprachigen Artefakte enthalten andere Sprachen als die Amtssprache Deutsch und die Schulfremdsprache Englisch, in vielen Fällen zusätzlich zum Deutschen und/oder Englischen. Sie alle wurden vorangehend beschrieben. Unter den einsprachigen Artefakten finden sich keine, die eine andere Sprache als Deutsch oder Englisch enthalten. Das Englische wird auf 33 der 38 mehrsprachigen Artefakte und auf fünf der einsprachigen Artefakte verwendet. Zu den einsprachig englischen Artefakten zählen zwei Gebrauchsgegenstände, nämlich ein CD-Player mit englischsprachiger Beschriftung (z. B. *OPEN / CLOSE, COMPACT disc, TUNING*; vgl. Kap. 6.4.4) sowie eine Buchstütze, bei der die Hartplastik-Lettern des Wortes *BOOK* stützende Funktion erfüllen (Abb. 202).



Abb. 202: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 453

Ob bewusst eine Buchstütze mit englischsprachigem Schriftzug gewählt wurde und inwieweit die sprachliche Gestaltung bei deren Nutzung eine Rolle spielt, kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht festgestellt werden. Im Fall eines Aktenordners, einem Artefakt des Classroom Managements, mit dem englischsprachigen Aufdruck *EJA international* auf dem Rückenschild ist davon auszugehen, dass dieser Herstellerhinweis für den Gebrauch des Artefakts durch Lehrkräfte oder Schüler:innen keine Rolle spielt. Einschränkend muss angemerkt werden, dass *international* ebenso etwa ein deutsches oder dänisches Wort sein könnte – bei EJA handelt es sich um einen dänischen Hersteller. Aufgrund der Semantik des Wortes kann vermutet werden, dass entweder das Englische als internationale Handelssprache genutzt wird oder aber dass bewusst das Wort *international* als Internationalismus gewählt wurde.

Darüber hinaus trägt eine Spielverpackung den einsprachig englischsprachigen Titel *Make'n'Break* (Abb. 203). Es handelt sich genau genommen um den Eigennamen des Spiels, der jedoch in seiner Semantik (z. B. Wortbedeutungen von *make* und *break*), seiner Phonologie und Schreibung (lautliche Ähnlichkeit von *make* und *break* bei unterschiedlicher Schreibweise) sowie in seiner Morphologie (*'n'* für *and*, wie in *Rock'n'Roll*) Anknüpfungspunkte für die Vermittlung des Englischen böte. Ob diese in der Klasse genutzt werden, bleibt offen.



Abb. 203: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 410

Eine weitere im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierte Variante des Spiels verfügt über eine zweisprachig deutsch-englische Verpackung: Während der Spielname *Make'n'Break* mit dem Zusatz *Circus* auch hier Englisch gehalten ist, ist außerdem der deutschsprachige Schriftzug *Ravensburger Spieleverlag* lesbar. Auf vergleichbare Weise zeigt die Verpackung eines Puzzles den deutschsprachigen Schriftzug *Ravensburger Puzzle* sowie den englischen Titel *Winnie the Pooh*. Der expliziten Vermittlung des Englischen dient demgegenüber das bereits oben besprochene Plakat zum Thema „Wetter“ (Kap. 6.5.3; Abb. 188). Es ist die einzige Stelle im dunkelblauen Klassenzimmer, an der die Stellung des Englischen als schulische Fremdsprache sichtbar wird.

Zu den 23 zweisprachig deutsch-englischen Artefakten zählen 14 Aktenordner, die Beschriftungen in beiden Sprachen zeigen, wobei die englischsprachigen Beschriftungen in allen Fällen herstellerseitig angebracht wurden (z. B. *max.file, Made in Germany, 10 Year Guarantee*), die deutschen zum Teil durch den Hersteller (z. B. *MIX Papier*), zum Teil durch Schüler:innen (z. B. *4c Ordner, 4c Klasse*) oder Lehrkräfte (z. B. *Mathematik Fördermaterial, Deutsch Fördermaterial*). Während die Aktenordner in ihrer Funktion dem Classroom Management zugeordnet werden können, zeigen auch Gebrauchsgegenstände, die zur Aufbewahrung (von Materialien) genutzt werden, zweisprachige Beschriftungen: So wird auf zwei Tabakdosen das Produkt in Deutsch und Englisch genannt (*PIPE TOBACCO • PFEIFFENTABAK*), der Markenname auf Deutsch (*KÄPT'N BARSDORF'S BESTER*), der Verweis auf die Qualität des Produkts wiederum in Englisch (*FINE FLAVOUR*) und schließlich die Geschmacksrichtung ebenfalls in Englisch (*Honey and Rum* beziehungsweise *Vanilla*). Der auf Tabakprodukten angebrachte Hinweis auf die Gefahren des Rauchens ist einsprachig in Deutsch verfasst. Für den Unterricht spielt vermutlich weder die Tatsache, dass es sich um Tabakdosen handelt, noch deren Mehrsprachigkeit eine Rolle. Sie scheinen lediglich der Aufbewahrung zu dienen. Ob sich in einer außerdem im Klassenzimmer befindlichen Blechdose – wie die Aufschrift vermuten lässt – Butterkekse befinden oder ob darin ebenfalls Materialien oder Ähnliches aufbewahrt werden, ist nicht feststellbar. Die Keksdose selbst ist zweisprachig in Deutsch und Englisch beschriftet (Abb. 204).



Abb. 204: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 158

Die Mehrsprachigkeit der Keksdose beruht auch in diesem Fall auf Entscheidungen des Herstellers. Interessanter Weise wird die zweisprachige Angabe des in der Dose verkauften Produkts nicht wortgetreu übersetzt: Heißt es auf Englisch *DANISH BUTTER COOKIES*, steht darunter in kleinerer Schrift auf Deutsch: *feines Buttergebäck*. Das Adjektiv *fein* fehlt im Englischen, auf die Bezeichnung „dänisch“ wird im Deutschen verzichtet. Stattdessen zeigt die Keksdose weiter oben eine Art Gütesiegel mit dem Vermerk *DÄNISCHE REZEPTUR*. Das Siegel ist mit einer dänischen Flagge illustriert. Für Schüler:innen böten sich hier also Gelegenheiten, Mehrsprachigkeit zu entdecken und zu erkunden.

Ein zweisprachiges Wortspiel, das ebenfalls Potenzial zur Auseinandersetzung mit Sprache bietet, findet sich auf einem Faltplyer, der für eine Kunstausstellung wirbt (Abb. 205).



Abb. 205: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 060

Der Flyer zeigt primär deutschsprachige Aufschriften. Das Wort *unARTig* spielt jedoch mit dem deutschen Adjektiv *unartig*, in dem das englische Substantiv *art* mit der Bedeutung ‚Kunst‘ enthalten ist. Abermals stößt die vorliegende Studie hier an ihre Grenzen, insofern sie nicht zu ergründen imstande ist, inwiefern dieses Wortspiel von beziehungsweise mit den Schüler:innen der Klasse thematisiert und analysiert wird.

Mehrsprachigkeit, die von den Schüler:innen selbst in die *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers eingebracht wird, findet sich demgegenüber auf der oben besprochenen Plakatreihe, die eine in Comicform gestaltete Geschichte zum Thema „Robin Hood“ abbildet (Kap. 6.5.2, Abb. 182 und 184). Eine Sprechblase zeigt unter anderem den Ausruf *OMG Robin Hood!* Die Abkürzung *OMG* steht für das englische *Oh my God*, die auch in die deutsche Jugendsprache Einzug gehalten hat. Insofern alle übrigen Sprechblasen deutschsprachigen Text enthalten, kann die Comic-Plakatreihe damit als zweisprachig deutsch-englisch angesehen werden. Wollte man *OMG* hingegen als Anglizismus betrachten, bezöge sich die Zweisprachigkeit der Plakatreihe wohl stärker auf innersprachliche Variation, wie sie sich auch in jugendsprachlichen Ausdrucksweisen wie *Was redest du da für eine Kake?* manifestiert.

Das Englische findet sich auch in einer im Klassenzimmer aufgehängten Übersicht über Arbeitsgemeinschaften, an denen Schüler:innen der Klasse teilnehmen (Abb. 206; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht).

AG's der Klasse 4c

Klettern	Spiele	Fußball
Spiele selbst machen	Chor	Entspannung
Detektive	Kicking Girls	Theta-Spiele
Mandala	Spiele	

Abb. 206: *Linguistic Schoolscape* der dunkelblauen Klasse: Artefakt 110

Zehn der elf Arbeitsgemeinschaften tragen deutschsprachige Titel, lediglich die Arbeitsgemeinschaft „Kicking Girls“ einen englischsprachigen. Es fällt auf, dass für die Arbeitsgemeinschaft „Fußball“ nur Jungennamen eingetragen sind, für die Arbeitsgemeinschaft „Kicking Girls“ ein Mädchenname. Folglich scheint eine genderbezogene Differenzlinie gezogen zu werden, wobei ein Verweis auf das (soziale) Geschlecht lediglich in der Bezeichnung der Mädchen-Fußballmannschaft vorkommt (*Girls*). Die Jungen-Fußballmannschaft scheint damit implizit als Normalform angenommen zu werden, die Mädchen-Fußballmannschaft scheint einer expliziten Kennzeichnung zu bedürfen. Auffälliger Weise korrespondiert die konstruierte Geschlechter-Differenz mit unterschiedlichen Sprachwahlen. Die Wahl des Englischen im Fall der Mädchen-Fußballmannschaft kann als eine Art Aufwertung durch Verwendung einer unter Jugendlichen „angesagten“ Sprache interpretiert werden, ähnlich wie der Einsatz des Englischen im Bereich der Werbung. Während die Jungen-Fußballmannschaft schnörkellos mit der Sportart an sich bezeichnet wird, scheint die Mädchen-Fußballmannschaft einer besonderen Rechtfertigung und eines expliziten Verweises auf das Geschlecht der Akteurinnen zu bedürfen. An dieser Stelle zeigt sich die Verwobenheit von Dimensionen

der Heterogenität, in diesem Fall von sprachlichen und geschlechtsbezogenen Dimensionen.

In Verbindung mit der Domäne „Fußball“ kommt an einer weiteren Stelle des dunkelblauen Klassenzimmers das Englische zum Einsatz: Ein Buchrücken zeigt die englischsprachige Bezeichnung einer Buchreihe (*BIG BOOK*), den Buchtitel *POWER KICKER* sowie die deutschsprachige Altersangabe *ab 9*. Interessant ist insbesondere der Buchtitel. Versteht man *Power Kicker* als Singularform, so kann es sich um eine englischsprachige Bezeichnung handeln. Versteht man *Power Kicker* hingegen als pluralische Bezeichnung für eine Gruppe von Fußballspieler:innen, so scheint es sich nicht um eine englischsprachige Bezeichnung, sondern um einen Anglizismus im Deutschen zu handeln, da die im Englischen notwendige Pluralmarkierung *-s* fehlt.

Von den 16 Sprachen und Varietäten, die die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse gemäß Selbstauskunft sprechen, wird die Hälfte in der dokumentierten *Linguistic Landscape* des dunkelblauen Klassenzimmer sichtbar: Arabisch, standardsprachliches Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Rumänisch, Spanisch und Türkisch (Tab. 15). Unsichtbar bleiben Albanisch, pfälzische und badische Varietäten des Deutschen, „Ezo“, Kurdisch, Lingala, Urdu und Yoruba. Insgesamt können in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers 15 Sprachen nachgewiesen werden, darunter neben den bereits genannten auch sieben Sprachen, die nicht im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhanden sind, nämlich Kroatisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch und Tschechisch. Die sprachliche Landschaft des Klassenzimmers erscheint damit relativ vielfältig, wenngleich viele der Sprachen lediglich auf einzelnen Artefakten vorkommen.

blaue Schule: dunkelblaue Klasse					
		Wahrnehmung durch die Schüler:innen (N=18)		Wahrnehmung durch die Klassenlehrerinnen	
Sprachliches Repertoire der Klasse (gemäß Selbstauskünften)	Sichtbarkeit in der Linguistic School-scape des Klassenzimmers	in der Schule gehört	in der Schule gesehen	in der Schule gehört	in der Schule gesehen
		(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskunft)	(gemäß Selbstauskunft)
Albanisch	✗	✓ (5,56 %)	✓ (5,56 %)	Frau F.: ✓	Frau F.: ✓
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Arabisch	✓	✓ (33,33 %)	✓ (22,22 %)	Frau F.: ✗	Frau F.: ✓
				Frau S.: ✓	Frau S.: ✓
Deutsch (Standard)	✓	✓ (72,22 %)	✓ (61,11 %)	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Deutsch (Pfälzisch)	✗	✓ (5,56 %)	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Deutsch (Badisch)	✗	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Englisch	✓	✓ (61,11 %)	✓ (27,78 %)	Frau F.: ✓	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
„Ezo“	✗	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Französisch	✓	✗	✗	Frau F.: ✓	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Italienisch	✓	✓ (22,22 %)	✓ (16,67 %)	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✓
Kurdisch (inkl. Sorani, Kurmandschi)	✗	✓ (38,89 %)	✓ (5,56 %)	Frau F.: ✓	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✓	Frau S.: ✓
Lingala	✗	✗	✗	Frau F.: ✓	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Rumänisch	✓	✓ (11,11 %)	✓ (44,44 %)	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✓	Frau S.: ✗
Spanisch	✓	✓ (16,67 %)	✓ (5,56 %)	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Türkisch	✓	✓ (50,00 %)	✓ (11,11 %)	Frau F.: ✓	Frau F.: ✓
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✓
Urdu	✗	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Yoruba	✗	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
nicht im sprachl. Repertoire der Klasse vorhandene Sprachen					
„Ägyptisch“	✗	✗	✓	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗

			(5,56 %)	Frau S.: ✓	Frau S.: ✗
Bulgarisch	✗	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✓	Frau S.: ✗
Dari	✗	✗	✗	Frau F.: ✓	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✓	Frau S.: ✗
Griechisch	✗	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✓	Frau S.: ✗
Hindi	✗	✓	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
		(5,56 %)		Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Japanisch	✗	✓	✓	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
		(5,56 %)	(16,67 %)	Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Kroatisch	✓	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Niederländisch	✓	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Polnisch	✓	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Romanes	✗	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✓	Frau S.: ✗
Russisch	✓	✓	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
		(5,56 %)		Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Slowakisch	✓	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Slowenisch	✓	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Suaheli	✗	✓	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
		(5,56 %)		Frau S.: ✗	Frau S.: ✗
Tschechisch	✓	✗	✗	Frau F.: ✗	Frau F.: ✗
				Frau S.: ✗	Frau S.: ✗

Tab. 15: Die *Linguistic Schoolscape* des dunkelblauen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule

Befragt man die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse (N=18), welche Sprachen sie in der Schule schon einmal gesehen hätten, zeigt sich eine hohe Übereinstimmung mit den im Klassenzimmer sichtbaren Sprachen: Arabisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Rumänisch, Spanisch und Türkisch wurden von den Schüler:innen laut eigener Angabe schon einmal in der Schule gesehen, außerdem Albanisch und Kurdisch als weitere im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhandene, in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers aber nicht sichtbare Sprachen. Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus hätten die Schüler:innen in der Schule bereits „Ägyptisch“ (vermutlich Hieroglyphen) und Japanisch gesehen. In Bezug auf das sprachliche Repertoire der Klasse entsprechen die in der Schule von den Schüler:innen der dunkelblauen Klasse gehörten Sprachen denen, die sie in der Schule schon einmal gesehen haben; zusätzlich wird lediglich eine pfälzische Varietät des Deutschen als in der Schule gehörte Sprache ge-

nannt. Weder in der Schule gesehen noch gehört haben die Schüler:innen laut Selbstauskunft das Französische, welches im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhanden ist und in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers sichtbar wird. Einige sprachliche Ressourcen der Klasse – eine badische Varietät des Deutschen, „Ezo“, Lingala, Urdu und Yoruba – sind weder in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers vertreten noch werden sie von Schüler:innen der Klasse in der Schule auditiv oder visuell wahrgenommen. Als Sprachen, die sie in der Schule schon einmal gehört hätten, nennen die Schüler:innen weiterhin Hindi, Japanisch, Russisch und Suaheli, welche nicht im sprachlichen Repertoire der Klasse und bis auf das Russische auch nicht in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers vorhanden sind. Insgesamt scheinen sich die Schüler:innen einer gewissen schriftsprachlichen wie auch mündlichen Mehrsprachigkeit in der blauen Schule bewusst, wenn auch nicht alle von den Schüler:innen der Klasse gesprochenen Sprachen gleichermaßen wahrnehmbar scheinen. Zu bedenken gilt auch, dass eine Auflistung einer Sprache als gehört oder gesehen nicht zwangsläufig bedeutet, dass alle Schüler:innen der Klasse diese wahrnehmen konnten. Die Prozentangaben in Klammern geben den Anteil derjenigen Schüler:innen an, die die jeweilige Sprache laut eigener Aussage in der Schule schon einmal gehört beziehungsweise gesehen haben. Während Deutsch, Englisch und zumindest im Bereich gehörter Sprachen das Türkische von relativ vielen Schüler:innen wahrgenommen zu werden scheinen, sind es nur einzelne, die etwa Albanisch, Arabisch, Italienisch, Kurdisch, Rumänisch, Spanisch, Hindi, Japanisch, Russisch und Suaheli in der Schule wahrzunehmen scheinen. Zumindest Arabisch und Kurdisch werden immerhin von über 30 % der befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse als gehörte Sprachen genannt.

Auf die Frage hin, welche Sprachen sie in der Schule schon einmal gesehen hätte, antwortet Frau Falkner, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse:

„Ja, also Türkisch, klar, sieht man immer mal ’n bisschen was. Albanisch. Und was dann auch kommt, weil man’s halt schnell sieht, ist dann arabische Schriftzeichen. Das sieht man auch. Sonst so jetzt sichtbar, eher nicht so viel, ja.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 010)

Sie schränkt die Anzahl sichtbarer Sprachen auf drei ein: Türkisch, Albanisch und Arabisch. Frau Seeberg, ebenfalls Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse, erweitert dieses Spektrum um Italienisch und Kurdisch.

„Hm. Also wenn ich an meinen Unterricht denke, dann hab’ ich schon auch- haben wir schon auch Arabisch, wir haben auch Kinderbücher in Italienisch, Türkisch, Arabisch, Kurdisch. Also ich weiß nicht, welches Kurdisch, aber irgendein Kur-

disch. Wir haben den Muttersprachenunterricht in Italienisch und Arabisch und Türkisch hier an der Schule, sprich da steht auch immer mal wieder was da.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 016)

Von den Schüler:innen werden über die von den Lehrerinnen genannten Sprachen hinaus „Ägyptisch“, Deutsch, Englisch, Japanisch, Spanisch, Rumänisch als in der Schule gesehene Sprachen genannt, das von ihnen artikuliert Bewusstsein für Sprachen in der Schule scheint folglich größer als das der Lehrerinnen. Allerdings sind die Nennungen sowohl der Schüler:innen als auch der Lehrerinnen aufgrund der oben dargelegten Einschränkungen hinsichtlich Erinnerungs- und Benennungsvermögen in Bezug auf wahrgenommene Sprachen und Dialekte unter Vorbehalt zu interpretieren. So ist es etwa wahrscheinlich, dass die beiden Lehrerinnen in der Schule bereits Texte in Deutsch und der Schulfremdsprache Englisch gelesen haben, sie benennen diese Sprachen jedoch nicht als in der Schule gesehene.

Frau Seeberg ordnet ihre Aufzählung in der Schule gesehener Sprachen ferner im Sinne einer sprachpolitischen Positionierung ein:

„Ich find’s sehr schwierig, wenn man jetzt sagt, man macht die Schilder zwei- oder dreisprachig, also Beschilderung in der Schule, weil wir fünfzig verschiedene Nationen haben und ich nicht weiß, warum ich es jetzt auf Lingala machen soll und auf Yoruba nicht. Und auf fünfzig Sprachen kann ich’s nicht machen, die Beschilderung. Und es ist ja bei uns nicht so, dass wir jetzt zwei Nationen haben, die besonders stark sind, ja, insofern- oder wenn ich an die ganzen indischen Familien denke, die ja doch meistens vier, fünf Sprachen sprechen. Und insofern find’ ich das mit ’ner Beschilderung in mehreren Sprachen für unsre Schule jetzt nicht unbedingt geeignet.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 016)

Die Lehrerin artikuliert ihre Einstellung zu einer mehrsprachigen Beschilderung der Schule von sich aus und ohne explizite Nachfrage der Forscherin. Sie zeigt damit ein Bewusstsein für sprachpolitische Diskurse, die das Sichtbarmachen von Mehrsprachigkeit fordern. Fehlende mehrsprachige Beschriftungen in der blauen Schule und auch ihre eigene Ablehnung mehrsprachiger Beschriftungen begründet sie mit der sprachlichen Vielfalt innerhalb der Schüler:innenschaft: Es sei nicht möglich, alle der zahlreichen Sprachen auf Beschilderungen zu nutzen – aus diesem Grund sei es besser, Beschilderungen erst gar nicht mehrsprachig zu gestalten. In Frau Seebergs Äußerung schwingt die Forderung nach einer Gleichwertigkeit von Sprachen auf dem schulischen Sprachmarkt mit („warum ich es jetzt auf Lingala machen soll und auf Yoruba nicht“; Z. 016). Sie problematisiert auf diese Weise die sprachpolitische Forderung nach sicht-

barer Mehrsprachigkeit, indem sie darauf hinweist, dass Sichtbarkeit von Sprachen häufig auch mit Unsichtbarkeit anderer Sprachen einhergehe.

Die Frage, welche Sprachen sie in der Schule schon gehört hätte, beantwortet Frau Seeberg zunächst nicht direkt:

„Das ist jetzt schwierig, weil ich allein in der Klasse zwanzig Sprachen habe. Also ich hatte- letztes Jahr hab' ich mal gefragt. Wir sind auf zwanzig gekommen und ich sammel' immer die ausgefallensten, das ist mir- für mich im Moment- also Dari mag ich, find' ich immer sehr spannend und kennt kein Mensch. Sorani, also die ganzen kurdischen Sprachen, die sind ja auch sehr, sehr speziell.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 012)

In ihrer Antwort nimmt die Lehrerin eine Einordnung von Sprachen als „ausgefallen[]“ (Z. 012) und „speziell“ (Z. 012) vor. Eine solche Einordnung setzt Vergleiche zu anderen Sprachen voraus, wenngleich dies in der Äußerung der Lehrerin nicht explizit gemacht wird. Sie bewertet „ausgefallen[e]“ Sprachen wie Dari als „spannend“ (Z. 012) und stellt fest, dass sie sie möge (vgl. Z. 012), positioniert sich also interessiert und wertschätzend in Bezug auf „ausgefallen[e]“ Sprachen. Ihre Äußerung führt die Ambivalenz solcher Positionierungen vor Augen, die einerseits Wertschätzung und Offenheit ausdrücken, andererseits bestimmten Sprachen eine bestimmte – hier periphere – Stellung in Relation zu anderen zuweisen oder diese sogar exotisieren. Auf Rückversicherung der Forscherin, ob die genannten Sprachen die seien, von denen Frau Seeberg wisse, dass Schüler:innen der Schule sie sprechen können, und die sie in der Schule schon einmal gehört hätte, ergänzt die Lehrerin:

„Ja, genau, die sprechen das untereinander, weil wenn jemand neu kommt, dann muss ja auch jemand ihm am Anfang helfen und dann sprechen die das auch untereinander. Also da denk' ich mir dann, wenn man hier in der Schulleitung ist, im Sekretariat ist, dann hört man sehr, sehr viele Sprachen, also Griechisch, Rumänisch, Bulgarisch, Sorani, Kurmandschi, Arabisch, sowohl in dem Bereich Algerien als auch in dem Bereich Jordanien, Palästina. Es sind ja andere Dialekte. Ägypten haben wir auch schon gehabt, Kinder. Romanes. Also ich denke, da gibt's ganz, ganz, ganz viele Sprachen, die man hier hört, tagtäglich.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg,
einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 014)

Auf die Nachfrage hin erweitert die Lehrerin das Spektrum an gehörten Sprachen. Es umfasst Sprachen, die von Schüler:innen der dunkelblauen Klasse gesprochen werden – Arabisch, Kurdisch (inklusive Sorani) und Rumänisch -, ebenso wie Sprachen, die über das sprachliche Repertoire der Klasse hinausgehen: Sprachen Ägyptens, Kurmandschi als kurdische Varietät, Bulgarisch, Dari, Griechisch und Romanes. Während sie in ihrer oben zitierten Antwort ein Bewusstsein für das Vorhandensein der Sprachen Lingala und Yoruba im sprachlichen Repertoire der Klasse zeigt, nennt sie diese nicht als in der

Schule gehörte oder gesehene Sprachen. Es muss also weiter differenziert werden zwischen der Wahrnehmbarkeit von Sprachen selbst in der schulischen Sprachlandschaft und dem Wissen über das Vorhandensein dieser Sprachen, selbst wenn diese nicht wahrnehmbar werden. Davon, dass in der dunkelblauen Klasse zumindest seitens der Lehrerinnen eine Auseinandersetzung mit den Familiensprachen von Schüler:innen stattzufinden scheint, zeugt auch Frau Falkners Antwort auf die Frage, welche Sprachen sie in der blauen Schule schon gehört habe:

„Ja, also in meiner Klasse halt alle Muttersprachen der Kinder, ja. Also da- Lingala, verschiedene Dialekte von Sorani, also irgendwie gibt's zwar Sorani, aber jetzt seit Neustem weiß ich, dass es da auch Unterschiede gibt noch mal im Dialekt. Türkisch haben wir ganz viel, Albanisch wird gesprochen, mal überlegen, Dari wurde auch gesprochen schon, Englisch, klar, und Französisch, das sprechen die Kinder auch immer mal zuhause und bringen dann so 'n bisschen was mit. Das ist jetzt, was mir einfällt.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Falkner, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.5, Z. 012)

Im Unterschied zu ihrer Kollegin Frau Seeberg gibt sie unter anderem an, Lingala bereits in der Schule gehört zu haben. Insgesamt scheint sie ihre Antwort stärker auf die aktuell von ihr unterrichtete Klasse zu beziehen, weniger auf die gesamte Schule. Bis auf Dari sind entsprechend alle von ihr genannten Sprachen solche, die im sprachlichen Repertoire der dunkelblauen Klasse vertreten sind.

Mit Blick auf Tabelle 15 fällt auf, dass es Sprachen und Varietäten zu geben scheint, die im sprachlichen Repertoire der dunkelblauen Klasse vorhanden sind, aber weder von Schüler:innen noch von den beiden Klassenlehrerinnen in der Schule auditiv und/oder visuell wahrgenommen zu werden scheinen: eine badische Varietät des Deutschen, die eine Schülerin als in der Familie gesprochenen Dialekt angibt, die Sprachen „Ezo“, Urdu und Yoruba scheinen gänzlich unsichtbar zu bleiben. Einschränkend gilt auch hier zu berücksichtigen, dass die Antworten der Lehrerinnen und der Schüler:innen nicht zwangsläufig alle Sprachen und Varietäten umfassen, die sie jemals in der Schule gehört oder gesehen haben, sondern lediglich diejenigen, an die sie sich zum Zeitpunkt der Befragung erinnern und die sie benennen können und möchten. Deutlich wird dies auch in Frau Falkners schließender Bemerkung: „Das ist jetzt, was mir einfällt“ (Z. 012).

6.5.5 Zusammenfassende Charakterisierung der *Linguistic Schoolscape* des dunkelblauen Klassenzimmers

Mit 497 Artefakten verfügt das dunkelblaue Klassenzimmer über eine relativ dichte *Linguistic Landscape*. Von allen untersuchten Klassenzimmern weist es die höchste

schriftsprachliche Dichte auf. Wie auch in den anderen Klassenzimmer zu beobachten, wurde die überwiegende Mehrheit der 497 im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierten Artefakte *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden (88,13 %, 438 Artefakte). Nur 4,63 % der schriftsprachlichen Artefakte wurden von Schüler:innen (*bottom-up*) verfasst (23 Artefakte). Weitere 33 Artefakte (6,64 %) enthalten sowohl *top-down* als auch *bottom-up* hervorgebrachten Text. Im Fall dreier Artefakte ist deren Urheberschaft nicht eindeutig bestimmbar (0,60 %). 496 der 497 Artefakte des dunkelblauen Klassenzimmers können als autorisiert angesehen werden, während lediglich ein Artefakt keine klaren Rückschlüsse darüber zulässt, ob und inwiefern es unter Autorisierung entstanden ist. Insgesamt scheint die visuelle Sprachlandschaft des dunkelblauen Klassenzimmers somit durch schulische Autoritäten legitimiert; dies trifft auch für den geringen Anteil an Schriftsprachgebrauch durch Schüler:innen in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers zu.

Mit etwa zwei Dritteln (67,20 %) machen maschinell bedruckte Artefakte die Mehrheit der im dunkelblauen Klassenzimmer vorgefundenen Artefakte aus; mit nur einer Ausnahme – dem bedruckten Namensschild eines Schülers – wurden sie alle *top-down* erzeugt. Auch mit Blick auf die 94 handschriftlich verfassten Artefakte (18,91 %) dominiert die Anzahl *top-down* hervorgebrachter Artefakte. Von den 69 Artefakten, die sowohl handschriftlichen als auch maschinell aufgedruckten Text enthalten (13,88 %), wurde lediglich eines von Schüler:innen gestaltet. In nur zwei Fällen greifen folglich Schüler:innen der Klasse auf gedruckte Schrift als Ausdrucksressource zurück. Ob dies an ihren prinzipiellen schriftgestalterischen Möglichkeiten in der Schule und damit an institutionell ausgeübter Macht oder aber an ihren persönlichen Aus- und Abwahlen schriftgestalterischer Möglichkeiten liegt, lässt sich an dieser Stelle nicht feststellen. Lehrkräften scheinen demgegenüber sowohl Handschrift wie auch maschineller Druck als schriftsprachliche Ausdrucksressourcen zur Verfügung zu stehen und von ihnen als solche genutzt zu werden.

Eines der von Schüler:innen gestalteten handschriftlichen Artefakte sticht besonders hervor, da es als Repräsentation von Diversität (Vertovec 2009, S. 14) gelesen werden kann: Die bunten Handabdrücke von Schüler:innen, die mit deren Vornamen beschriftet sind, visualisieren Individualität und Vielfalt innerhalb der dunkelblauen Klasse. Neben diesem Artefakt, das entsprechend der Wertevermittlung dient, zeigen weitere Artefakte im dunkelblauen Klassenzimmer an, dass individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen

von Schüler:innen Berücksichtigung zu finden scheinen. So scheint etwa das Thema „Körper“ innerhalb der Klasse auf unterschiedlichen Leistungsniveaus behandelt worden zu sein, wobei die Arbeitsergebnisse aller Niveaus im Klassenzimmer sichtbar gemacht und damit gewürdigt werden. Potenziell allen Schüler:innen wird damit Raum gegeben, ihr Können zu präsentieren. Eine im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierte, von Schüler:innen gestaltete Comic-Plakatreihe scheint zudem sprachliche Freiräume zu bieten, die auch innersprachliche Variation unter Rückgriff auf eine jugendsprachliche Ausdrucksweise erlauben: Der aus dem Englischen übernommene Ausruf *OMG* findet ebenso Gebrauch wie das fäkalsprachliche *Was redest du da für eine Kacke?*, das sonst in schulischen Kontexten als verboten, als sanktioniert oder zumindest als dispräferiert angenommen werden könnte.

Weiterhin sticht der hohe Anteil an Kinderliteratur im dunkelblauen Klassenzimmer hervor. Er steht in Einklang mit den Ausführungen einer der Klassenlehrerinnen, wonach sie großen Wert auf die Förderung von Lesekompetenzen lege. „Lesezeit“ als fest im Tagesablauf der dunkelblauen Klasse verankertes Konzept schlägt sich auch in der visuellen Sprachlandschaft des Klassenzimmers nieder. Von den 236 im dunkelblauen Klassenzimmer vorgefundenen Kinderbüchern zeigen 230 einzig deutsche Schriftsprache. Vier Buchrücken enthalten ausschließlich Eigennamen der Protagonist:innen und/oder der Autor:innen sowie Signaturen, weshalb sie weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden können. Insgesamt scheinen also nur zwei der im dunkelblauen Klassenzimmer befindlichen 236 Kinderbücher mehrsprachig zu sein und neben dem Deutschen eine weitere Sprache zu nutzen – zumindest lassen dies die Buchrücken und -cover vermuten. Der Anteil mehrsprachiger Bücher an der vorgefundenen Kinderliteratur entspricht also nur 0,85 %. Bei den beiden zweisprachigen Büchern handelt es sich erstens um ein Buch, das auf Deutsch und Arabisch das Thema Flucht bearbeitet, zum anderen um ein Sachbuch zum Thema „Fußball“, das die englischsprachige Bezeichnung der Buchreihe (*BIG BOOK*), eine deutschsprachige Altersempfehlung (*ab 9*) sowie den Buchtitel *Power Kicker* zeigt, der als englische Singularform oder – im Plural – als Anglizismus im Deutschen gedeutet werden kann. Inwieweit Mehrsprachigkeit in letzterem Fall innerhalb des Buches eine Rolle spielt, lässt sich nicht beurteilen. Das deutsch-arabische Buch *BESTIMMT WIRD ALLES GUT – حَتْمًا الْعَدُوُّ أَفْضَلُ* versteht sich hingegen bewusst als zweisprachig. Aufgrund seiner Thematik kann es als Beitrag zur Vermittlung interkulturellen Bewusstseins verstanden werden. Das Motiv der interkulturellen Begegnung scheint auch in weiteren im dunkelblauen Klassenzimmer vorgefunde-

nen Kinderbüchern eine Rolle zu spielen; sie scheinen jedoch einsprachig Deutsch gehalten. Ein mehrsprachiger Kalender hingegen zeigt auf dem zum Zeitpunkt der Erhebung aufgeblätterten Kalenderblatt ein türkisches Gedicht und dessen deutsche Übersetzung. Versteht man Literatur als kulturelles Gut, vermag somit auch das Kalenderblatt zu einer interkulturellen Bildung beizutragen. Es bietet außerdem Möglichkeiten der kontrastiven Sprachbetrachtung und der Schulung von Sprachbewusstheit. Das Türkische fließt als legitime Sprache in die *Linguistic Schoolscape* des dunkelblauen Klassenzimmers ein. Einem klassisch landeskundlichen Ansatz der interkulturellen Bildung scheint das im dunkelblauen Klassenzimmer ferner dokumentierte Plakat mit Informationen zum Land Rumänien verpflichtet. Es ist in der Handschrift einer Schülerin oder eines Schülers verfasst und gibt damit Schüler:innen potenziell die Freiheit, ein Land, zu dem sie oder ihre Familie in Verbindung stehen oder das sie interessiert, vorzustellen. Der (Unterrichts-)Kontext, in dem das Plakat entstanden ist, lässt sich leider nicht nachvollziehen. Auf dem Plakat findet primär das Deutsche Verwendung – einzig ein landestypisches Gericht wird auf Rumänisch benannt und auf Deutsch paraphrasiert. Rumänisch wird von einer Schülerin der Klasse als Familiensprache genannt. Unabhängig davon, ob sie oder andere Schüler:innen Urheber:in des Plakats ist/sind, manifestiert sich in ihm die Legitimation, die das Rumänische auf dem sprachlichen Markt der Klasse zu erfahren scheint.

Das dunkelblaue Klassenzimmer sowie das gelbe Klassenzimmer (Kap. 6.6) sind unter den untersuchten die einzigen, in denen das Englische in seinem institutionalisierten Status als integrierte Fremdsprache sichtbar wird. Zwar finden sich auch in anderen Klassenzimmern beispielsweise Englisch-Lernspiele oder zweisprachig deutsch-englische Kinderliteratur, im dunkelblauen Klassenzimmer aber dient ein Plakat zum Thema „Wetter“ der gezielten Vermittlung – und Sichtbarmachung – der englischen Sprache. Während Englisch-Lernspiele und englischsprachige Literatur lediglich optionale Beschäftigungsangebote für Schüler:innen darzustellen scheinen, erscheint das aufgehängte Wetter-Plakat im dunkelblauen Klassenzimmer prominenter verortet; seine gut sichtbare Positionierung an einer der Wände des Klassenzimmers legt eine Nutzung im Unterricht nahe. Es ist einsprachig auf Englisch gehalten.

Insgesamt 7,65 % der im dunkelblauen Klassenzimmer dokumentierten 497 Artefakte sind einsprachig (38 Artefakte), 76,10 % der Artefakte sind mehrsprachig (378 Artefakte). Weitere 71 Artefakte (14,29 %) enthalten lediglich Eigennamen, Ziffern, Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen oder Ähnliches und können daher

weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden. Zehn Artefakte (2,01 %) konnten nur unscharf dokumentiert werden, weshalb eine Aussage über ihre Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht möglich ist. Unter den einsprachigen Artefakten finden sich fünf, die die Schulfremdsprache Englisch gebrauchen, alle übrigen einsprachigen Artefakte nutzen das Deutsche. Von den 38 mehrsprachigen Artefakten nutzen 37 ebenfalls das Deutsche, 33 das Englische. Auf immerhin 15 mehrsprachigen Artefakten finden sich weitere Sprachen, darunter Arabisch, Französisch, Italienisch, Rumänisch, Spanisch, Türkisch, Kroatisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch und Tschechisch. Die schriftsprachliche Landschaft des dunkelblauen Klassenzimmers erscheint damit relativ vielfältig, wobei allerdings viele der Sprachen nur auf einzelnen Artefakten vorkommen und häufig auf Entscheidungen von Herstellern von Gebrauchsgegenständen oder Spielen zurückgehen, nicht auf Sprachwahlen von Schüler:innen oder Lehrkräften. Lediglich das Länderplakat zu Rumänien, das Plakat mit englischsprachigen Ausdrücken aus dem Wortfeld „Wetter“ sowie ein Zeitungsausschnitt zum Thema „Fußball-Weltmeisterschaft“, einem Thema, das die Klasse im Zeitraum der Erhebung im Sachunterricht behandelt, weisen klare Unterrichtsbezüge auf. Eine Übersicht über außercurriculare Arbeitsgemeinschaften nutzt das Deutsche zur Bezeichnung einer (Jungen-)Fußballmannschaft (*Fußball*) und das Englische zur Bezeichnung einer Mädchen-Fußballmannschaft (*Kicking Girls*), verwebt also Konstruktionen genderspezifischer Differenz mit einer sprachlichen Unterscheidung.

Zwischen den in der *Linguistic Schoolscape* des dunkelblauen Klassenzimmers dokumentierten Sprachen und den Antworten der Schüler:innen der Klasse auf die Frage, welche Sprachen sie in der Schule schon einmal gesehen hätten, zeigt sich eine hohe Übereinstimmung: In der visuellen Sprachlandschaft der Schule nehmen die Schüler:innen Arabisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Rumänisch, Spanisch und Türkisch wahr, außerdem Albanisch und Kurdisch als weitere im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhandene, in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers aber nicht sichtbare Sprachen; über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus hätten die Schüler:innen in der Schule bereits „Ägyptisch“ (vermutlich Hieroglyphen) und Japanisch gesehen. Mit Blick auf das sprachliche Repertoire der Klasse geben die befragten Schüler:innen an, dieselben Sprachen, die sie in der Schule visuell wahrnehmen, in der Schule auch zu hören; zusätzlich wird lediglich eine pfälzische Varietät als in der Schule gehörter Dialekt genannt. Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus hörten sie in der Schule außerdem Hindi, Japanisch, Russisch und Suaheli. Einige sprachliche

Ressourcen der dunkelblauen Klasse – eine badische Varietät des Deutschen, „Ezo“, Lingala, Urdu und Yoruba – können weder in der *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers nachgewiesen werden noch scheinen sie von Schüler:innen der Klasse auditiv oder visuell in der Schule wahrgenommen zu werden. Sie scheinen nicht Teil der wahrnehmbaren sprachlichen Landschaft der blauen Schule, was auf eine potenzielle Ausklammerung vom schulischen Sprachmarkt hindeutet. Dem gegenüber zeigen Äußerungen der beiden Klassenlehrerinnen an, dass über die sicht- und hörbaren Sprachen hinaus durchaus ein Bewusstsein für die sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen zu bestehen scheint, etwa für Lingala oder Yoruba oder aber für unterschiedliche Varianten des kurdischen Dialekts Sorani. Die Anzahl in der Schule sichtbarer Sprachen schränkt die Klassenlehrerin Frau Falkner auf drei ein (Türkisch, Albanisch, Arabisch), die Klassenlehrerin Frau Seeberg nennt zusätzlich Italienisch und Kurdisch. Das Bewusstsein der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse für visuelle Mehrsprachigkeit in der blauen Schule scheint demnach tendenziell ausgeprägter als das der beiden Lehrerinnen. Die Klassenlehrerin Frau Seeberg spricht sich für eine Gleichwertigkeit von Sprachen auf dem schulischen Sprachmarkt aus und begründet damit das von ihr wahrgenommene Fehlen an mehrsprachigen Beschriftungen in der Schule. Es sei schwierig, so die Lehrerin, aufzuzählen, welche Sprachen sie in der Schule schon gehört habe, „weil ich allein in der Klasse zwanzig Sprachen habe.“ In eine ähnliche Richtung geht Frau Falkners Antwort, die in der Schule „halt alle Muttersprachen der Kinder“ höre. Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die Beteiligten – Schüler:innen wie Lehrkräfte der dunkelblauen Klasse – sich der sie umgebenden Mehrsprachigkeit weitgehend bewusst scheinen. Sprachen und Dialekte scheinen jedoch in der *Soundscape* und der *Linguistic Landscape* der blauen Schule für die Akteur:innen der dunkelblauen Klasse in unterschiedlichem Maße wahrnehmbar.

6.6 Die *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse

Die fotografisch dokumentierte *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers der gelben Klasse umfasst insgesamt 198 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten. Das gelbe Klassenzimmer verfügt damit über eine ähnliche schriftsprachliche Dichte wie das hellgrüne Klassenzimmer mit 163 Artefakten und das mittelblaue Klassenzimmer mit 190 Artefakten. Wendet man das für die vorliegende Studie (weiter-)entwickelte und explorativ erprobte Kategoriensystem (Kap. 3.8.2) an, ergibt sich die nachfolgende Strukturierung der *Linguistic Schoolscape* des gelben Klassenzimmers. Eine tabellari-

sche Übersicht über die Verteilung der Artefakte innerhalb des Kategoriensystems findet sich in Anhang G.

6.6.1 Urheberschaft und Autorisierung der Artefakte

161 der 198 Artefakte im Klassenzimmer der gelben Klasse, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden (Abb. 207). Ihre Nutzung im Klassenzimmer wird durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet. 12 der 198 Artefakte, die schriftsprachliche Zeichen enthalten, wurden *bottom-up* hervorgebracht, das heißt durch Schüler:innen. 25 Artefakte enthalten sowohl schriftsprachliche Zeichen, die *top-down* durch eine oder mehrere der eingangs genannten Instanzen verfasst wurden, als auch solche, die durch Schüler:innen (*bottom-up*) verfasst wurden.

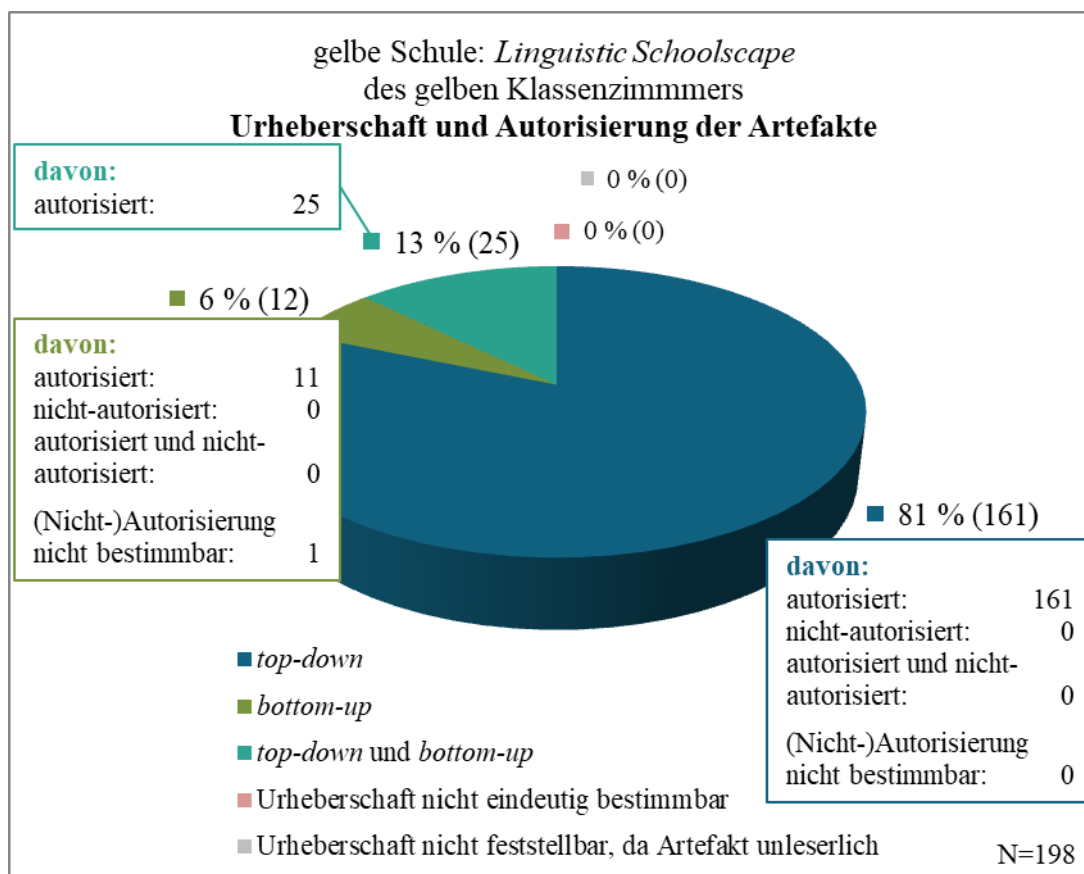


Abb. 207: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte

197 der 198 Artefakte können als autorisiert angesehen werden (Abb. 207), der sprachliche Zeichengebrauch scheint folglich durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert. Dies trifft für alle Artefakte der Subkategorie „top-down“ zu und gilt mit einer

Ausnahme auch für die *bottom-up* von Schüler:innen hervorgebrachten Artefakte. Lediglich eines der von Schüler:innen gestalteten Artefakte lässt nicht eindeutig erkennen, ob es unter Autorisierung oder nicht entstanden ist: Zwischen einem Stapel mit Zeitungen, die in der Klasse als Malunterlage verwendet werden, lugt ein von einem Schüler oder einer Schülerin gemaltes Bild hervor (Abb. 208). Zu sehen sind der Schriftzug *DI-NO* sowie mehrere Bildelemente; eines davon könnte den Schwanz eines Dinosauriers darstellen. Es ist unklar, ob es sich um ein Bild aus dem Kunst- oder Sachunterricht handelt, das auf einem Arbeitsauftrag der Lehrkraft basiert, um ein Geschenk des Schülers an die Lehrerin, das diese im Klassenzimmer aufbewahrt, oder um ein von dem Schüler aus Eigeninitiative und ohne Schul- oder Unterrichtsbezug angefertigtes Bild. In letzterem Fall könnte es als Graffiti und damit als nicht-autorisiert betrachtet werden.



Abb. 208: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 087

Von diesem Artefakt abgesehen, dessen Autorisierung unsicher bleibt, scheinen zum Zeitpunkt der fotografischen Dokumentation alle Artefakte im gelben Klassenzimmer autorisiert. Die beinahe oder vollständige Abwesenheit nicht-autorisierter Artefakte bedeutet nicht, dass solche in der gelben Klasse generell nicht vorkommen, sie bedeutet lediglich, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung für die Forscherin nicht sichtbar werden. Denkbar wäre etwa, dass Schüler:innen während des Unterrichts heimlich Briefchen austauschten, die in die Kategorie „nicht-autorisiert“ fielen. Die vorliegenden Daten basieren jedoch auf einer fotografischen Erhebung außerhalb des Unterrichts und damit losgelöst von den im Klassenzimmer potenziell stattfindenden sozialen Interaktionen mitsamt der Dynamiken, die diese für die *Linguistic Schoolscape* eines Klassenzimmers bedeuten können.

6.6.2 Schriftgestaltung der Artefakte

21 der 198 Artefakte im Klassenzimmer der gelben Klasse sind handschriftlich verfasst, 137 sind maschinell bedruckt. Weitere 40 Artefakte enthalten sowohl handschriftliche als auch aufgedruckte sprachliche Zeichen (Abb. 209).

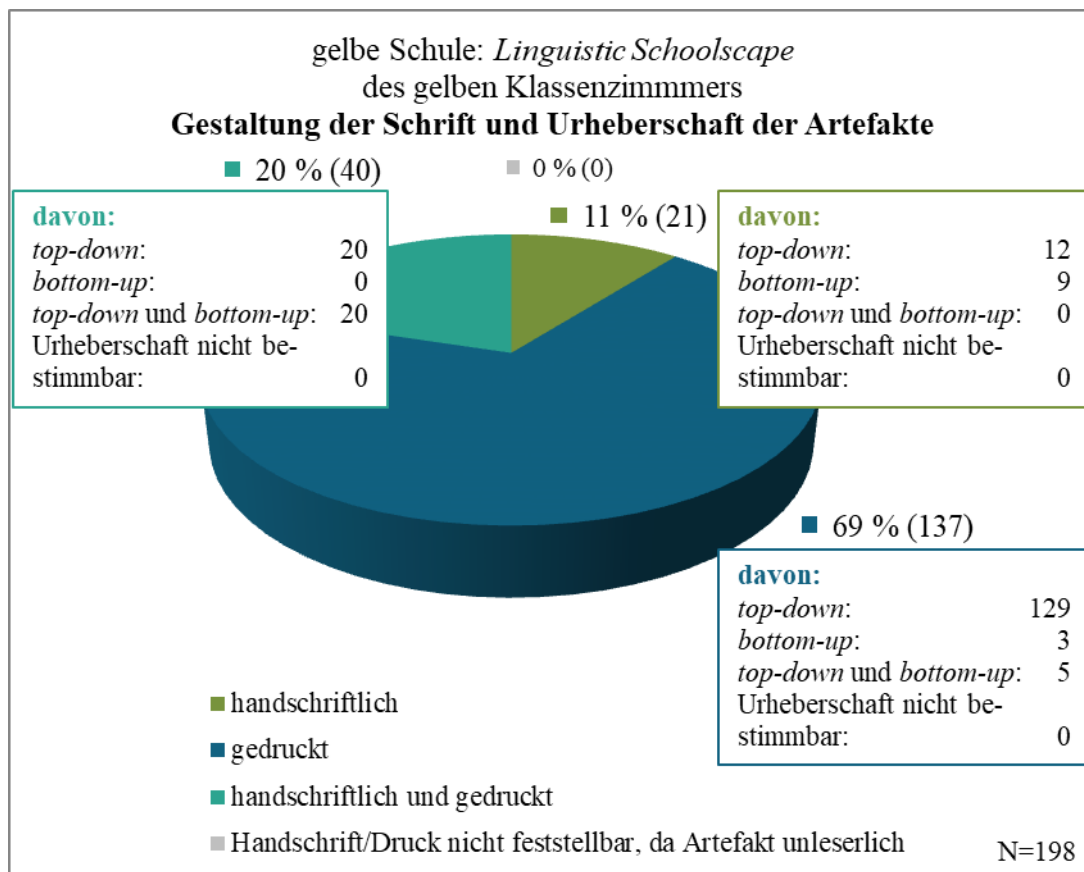


Abb. 209: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte

Knapp 70 % der im gelben Klassenzimmer dokumentierten Artefakte sind maschinell bedruckte Artefakte. Sie wurden großteils, aber nicht ausschließlich *top-down* hervorgebracht. Zwar ist der Anteil an gedrucktem Text, der von Schüler:innen hervorgebracht wurde, im Vergleich zu dem, der von Lehrkräften, Schulleitungen oder externen Instanzen hervorgebracht wurde, auch in der gelben Klasse gering, jedoch fällt trotz der wenigen Fälle auf, dass gedruckter Text in der gelben Klasse häufiger von Schüler:innen stammt als in den übrigen untersuchten Klassen (vgl. auch die Gegenüberstellung in Anhang G). Beschränkt sich der von Schüler:innen erzeugte gedruckte Text in den untersuchten Klassen der grünen und blauen Schule auf wenige Einzelfälle, so stammt gedruckter Text in der gelben Klasse immerhin in acht Fällen von Schüler:innen. Unter den vollständig maschinell bedruckten Artefakten finden sich drei, die ausschließlich Text enthalten, der auf Schüler:innen zurückgeführt werden kann, sowie fünf, die so-

wohl *bottom-up* als auch *top-down* hervorgebrachten Text enthalten. In allen drei Fällen, in denen der gedruckte Text vollständig auf Schüler:innen zurückgeht, handelt es sich um Namensaufkleber, die auf Ordnerrücken oder Stehsammlern angebracht sind (Abb. 210; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht). Der gedruckte Text dient in diesen Fällen im Sinne des Classroom Managements folglich der Kennzeichnung von Eigentum und damit der Visualisierung von Besitzansprüchen. Es ist davon auszugehen, dass die Schüler:innen den Text womöglich nicht selbst verfasst haben, ihn wohl aber verantworten.



Abb. 210: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakte 029, 051 und 055

Die Unterschiedlichkeit der Namensaufkleber deutet darauf hin, dass sie individuell auf Schüler:innen zurückzuführen sind. Im Gegensatz hierzu kann eine Reihe für jede:n Schüler:in gleich gestalteter laminiertes Namensschilder auf die Lehrkraft zurückgeführt werden (vgl. exemplarisch Abb. 211; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht).



Abb. 211: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakte 058 und 059

Auch bei den fünf Artefakten, die *top-down* wie auch *bottom-up* hervorgebrachten gedruckten Text enthalten, besteht der auf Schüler:innen zurückzuführende Textanteil in Namensaufklebern. Sie sind auf Orderrücken oder Schulbüchern angebracht, die darüber hinaus Text enthalten, der durch den Hersteller beziehungsweise Verlag verantwortet wird.

Betrachtet man die 20 Artefakte, die sowohl handschriftlichen als auch gedruckten Text enthalten, wobei die Textelemente zum Teil *top-down*, zum Teil *bottom-up* hervorgebracht wurden, so zeigt sich, dass hier die handschriftlichen Textanteile in allen Fällen von Schüler:innen, die gedruckten Textanteile von Lehrkräften, Schulbuchverlagen oder sonstigen externen Instanzen verfasst sind. In vielen Fällen finden sich auch hier Artefakte wie Schulbücher oder Aktenordner, auf denen Schüler:innen – handschriftlich – ihre Namen vermerkt haben. Die Anzeige von Besitz scheint im gelben Klassenzimmer folglich insgesamt eine große Rolle zu spielen und das Sichtbarmachen von Eigentum scheint ein zentrales Prinzip der dort geschaffenen sozial-räumlichen Ordnung zu bilden. Entsprechend scheint sich auch der Beitrag der Schüler:innen zu der zum Zeitpunkt der Erhebung sichtbaren *Linguistic Landscape* weitgehend auf das Notieren des eigenen Namens und eventuell der Klassenbezeichnung zu konzentrieren.

Nicht Ausdruck des Besitzes, sondern der Selbstverpflichtung sind die Namensschriftzüge der Schüler:innen der gelben Klasse auf einem Artefakt, das mit der Überschrift *Regeln für die Frühstückspause* versehen ist (Abb. 212; Namen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht).



Abb. 212: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakte 167

Die Namensschriftzüge der Schüler:innen fungieren als Unterschriften, die der Akzeptanz und Einhaltung der aufgestellten Regeln eine gewisse Verbindlichkeit geben, indem sie die Regeln gleichsam vertraglich festlegen und das Bekenntnis der Schüler:innen zu den Regeln sichtbar machen.

Unter den wenigen rein handschriftlich verfassten Artefakten überwiegt nur leicht die Anzahl der Artefakte, die *top-down* hervorgebracht wurden. Zu den von Schüler:innen mit handschriftlichem Text versehenen Artefakten zählen wiederum drei Namensaufkleber, außerdem vier dekorative Artefakte in Form selbst gemalter Bilder oder Basteleien mit Schriftelementen, die Darstellung einer Erfindung eines Schülers sowie das oben besprochene Bild mit der Aufschrift *DINO*, das dekorative Funktion erfüllen kann, im Fachunterricht entstanden sein kann oder aber ein unautorisiertes Graffiti darstellen kann. Die dekorativen Artefakte umfassen unter anderem zwei im Klassenzimmer aufgehängte Bilder, deren Aufschriften eine Adressierung an die Lehrerin explizit machen: *Ein Bild Für Frau Bräuer* (Abb. 213) beziehungsweise *Für Frau Bräuer von Tamara* ist zu lesen.



Abb. 213: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakte 093 und 094

Die beiden Bilder können als Geschenke an die Lehrerin gelesen werden, die durch das Aufhängen im Klassenzimmer die Wertschätzung gegenüber der Lehrkraft sichtbar machen. Zugleich drückt die Präsentation im Klassenzimmer umgekehrt auch Wertschätzung gegenüber den Schüler:innen aus, die die Bilder gemalt haben (vgl. hierzu auch Kap. 6.3.1 und 6.3.3). Auf einem weiteren dekorativen Artefakt, einem aus Tonpapier ausgeschnittenen und bemalten Stern, ist lediglich der Vorname eines Schülers notiert, womit der Schüler sich als Urheber der Bastelei sichtbar macht. Ein viertes Artefakt,

das dekorative Funktion erfüllt, besteht in einem Plakat, auf dem 24 bunte Umschläge befestigt und in Schüler:innenhandschrift mit Zahlen von 1 bis 24 versehen sind (Abb. 214). Es scheint sich um einen Adventskalender zu handeln, der folglich nicht nur dekorativen Zwecken dient, sondern auch Werte in Bezug auf das Schenken und Warten vermitteln kann.



Abb. 214: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 133

Lediglich eines der handschriftlich verfassten Artefakte kann im Kontext der Vermittlung von Fachinhalten verortet werden. Ein von einem Schüler gemaltes Bild eines Zuges ist mit einer Erläuterung des Schülers versehen: *EIN ZUK MIT 195 PS. EiNe erfindung Fon Tom* (Abb. 215). Das Artefakt kann im Kunst- oder Sachunterricht entstanden sein, beispielsweise zum Thema „Erfindungen.“ Es liegt an oberster Stelle in einem der Plastikkörbe, von denen jedem Schüler und jeder Schülerin einer zugeordnet scheint.

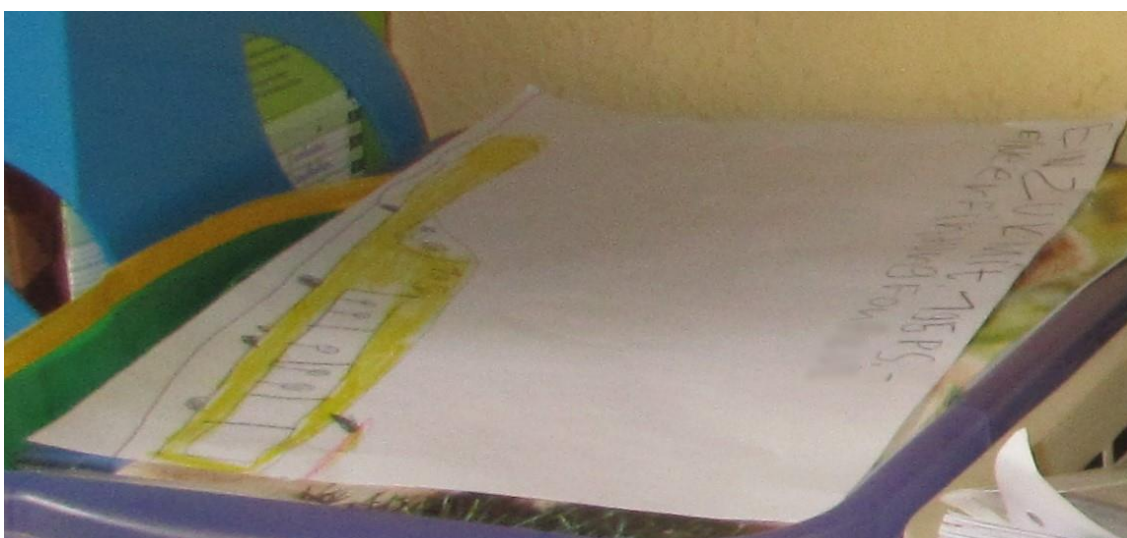


Abb. 215: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 056

Insgesamt ist festzustellen, dass sich der Schriftsprachgebrauch durch Schüler:innen in der *Linguistic Landscape* des gelben Klassenzimmers mit wenigen Ausnahmen in erster Linie auf Namensschriftzüge und damit einhergehende Besitzanzeigen konzentriert. Auch Widmungen wie die in zwei Fällen beobachtete Adressierung der Lehrerin bieten Schüler:innen Möglichkeiten, sich an der schriftsprachlichen Gestaltung des Klassenzimmers zu beteiligen. Häufiger als in den anderen untersuchten Klassenzimmern greifen Schüler:innen der gelben Klasse auf maschinell gedruckte Schrift als Ausdrucksresource zurück, wenngleich insgesamt der Anteil gedruckter Schriftzüge, die auf Schüler:innen zurückgeführt werden können, auch in der gelben Klasse gering ist.

6.6.3 Funktionen der Artefakte

Eine Untersuchung der 198 Artefakte des gelben Klassenzimmers auf deren Funktionen hin führt vor Augen, dass sie insgesamt 10 der 18 Funktionen erfüllen (Abb. 216), die entweder in Anlehnung an Gorter und Cenoz (2015) und Bellinzona (2018) übernommen oder in der explorativen Analyse identifiziert wurden. Die Kategorie „Funktion“ erlaubt Mehrfachzuordnungen, das heißt ein Artefakt kann mehreren Subkategorien der Hauptkategorie „Funktion“ zugeordnet sein, wenn es mehrere Funktionen erfüllt. Lediglich die Funktion eines Artefaktes aus dem gelben Klassenzimmer bleibt unklar, nämlich des oben bereits behandelten Bildes mit der handschriftlichen Aufschrift *DINO* (Kap. 6.6.1, Abb. 208). Uneindeutig ist, ob es sich hierbei um ein „heimlich“, das heißt ohne Autorisierung entstandenes Bild handelt, das dann als Graffiti gewertet werden könnte, um ein Artefakt aus dem Sach- oder Kunstunterricht und/oder um ein Artefakt, das primär dekorative Funktion erfüllt. Vier Artefakte aus dem gelben Klassenzimmer sind leider nur unleserlich dokumentiert, was eine Bestimmung ihrer Funktion verhindert.

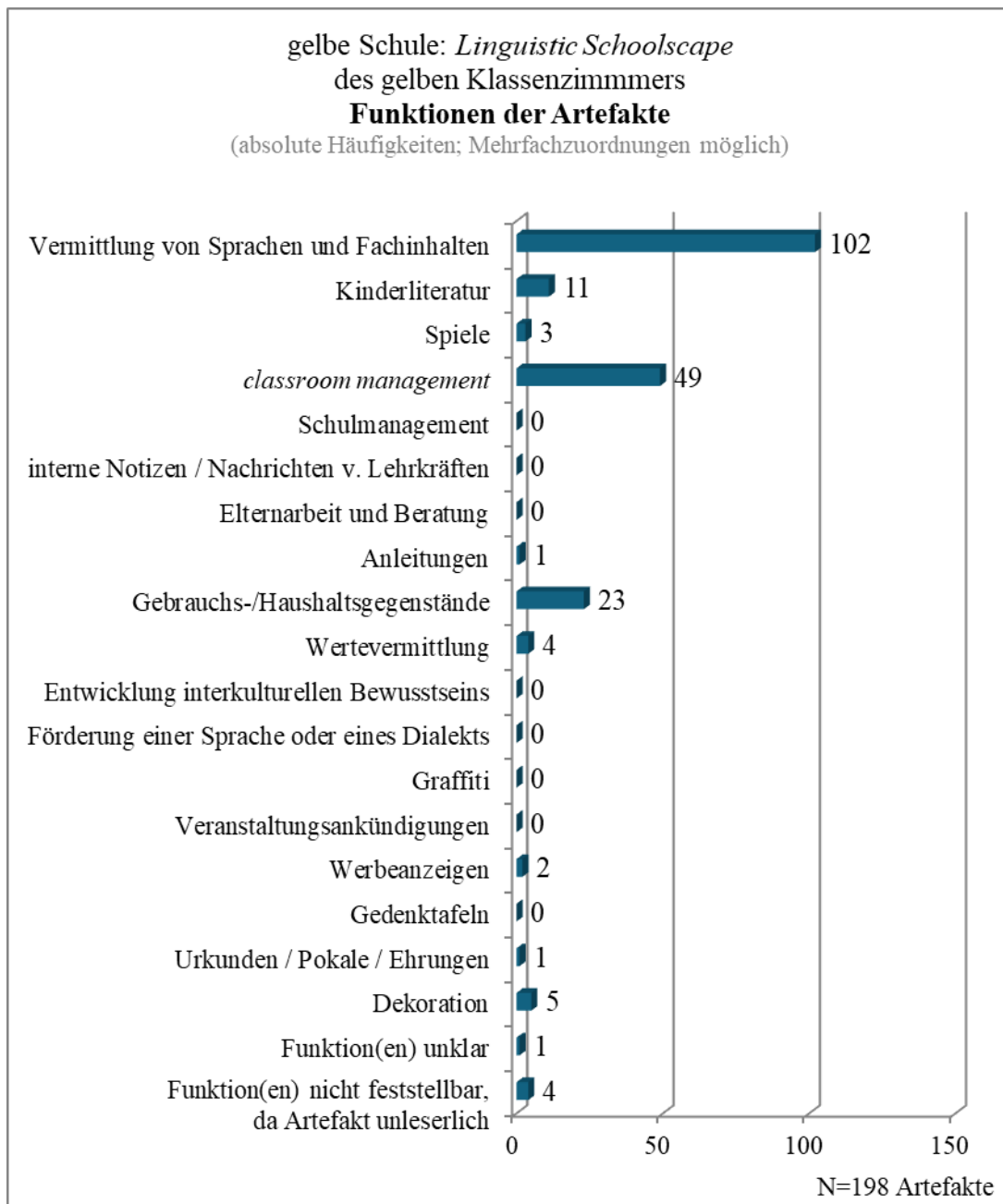


Abb. 216: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)

Rund 52 % und damit gut die Hälfte der 198 im gelben Klassenzimmer dokumentierten Artefakte dienen der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten. Gliedert man diese Subkategorie weiter auf, um zu ermitteln, welche Schulfächer die Artefakte abdecken, zeigt sich die nachfolgende Verteilung (Abb. 217).

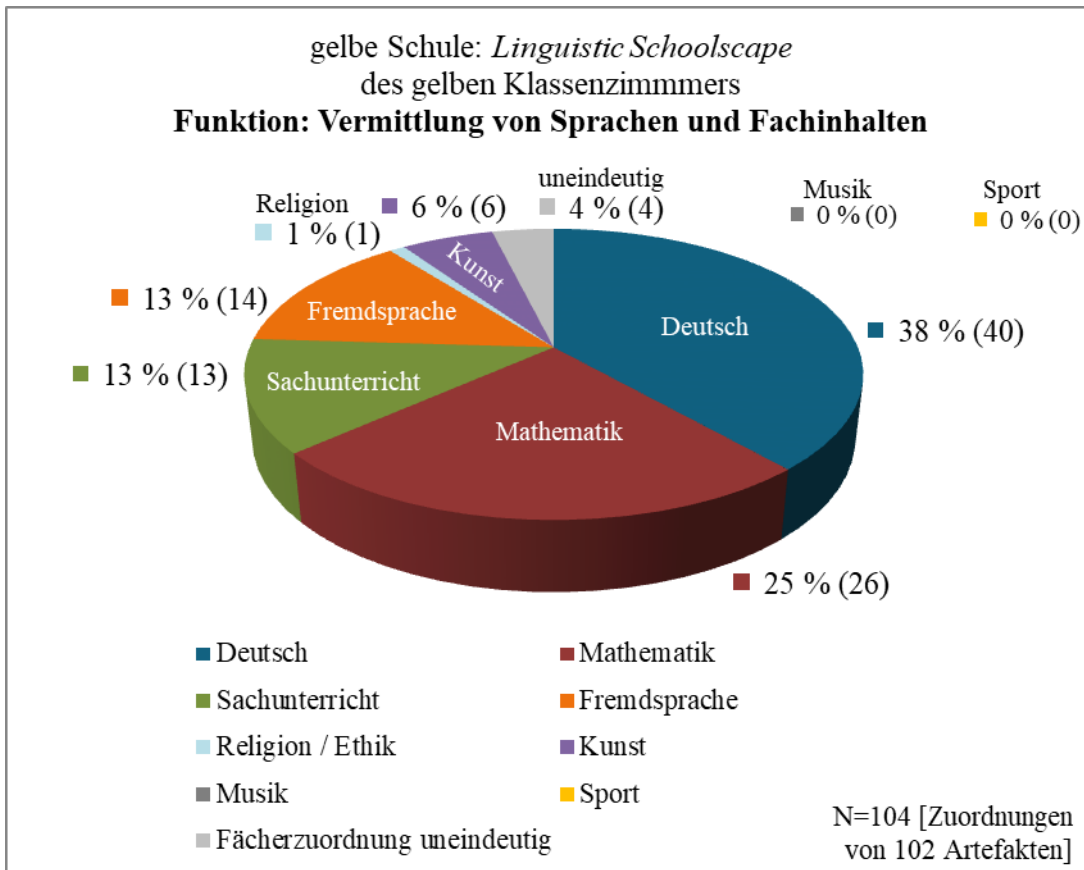


Abb. 217: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)

Mit 37 % sind Artefakte, die dem Deutschunterricht zuzuordnen sind, unter den 102 Artefakten, die der Vermittlung von Sprache(n) oder Fachinhalten dienen, anteilig am häufigsten vertreten, gefolgt von Artefakten aus dem Mathematikunterricht, die 25 % der 102 Artefakte ausmachen. Während somit etwa zwei Drittel der Artefakte dem Deutsch- oder Mathematikunterricht zufallen, lassen sich nur 13 % der Artefakte dem dritten der Hauptfächer, dem Sachunterricht zuordnen. Im Vergleich mit den übrigen untersuchten Klassenzimmern fällt zudem auf, dass die Anzahl an Artefakten aus dem integrierten Fremdsprachenunterricht mit 14 Artefakten relativ hoch erscheint. Bei 13 dieser 14 Artefakte handelt es sich um Aktenordner, die gemäß Aufschrift jeweils ein Sprachenportfolio für die Schulfremdsprache Englisch enthalten (Abb. 218). Auf den Ordnerrücken ist jeweils der Name eines Schülers oder einer Schülerin der gelben Klasse vermerkt (aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht).

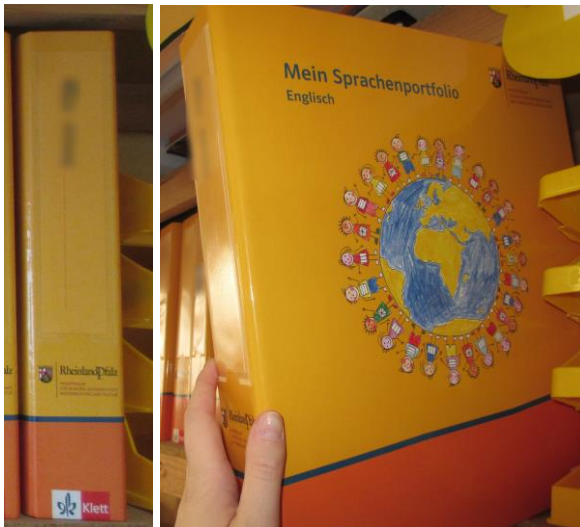


Abb. 218: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 197

Auf diese Weise wird der Status des Englischen als institutionalisierte Fremdsprache sichtbar. Die Abbildung einer Erdkugel, um die herum kindliche Figuren mit unterschiedlichem Aussehen aufgereiht sind, schreibt dem Englischen zudem auf bildlicher Ebene einen Status als internationale beziehungsweise international relevante Sprache zu. Dem Englischen wird damit ein gewisser Wert auf dem schulischen beziehungsweise klassenspezifischen wie auch auf einem imaginierten globalen Sprachmarkt zugesprochen. Englisch als (Objekt-)Sprache findet sich jedoch nicht auf den Covern der Portfolios, die einsprachig Deutsch gehalten sind (*Mein Sprachenportfolio Englisch, Rheinland-Pfalz, MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR*). Obwohl die Portfolio-Ordner daher als einsprachig eingeordnet werden, kann davon ausgegangen werden, dass sich im Inneren auch die englische Sprache finden lässt; die Ordner zu öffnen, um diese Vermutung zu bestätigen, widerspricht allerdings den forschungsethischen Grundsätzen der vorliegenden Arbeit. Ein weiteres Artefakt, das unter anderem dem Englischunterricht zugeordnet werden kann, besteht in laminierten Karten mit den Buchstaben des Alphabets, die an einer durch das Klassenzimmer gespannten Leine aufgehängt sind (Abb. 219). Im Sinne einer Anlauttafel sind darunter jeweils Lebewesen oder Gegenstände abgebildet, die mit dem Laut beginnen, der dem entsprechenden Buchstaben (im Deutschen) zugeordnet ist.



Abb. 219: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 197

Das Artefakt allein lässt keine Rückschlüsse darüber zu, ob es einzig im Deutschunterricht und/oder im Englischunterricht und/oder bei der Thematisierung weiterer Sprachen eingesetzt wird. Es ist daher insofern als mehrsprachig anzusehen, als es das Potenzial bietet, bei der Vermittlung unterschiedlicher Sprachen genutzt zu werden. Einschränkend gilt anzumerken, dass die Bildelemente eine Verwendung im Deutschunterricht nahelegen, da sie mit den Anlauten des Deutschen arbeiten. Ausgeschlossen werden kann allerdings nicht, dass auch das Buchstabieren beispielsweise in Englisch mithilfe der Buchstabenreihe geübt wird – unabhängig von den Bildelementen oder unter der (kontrastiver) Erarbeitung anderer Bildelemente. Die Buchstabenreihe wird daher in der vorliegenden Studie sowohl dem Deutsch- als auch dem Englischunterricht zugeordnet. Das Alphabet, auf das die Buchstabenreihe zurückgreift, ist ein lateinisches. Andere Alphabete werden im gelben Klassenzimmer nicht sichtbar.

Eine weitere Mehrfachzuordnung wurde vorangehend bereits angesprochen: das von einem Schüler gemalte Bild eines Schnellzuges, das im Kunst- oder im Sachunterricht entstanden sein kann (Kap. 6.6.2, Abb. 215). Vier der 102 Artefakte, die der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten dienen, erlauben keine eindeutige Fächerzuordnung. Es handelt sich um Schulhefte, deren Umschläge nicht ersichtlich machen, in welchem Schulfach sie verwendet werden.

Von den 102 Artefakten zur Vermittlung von Sprache(n) oder Fachinhalten sind lediglich vier mehrsprachig, wobei ihre Mehrsprachigkeit in den meisten Fällen weniger durch Lehrkräfte oder Schüler:innen intendiert und vielmehr herstellerseitig bedingt erscheint. Lediglich die beschriebene Buchstabenreihe kann als intentional mehrsprachig betrachtet werden, sofern sie denn bei der Vermittlung mehrerer Sprachen genutzt

wird. In allen anderen Fällen geht Mehrsprachigkeit – auf dem Rückenschild eines Aktenordners, auf dem Cover eines Zeichenblocks, auf einer CD sowie in einer Quellenangabe zu im Klassenzimmer genutzten Illustrationen – auf den Hersteller des jeweiligen Artefakts zurück. Ähnliches ist in der Funktionskategorie „Classroom Management“ zu beobachten, wo vier Artefakte mehrsprachig sind und zwar aufgrund mehrsprachiger Beschriftungen von Ordnerrücken. Kapitel 6.6.4 wird diese Beispiele aufgreifen.

In der Funktionskategorie „Kinderliteratur“, in die elf Artefakte des gelben Klassenzimmers fallen, findet sich ein mehrsprachiges Artefakt. Die Kinderzeitschrift LUX zeigt auf der Titelseite unter dem Foto einer Giraffe die Schlagzeile *Gigant in Gefahr* und daneben den Hinweis *Mit / Join / in / Fun with English* (Abb. 220). Die Zeitschrift scheint also – unabhängig vom schulischen Englischunterricht oder daran anknüpfend – Lerngelegenheiten für das Englische anzubieten.



Abb. 220: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 147

Während die Zeitschrift das Englische spielerisch zu fördern scheint, können in der Kategorie „Spiele“ keine mehrsprachigen Artefakte nachgewiesen werden.

Vier der im gelben Klassenzimmer dokumentierten Artefakte erfüllen die Funktion der Wertevermittlung. Bereits beschrieben wurde der Adventskalender, der implizit Prinzipien des Schenkens, des Teilens und des Wartens zu vermitteln imstande ist (Kap. 6.6.2, Abb. 214). Die übrigen drei Artefakte, die im Kontext der Vermittlung von Werten zu verstehen sind, nehmen Bezug auf das in Kapitel 4.3 rekonstruierte Schulprofil der gelben Schule, die als Modellschule für Demokratie und Partizipation großen Wert auf Beteiligung, Mitbestimmung und Mitgestaltung zu legen scheint. Ein im gelben Klassenzimmer befindlicher Deckel eines Kartons trägt die Aufschrift *Klassenrat* (Abb. 221). Darin befindet sich zum einen ein Zeitplan, auf dem das jeweilige Datum der Ratssitzung sowie Schüler:innennamen notiert sind; da der Zeitplan halb von einem anderen Artefakt verdeckt ist, kann nur vermutet werden, dass es sich bei den notierten

Namen um Schüler:innen handelt, die am jeweiligen Datum eine bestimmte Funktionsrolle, etwa des:der Ratsvorsitzenden, des:der Protokollanten:in, des:der Zeit- oder Regelwächters:in übernehmen. Zum anderen befindet sich in dem Kartondeckel eine laminierte Karte, die die Aufgaben des Klassenratsvorsitzenden definiert (Abb. 222).



Abb. 221: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 008

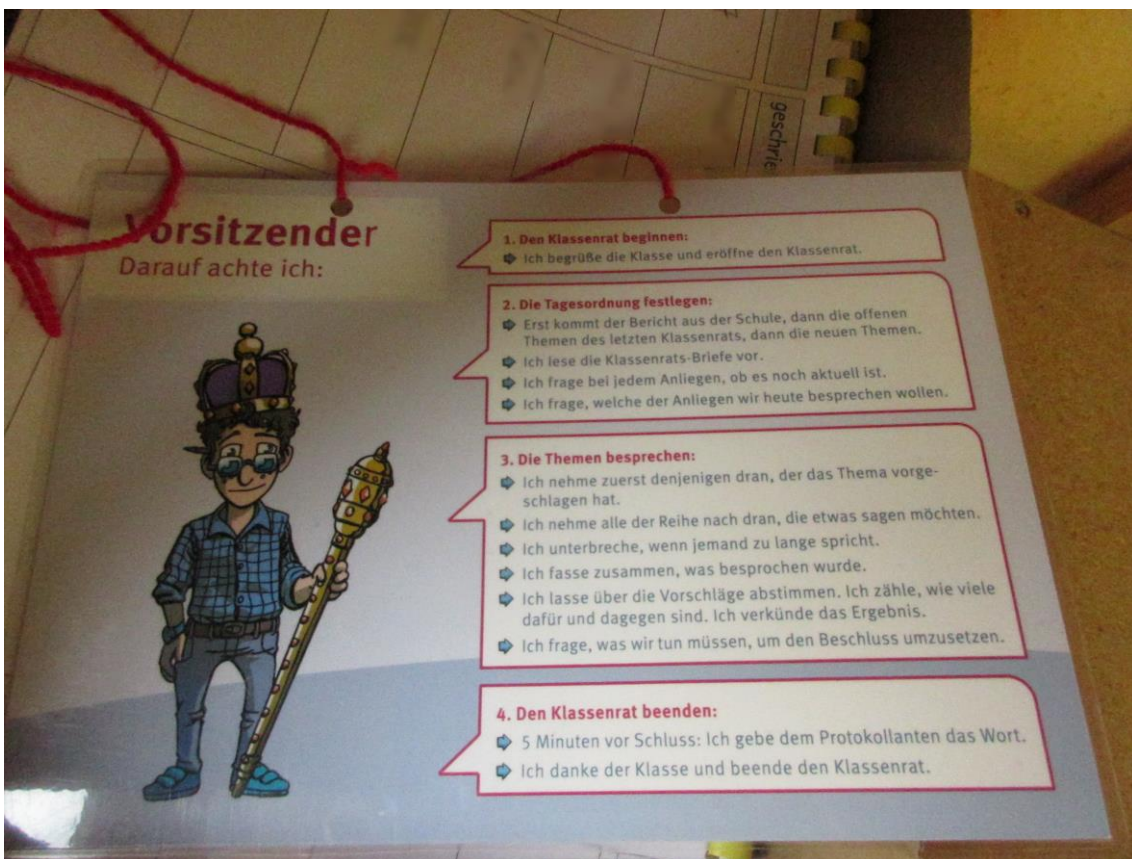


Abb. 222: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 009

Der Klassenrat stellt eines der Formate dar, das demokratische und partizipative Elemente fest und institutionell in der Schulgemeinschaft der gelben Schule verankert. Insbesondere der Ratsvorsitzende scheint für die Einhaltung und Durchsetzung demokratischer Prinzipien verantwortlich und in diesem Sinne auch für die Strukturierung und

Steuerung des Gesprächsverlaufs zuständig (z. B. *Ich frage, welche der Anliegen wir heute besprechen wollen, Ich nehme alle der Reihe nach dran, die etwas sagen möchten, Ich lasse über die Vorschläge abstimmen*). Alle drei im Klassenzimmer vorgefundenen Artefakte, die im Zusammenhang mit dem Klassenrat stehen, sind einsprachig Deutsch, was allerdings nicht ausschließt, dass in Klassenratsinteraktionen möglicherweise sprachliche Vielfalt eine Rolle spielen kann. Kapitel 7.x wird eine Interaktionssituation herausgreifen, in der dies der Fall ist.

6.6.4 Ein- und Mehrsprachigkeit der Artefakte

Lediglich zwölf der 198 Artefakte des gelben Klassenzimmers sind mehrsprachig, 136 Artefakte sind einsprachig (Abb. 223). 45 Artefakte enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, nicht auf Wörter einer bestimmten Sprache zurückführbare Abkürzungen oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen wie etwa Signaturen. Sie stellen eine Sondergruppe von Artefakten dar, die weder als ein- noch als mehrsprachig eingeordnet werden sollen. Im Fall weiterer fünf Artefakte kann deren Ein- oder Mehrsprachigkeit nicht eindeutig festgestellt werden, da die Schrift auf den dokumentierenden Fotos unleserlich ist.

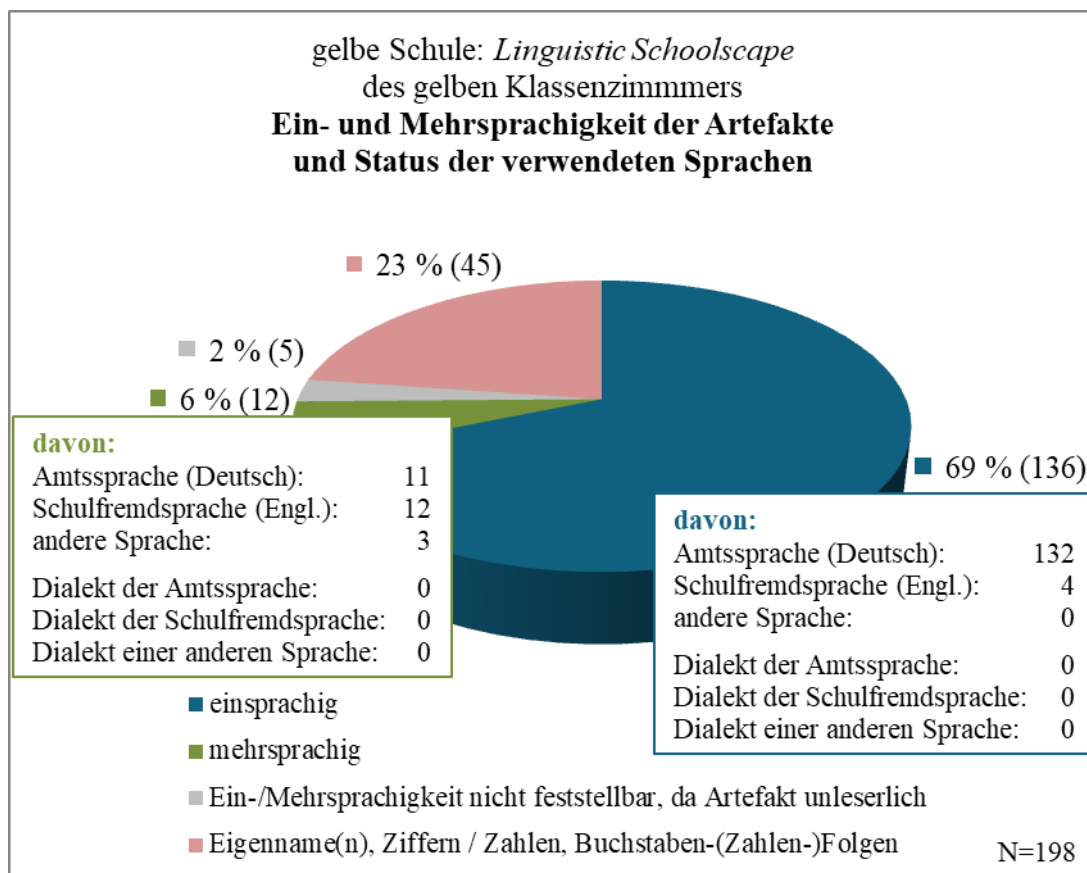


Abb. 223: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen

143 der 148 ein- und mehrsprachigen Artefakte enthalten die Amtssprache Deutsch und zwar in einer standardsprachlichen Varietät. Der Gebrauch dialektaler Varietäten entweder der Amtssprache Deutsch oder anderer Sprachen ist in der *Linguistic Schoolscape* des gelben Klassenzimmers nicht zu beobachten. Von den 137 einsprachigen Artefakten sind 132 einsprachig Deutsch, fünf einsprachig Englisch.

Zu den rein englischsprachigen Artefakten zählt eine Werbeanzeige, die sich zwischen einem Stapel Zeitungspapier befindet, der im Kunstunterricht als Schmierpapier genutzt zu werden scheint (Abb. 224).



Abb. 224: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 090

Das Vorkommen der Werbeanzeige im Klassenzimmer scheint mehr oder minder zufällig und auch die Verwendung des Englischen scheint nicht etwa durch Lehrkräfte oder Schüler:innen bestimmt, sondern durch den Produkthersteller, der seine Marke mit dem Zusatz *Switzerland* bewirbt. Auch die Nutzung des Englischen auf einem Karton, der zumindest ursprünglich ein technisches Gerät zu verpacken schien, ist auf den Hersteller zurückzuführen, der den Schriftzug *GIGABYTE TECHNOLOGY* verwendet (Abb. 225).



Abb. 225: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 064

Darüber hinaus wurden im gelben Klassenzimmer eine CD dokumentiert, die den englischsprachigen Aufdruck *WRITE ONLY ON THIS [SURFACE] WITH SPECIAL [MARKER]* zeigt, sowie ein CD-Player, der mit englischsprachigen Aufschriften versehen ist (z. B. *DIGITAL FILTER PROCESSED COMPACT DISC PLAYER, TUNING*).

Von den zwölf mehrsprachigen Artefakten enthalten elf das Deutsche und alle zwölf das Englische; drei mehrsprachige Artefakte enthalten zusätzlich weitere Sprachen. So findet sich auf einem der Regale im gelben Klassenzimmer ein Karton, der in vier Sprachen auf den (ursprünglichen) Inhalt verweist: Buntstifte (Abb. 226).



Abb. 226: Linguistic Schoolscape der gelben Klasse: Artefakt 065

Unter den vier Sprachen finden sich Italienisch (*Supermatitoni*), Französisch (*Crayons de Couleurs*), Englisch (*Coloured pencils*) und Spanisch (*Lapices de colores*), nicht aber das Deutsche. Jeder der Bezeichnungen vorangestellt ist der Schriftzug *Schoopack 36 Giotto Be-Bè*. Um welche Sprache es sich hierbei handelt, ist nicht klar identifizierbar. *Be-Bè* könnte etwa eine Variante des italienischen *bebè* („Baby, Kleinkind“) sein, *Schoopack* wiederum mutet eher Englisch an (\approx *schoolpack*?) und bei *Giotto* handelt es sich vermutlich um einen Eigennamen. Eindeutiger hingegen ist die Angabe *Contents: 4 PCS*, die einsprachig in Englisch gehalten ist und nicht in allen vier Sprachen wiederholt wird. Englisch scheint folglich in seinem übergeordneten Status als internationale Handelssprache verwendet zu werden, während das Produkt selbst in drei weiteren (europäischen Mehrheits-)Sprachen bezeichnet wird. Die mehrsprachige Produktbezeichnung bietet zumindest Anschlussstellen für Sprachvergleiche. Ob und wie diese im Unterricht genutzt werden, entzieht sich dem Erkenntnisradius der Studie.

Ebenfalls mehrsprachig beschriftet ist der Zeichenblock einer Schülerin, wobei auch hier die Mehrsprachigkeit auf den Hersteller zurückgeht. Neben der deutschsprachigen Aufschrift *ZEICHENBLOCK* und dem englischsprachigen Markennamen *UNITED OFFICE* findet sich auf dem Zeichenblock eine Angabe der Blattzahl in drei Sprachen:

40 Blatt / feuilles / fogli. Verwendet werden Deutsch, Französisch und Italienisch, nicht hingegen das Englische, das in dem Markennamen *UNITED OFFICE* in Erscheinung tritt.

Auch die bereits besprochene Alphabetsreihe (Kap. 6.6.3, Abb. 219) kann bei der Thematisierung und Vermittlung nicht nur des Deutschen und des Englischen, sondern auch weiterer Sprachen genutzt werden, wenngleich sich nicht nachweisen lässt, ob dies in der gelben Klasse tatsächlich geschieht. Nichtsdestotrotz wurde die Buchstabenreihe als mehrsprachig eingeordnet, da es sich nicht zwingend allein um das „deutsche“ Alphabet handeln muss, auch wenn die unterstützenden Abbildungen dies nahelegen.

Unter den neun zweisprachig deutsch-englischen Artefakten finden sich fünf Aktenordner, die – wie auch für die *Linguistic Landscapes* der übrigen untersuchten Schulklassen beobachtet – über zweisprachig beschriftete Rückenschilder verfügen. Dabei sind die herstellerseitig angebrachten Angaben entweder auf Deutsch (z. B. *MIX Papier*, das Umweltzeichen *DER BLAUE ENGEL*) oder auf Englisch (z. B. *Made in Germany*, *10 YEAR Guarantee* oder der dekorative Schriftzug *LIVE*) verfasst, die durch die Lehrkraft oder Schüler:innen angebrachten Beschriftungen ausschließlich auf Deutsch (z. B. *Lesen 1/2, Klasse 2*). Auch eine im gelben Klassenzimmer dokumentierte CD zeigt herstellerseitig aufgedruckten englischsprachigen Text sowie handschriftlich durch die Lehrkraft verfassten deutschsprachigen Text (Abb. 227). Auf Englisch steht dort *COMPACT disc Recordable*, auf Deutsch die Titel zweier Adventslieder.

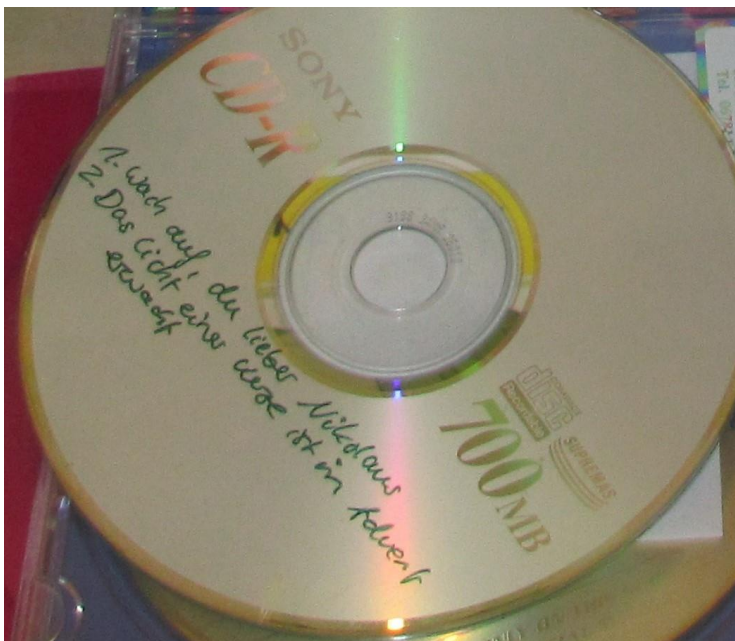


Abb. 227: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 100

Eine Wandhalterung für Hilfsmittel des Mathematikunterrichts (Zirkel, Geodreieck etc.) enthält wiederum lediglich herstellerseitig angebrachten Text und zwar das englischsprachige *Made in Germany* sowie ein TÜV-Siegel, wobei TÜV eine Kurzform der deutschsprachigen Bezeichnung *Technischer Überwachungsverein* darstellt. Ein weiteres, halb verdecktes Artefakt aus dem Mathematikunterricht verweist per URL auf eine deutschsprachige Website mit Unterrichtsmaterialien. Auch eine Bildquelle wird genannt: *Illustrationen: Alexey Bannykh by fotolia.de* (Abb. 228). An dieser Stelle vermischen sich die Nutzung des Deutschen (*Illustrationen*) und des Englischen (*by*).



Abb. 228: *Linguistic Schoolscape* der gelben Klasse: Artefakt 173

Das Vorkommen des Englischen spielt im Fall der beschriebenen Artefakte für deren Nutzung wohl keine oder nur eine untergeordnete Rolle, sofern es den Nutzer:innen überhaupt bewusst wird. Im Unterschied hierzu dient die bereits behandelte Ausgabe der Kinderzeitschrift LUX (Kap. 6.6.3, Abb. 220) nicht nur der Vermittlung von Sachinhalten, sondern mit dem Zeitschriftenteil „Join in“ auch explizit der Vermittlung der englischen Sprache. Das Zeitschriftencover zeigt sowohl deutschsprachigen als auch englischsprachigen Text, wobei die beiden Sprachen in einem arbeitsteiligen Verhältnis stehen, also je unterschiedliche Informationen wiedergeben.

Betrachtet man das sprachliche Repertoire der gelben Klasse im Vergleich zu den in der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers dokumentierten Sprachen, zeigt sich, dass nur drei der von Schüler:innen der Klasse gesprochenen Sprachen im Klassenzimmer überhaupt sichtbar werden: standardsprachliches Deutsch, Englisch und Spanisch (Tab. 16). Deutsch wird von zwölf der 14 Schüler:innen der Klasse als Familiensprache und von sechs Schüler:innen als Sprache angegeben, die sie in der Schule lernten; Englisch wird von 13 der 14 Schüler:innen als schulisch erlernte Sprache genannt. Eine Schülerin der Klasse nennt neben dem Deutschen Spanisch als zuhause gesprochene Sprache (Kap. 5.6.2). Chinesisch und Hindi als Familiensprachen jeweils einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers, Russisch als Familiensprache dreier Schüler:innen sowie eine von zwei Schüler:innen laut Selbstauskunft zuhause gesprochene saarländische

Varietät des Deutschen (Kap. 5.6.2 und 5.6.3) bleiben hingegen unsichtbar. Auch das „Marokkanische“, das ein Schüler der Klasse als zuhause gesprochene Sprache nennt, ohne dass jedoch klar würde, ob er selbst auch über Kompetenzen in dieser Sprache verfügt (Kap. 5.6.2), bleibt unsichtbar. Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus finden sich das Französische und das Italienische innerhalb der *Linguistic Landscape* des Klassenzimmers.

gelbe Schule: gelbe Klasse					
		Wahrnehmung durch die Schüler:innen (N=14)		Wahrnehmung durch die Klassenlehrerin	
Sprachliches Repertoire der Klasse (gemäß Selbstauskünften)	Sichtbarkeit in der <i>Linguistic Schoolscape</i> des Klassenzimmers	in der Schule gehört	in der Schule gesehen	in der Schule gehört	in der Schule gesehen
		(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskünften)	(gemäß Selbstauskunft)	(gemäß Selbstauskunft)
Chinesisch	✗	✗	✗	✗	✓
Deutsch (Standard)	✓	✓ (78,57 %)	✓ (85,71 %)	✓	✓
Deutsch (Saarländisch)	✗	✓ (7,14 %)	✗	✓	✗
Englisch	✓	✓ (64,29 %)	✓ (28,57 %)	✓	(✓)
Hindi	✗	✓ (7,14 %)	✗	✗	✗
Russisch	✗	✓ (64,29 %)	✓ (7,14 %)	✓	✗
Spanisch	✓	✗	✗	✗	✗
nicht im sprachl. Repertoire der Klasse vorhandene Sprachen					
Arabisch	✗	✓ (21,43 %)	✗	✗	✗
Deutsch (Bayrisch)	✗	✓ (7,14 %)	✗	✗	✗
Deutsch (Pfälzisch)	✗	✗	✗	✓	✗
Französisch	✓	✗	✗	✗	✗
Italienisch	✓	✗	✗	✗	✗
Japanisch	✗	✓ (14,29 %)	✗	✗	✗

Tab. 16: Die *Linguistic Schoolscape* des gelben Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule

Betrachtet man die Wahrnehmung von Sprachen und Dialekten in der Schule durch die Beteiligten, so fällt auf, dass die Schüler:innen der gelben Klasse fünf der im sprachlichen Repertoire der Klasse vorhandenen Sprachen und Dialekte in der *Soundscape* der Schule wahrzunehmen scheinen, nicht jedoch das von einer Schülerin als Familienspra-

che gesprochene Chinesisch und das von einer weiteren Schülerin als Familiensprache gesprochene Spanisch. Auch die Lehrkraft nennt diese beiden Sprachen nicht als Sprachen, die sie in der Schule bereits gehört habe. Sie scheinen also nicht in die auditiv wahrnehmbare Sprachlandschaft der Schule einzufließen oder zumindest von den Befragten nicht wahrgenommen zu werden. Auch Hindi, das ein Schüler der Klasse als Familiensprache nennt, wird von der Lehrerin nicht als in der Schule gehörte Sprache genannt, wohl hingegen von einem Schüler, der selbst lediglich das Deutsche als Familiensprache angibt. Die Lehrerin schreibt Schüler:innen, die sie mit Indien in Verbindung bringt („die Kinder mit Indisch“; Anhang B.1.7, Z. 038), vielmehr eine Nutzung des Englischen zu. Auf die Frage, welche Sprachen und Dialekte sie in der gelben Schule schon gehört habe, antwortet sie:

„Klar, Deutsch, Englisch auch, weil wir Kinder auch da haben, die zuhause mit ihren Eltern zum Beispiel auch Englisch sprechen oder mit ihren Müttern. Vor allem grade die Kinder mit Indisch. Deutsch, Russisch, weil ich hab jetzt zum Beispiel auch russische Kinder, die untereinander dann auch oft in der Pause Russisch sprechen. Dialekte, ja, hier der ansässige Dialekt eben, den auf jeden Fall auch. Was haben wir noch für Sprachen? Vielleicht auch so 'n bisschen Saarländisch oft, wenn- von saarländischen Kollegen oder so, das hört man. Aber das sind so die, die mir jetzt als erstes eigentlich einfallen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer, der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 038)

Als Bedingung für die Wahrnehmbarkeit des Russischen führt die Lehrerin die Tatsache an, dass es mehrere „russische Kinder“ (Z. 038) gebe, „die untereinander dann auch oft in der Pause Russisch sprechen“ (Z. 038). Sie konstruiert damit eine Gemeinschaft „russische[r]“ (russischsprachiger?) Schüler:innen, die zugleich eine in sich geschlossene Sprachgemeinschaft zu bilden scheinen.

Über das sprachliche Repertoire der Klasse hinaus geben Schüler:innen an, in der Schule bereits Arabisch, Japanisch und eine bayrische Varietät des Deutschen gehört zu haben. Nicht auszuschließen ist in Bezug auf das Japanische, dass Schüler:innen der zweiten Klassenstufe asiatische Sprachen womöglich nicht ausreichend differenzieren können und sich auf das von einer Mitschülerin gesprochene Chinesisch beziehen könnten; mit Sicherheit sagen lässt sich dies jedoch nicht. Auch in der Nennung des Arabischen könnte sich ein Verweis auf das von einem Schüler als zuhause gesprochene Sprache angeführte „Marokkanisch“ verbergen, auch dies bleibt jedoch rein spekulativ, zumal nicht klar ist, inwieweit der Schüler selbst über Kompetenzen im „Marokkanischen“ verfügt und diese entsprechend in die *Soundscape* der Schule einbringen könnte.

Die Klassenlehrerin Frau Bräuer verweist außerdem auf eine pfälzische Varietät des Deutschen als in der Schule gehörte Sprache; konkret bezeichnet sie die Varietät mit

„hier der ansässige Dialekt eben“ (Z. 038), stellt also einen klar räumlichen Bezug her, ohne aber die Varietät konkret zu benennen. Weiterhin sei im Kollegium eine saarländische Varietät wahrzunehmen, gesprochen von „saarländischen Kollegen“ (Z. 038). Auch ihnen wird also eine räumlich-geographische Zugehörigkeit zugeschrieben, die mit (der Option auf) Sprachwahlen einherzugehen scheint. Auch Schüler:innen der gelben Klasse geben an, in der Schule bereits eine saarländische Varietät des Deutschen gehört zu haben. Zwei Schüler:innen der Klasse nennen das Saarländische als zuhause gesprochenen Dialekt.

Das Spektrum visuell, das heißt schriftsprachlich wahrgenommener Sprachen konzentriert sich auf Seiten der befragten Schüler:innen auf standardsprachliches Deutsch, Englisch und Russisch. Zu berücksichtigen gilt hierbei, dass die Nennung einer Sprache als gehörte beziehungsweise gesehene Sprache nicht notwendigerweise bedeutet, dass diese von allen Schüler:innen der Klasse wahrgenommen wird. Die Prozentangaben in Klammern konkretisieren den Anteil an Schüler:innen, die angeben, die jeweilige Sprache wahrgenommen zu haben. Das Russische also wurde von neun der 14 Schüler:innen bereits in der Schule gehört, aber von nur einer Schülerin auch im Schriftbild der Schule wahrgenommen und zwar von einer Schülerin, die selbst Russisch als eine Familiensprache angibt. Der hohe Anteil an Schüler:innen, die aussagen, Russisch bereits in der Schule gehört zu haben, deutet darauf hin, dass die Präsenz mehrerer Sprecher:innen des Russischen auch zu einer erhöhten Präsenz der Sprache in der *Soundscape* der Schule führen mag. Auf die schriftsprachliche Landschaft scheint sich dies im Gegensatz nicht auszuwirken.

Die Klassenlehrerin Frau Bräuer nennt Russisch nicht als in der Schule gesehene Sprache. Als visuell wahrgenommene Sprachen führt sie Chinesisch, standardsprachliches Deutsch und – unter Einschränkung – das Englische an:

„Hauptsächlich Deutsch. Ich weiß nicht, ob wir englische Dinge irgendwo haben, wenig, viel weniger. Andre Sprachen sind dann nur die Shenmi, die mir ab und zu zeigt, wie sie Sachen in ihrer Schrift schreibt, also sie kann das auch schreiben, Chinesisch, das hat sie mir auch gezeigt. Das hab’ ich jetzt schon öfter gesehen, weil sie’s mir einfach zeigt. Aber andere Sprachen eher weniger, würd’ ich jetzt sagen.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Bräuer,
der Klassenlehrerin der gelben Klasse; Anhang B.1.7, Z. 040)

Dass chinesische Schrift für die Lehrerin wahrnehmbar wird, scheint auf die Initiative einer Schülerin zurückzugehen, die Chinesisch als Familiensprache spricht. Wenn sich die Präsentation chinesischer Schrift in diesem Fall auch auf das dyadische Interaktionsensemble aus Lehrkraft und Schülerin zu beschränken scheint, zeigt die Situation doch,

wie die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen von Schüler:innen genutzt werden könnten, um schulische Sprachlandschaften zu gestalten. Notwendig wären hierfür eine Lösung von der dyadischen Interaktionssituation und eine sachte Hinführung zu einer klassenöffentlichen Präsentation der eigenen (schrift-)sprachlichen Kompetenz. Abhängig ist dieses Vorhaben jedoch nicht nur von der Offenheit der Lehrkraft, sondern auch von der Bereitschaft der Schülerin, sich als Sprecherin des Chinesischen zu positionieren. An dieser Stelle wird folglich deutlich, wie wichtig ein sensibler und reflektierter Umgang mit den sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen und einhergehenden Positionierungsangeboten ist, um Schüler:innen die Freiheit zu lassen, selbst zu entscheiden, ob und in welchem Umfang sie ihre sprachlichen Kompetenzen auf dem schulischen Sprachmarkt präsentieren möchten.

Bei den Aussagen von Schüler:innen und Lehrkräften zu Sprachen und Dialekten, die sie in der Schule wahrnehmen, gilt auch im Fall der gelben Klasse zu bedenken, dass die Aufzählungen nicht notwendigerweise erschöpfend sein müssen. Es handelt sich um die Sprachen und Dialekte, die die Beteiligten zum Zeitpunkt der Befragung erinnern, die sie benennen können und möchten.

6.6.5 Zusammenfassende Charakterisierung der *Linguistic Schoolscape* des gelben Klassenzimmers

Die *Linguistic Schoolscape* des gelben Klassenzimmers verfügt mit 198 Artefakten über eine ähnliche schriftsprachliche Dichte wie die des hellgrünen Klassenzimmers (163 Artefakte) und die des mittelblauen Klassenzimmers (190 Artefakte). 161 und damit der überwiegende Anteil der 198 im gelben Klassenzimmer dokumentierten Artefakte wurden *top-down* hervorgebracht (81,31 %), das heißt durch schulische Instanzen wie Lehrkräfte und Schulleitungen oder aber durch externe Instanzen wie (Schulbuch-)Verlage, Produkthersteller oder Behörden. Nur 12 der 198 Artefakte wurden von Schüler:innen verfasst (*bottom-up*) (6,06 %). 25 weitere Artefakte enthalten sowohl *top-down* als auch *bottom-up* hervorgebrachte Textelemente (12,63 %). 197 der 198 können als autorisiert angesehen werden, das heißt der in der *Linguistic Schoolscape* sichtbare Schriftsprachgebrauch im gelben Klassenzimmer ist weitgehend von Lehrkräften legitimiert. Lediglich ein Artefakt, ein von einem Schüler oder einer Schülerin gemaltes Bild mit dem Schriftzug *DINO*, das sich zwischen Schmierpapieren befindet, lässt offen, ob es unter Autorisierung der Lehrkraft oder unautorisiert als Graffiti entstanden ist.

69 % der im gelben Klassenzimmer vorgefundenen Artefakte sind maschinell bedruckt, nur 20 % handschriftlich verfasst. Weitere 11 % der Artefakte enthalten sowohl Druck als auch Handschrift. Obwohl im gelben Klassenzimmer wie auch in den übrigen untersuchten Klassenzimmern ein Großteil der maschinell erzeugten Texterzeugnisse *top-down* entstanden scheint, sticht trotz der wenigen Fälle hervor, dass im gelben Klassenzimmer gedruckter Text häufiger auf Schüler:innen zurückführbar ist als in den übrigen Klassenzimmern. In allen acht Fällen des Gebrauchs gedruckter Schrift durch Schüler:innen handelt es sich um Namensschilder der Schüler:innen. Auch unter den handschriftlich verfassten Artefakten finden sich Namensschilder, was darauf hinweist, dass die Kennzeichnung von Eigentum und damit einhergehenden Besitzrechten ein zentrales Prinzip der im gelben Klassenzimmer etablierten sozial-räumlichen Ordnung darstellen mag. Insgesamt scheint sich der Beitrag der Schüler:innen zu der zum Zeitpunkt der Erhebung sichtbaren *Linguistic Schoolscape* des Klassenzimmers nicht ausschließlich, aber mehrheitlich auf das Notieren des eigenen Namens und gegebenenfalls der Klassenbezeichnung zu konzentrieren. Als Unterschriften auf einem Artefakt mit Regeln für die Frühstückspause fungieren die Namen der Schüler:innen als Bekenntnis zu den entsprechend als legitim oder illegitim deklarierten Verhaltensweisen. Darüber hinaus scheinen – ähnlich wie im hellblauen Klassenzimmer (Kap. 6.3.1 und 6.3.3) – auch Widmungen auf gemalten Bildern den Schüler:innen Möglichkeiten zu bieten, sich an der schriftsprachlichen Gestaltung des Klassenzimmers zu beteiligen.

Die gelbe Schule wird von der Schulleiterin sowie der Klassenlehrerin Frau Bräuer als Modellschule für Demokratie und Partizipation konstruiert und ihr wird ein hohes Maß an Offenheit gegenüber der Beteiligung und Mitsprache schulischer wie außerschulischer Akteur:innen zugeschrieben (Kap. 4.3). Dies wird auch in der *Linguistic Schoolscape* sichtbar, wo sich drei Artefakte finden, die im Kontext des Klassenrats, einem institutionalisierten Format schüler:innenseitiger Beteiligung zu verorten sind.

Von den 102 Artefakten, die der Vermittlung von Sprache(n) und/oder Fachinhalten dienen, lassen sich etwa zwei Drittel dem Deutsch- und Mathematikunterricht zuordnen. Auffällig ist der – im Vergleich zu den anderen untersuchten Klassenzimmern – hohe Anteil an Artefakten aus dem integrierten Fremdsprachenunterricht (13,46 %), der in der gelben Klasse in Englisch stattfindet. Bei 13 der 14 Artefakte, die potenziell im Englischunterricht genutzt werden, handelt es sich um Ordner mit dem Titel MEIN SPRACHENPORTFOLIO ENGLISCH. Darauf zu sehen ist außerdem eine abgebildete Erdkugel, um die herum kindliche Figuren mit unterschiedlichem Aussehen aufgereiht sind –

eine Repräsentation von Diversität (Vertovec 2009, S. 14). Dem Englischen wird aufgrund der Vielzahl an Artefakten und über das Bildelement ein gewisser Wert auf dem schulischen beziehungsweise klassenspezifischen sowie auf einem imaginierten globalen Sprachmarkt zugesprochen. Dies deckt sich mit den Verweisen der Schulleitung und der Klassenlehrerin Frau Bräuer auf den Stellenwert des Englischen, das in Kooperation mit Soldat:innen eines us-amerikanischen Militärstützpunkts gefördert werde.

Einen Sonderfall in Bezug auf seine Fächerzuordnung und auch in Bezug auf die Einordnung als ein- oder mehrsprachig bildet die diagonal durch das Klassenzimmer gespannte Leine mit laminierten Schildern mit den Buchstaben des lateinischen Alphabets. Die auf den Schildern zu sehenden Abbildungen legen nahe, dass es sich um ein Artefakt aus dem Deutschunterricht handelt, insofern die Anlaute der zugehörigen Bezeichnungen sich auf das deutsche Alphabet beziehen. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Buchstabenreihe auch im integrierten Fremdsprachenunterricht oder zur Thematisierung weiterer Sprachen genutzt wird. Sie wird daher sowohl dem Deutsch- als auch dem Englischunterricht zugeordnet und als potenziell mehrsprachiges Artefakt angesehen.

Insgesamt erweisen sich lediglich 6,06 % der 198 Artefakte des gelben Klassenzimmers als mehrsprachig (zwölf Artefakte), 68,69 % hingegen als einsprachig (136 Artefakte). 45 enthalten ausschließlich Eigennamen, Zahlen, nicht auf eine bestimmte Sprache zurückführbare Abkürzungen oder Buchstaben- beziehungsweise Buchstaben-Zahlen-Folgen (22,73 %). Weitere fünf Artefakte erlauben keinen Rückschluss auf ihre Ein- oder Mehrsprachigkeit, da die dokumentierenden Fotos die Schrift nur unleserlich zeigen (2,53 %). Von den 136 einsprachigen Artefakten sind 132 einsprachig auf Deutsch und vier einsprachig auf Englisch gehalten. Alle der zwölf mehrsprachigen Artefakte enthalten das Englische, elf das Deutsche. Drei der mehrsprachigen Artefakte enthalten zusätzlich weitere Sprachen, nämlich Französisch, Italienisch und Spanisch. Damit werden nur drei der im sprachlichen Repertoire der gelben Klasse vorhandenen Sprachen im Klassenzimmer sichtbar: standardsprachliches Deutsch, Englisch und Spanisch. Die Familiensprachen Chinesisch, Hindi und Russisch sowie der von zwei Schüler:innen laut Selbstauskunft zuhause gesprochene saarländische Dialekt bleiben unsichtbar. Die Schüler:innen der Klasse geben an, immerhin fünf der im sprachlichen Repertoire der Klasse vertretenen Sprachen und Dialekte in der *Soundscape* der Schule wahrzunehmen: eine standardsprachliche sowie eine saarländische Varietät des Deutschen, Englisch, Hindi, Russisch und Spanisch. Darüber hinaus nennen sie Arabisch,

Japanisch sowie eine bayrische Varietät des Deutschen als in der Schule hörbare Sprachen und Dialekte. Nicht in der *Soundscape* wahrnehmbar scheinen hingegen die von jeweils einer Schülerin der Klasse gesprochenen Sprachen Chinesisch und Spanisch. Dies deckt sich mit der Antwort der Klassenlehrerin, die die beiden Sprachen ebenfalls nicht in der Schule höre. Im Unterschied zu den Schüler:innen gibt sie auch Hindi nicht als in der Schule gehörte Sprache an. Spanisch scheint von den befragten Schüler:innen und der Klassenlehrerin weder in der *Soundscape* noch in der *Linguistic Landscape* der gelben Schule wahrgenommen zu werden. Als Sprachen, die sie in der Schule schon einmal gesehen haben, nennen die Schüler:innen der gelben Klasse Deutsch, Englisch und Russisch; die Lehrerin nennt Chinesisch, Deutsch und Englisch. In Bezug auf das Chinesische erläutert sie, dass eine Schülerin Chinesisch schreiben könne und es ihr hin und wieder zeige. Die Schülerin nutzt folglich Gelegenheiten, ihre (schrift-)sprachlichen Kompetenzen wenn nicht auf dem sprachlichen Markt der gesamten Klasse, so doch gegenüber der Lehrkraft, die als Sprachnormautorität begriffen werden kann (Davies 2006, S. 483; Ammon 2003, S. 3), zu demonstrieren.

Insgesamt scheint das Spektrum an Sprachen, das für die befragten Schüler:innen und für die Klassenlehrerin im visuellen Diskurs der gelben Schule wahrnehmbar ist, geringer als das Spektrum an hörbaren Sprachen. Das eigentlich auf dem schulischen Sprachmarkt vertretene Repertoire scheint sich folglich nur zum Teil in der schriftsprachlichen Landschaft der gelben Schule niederzuschlagen beziehungsweise dort wahrgenommen zu werden.

7. interaction order: Interaktive Verhandlungen von Positionierungen auf dem sprachlichen Markt – Analyse von Unterrichtsinteraktionen

Nachdem die vorangegangenen Kapitel 4 bis 6 bereits verschiedene Facetten des zu untersuchenden *Nexus of practice* beleuchtet haben, dringt Kapitel 7 in den eigentlichen Kern des Nexus vor, indem Unterrichtsinteraktionen auf die dort verhandelten sprachbezogenen Positionierungen hin untersucht werden. Kapitel 7.1 gibt zunächst einen Einblick in die Analyseschritte, die unternommen werden, um das umfangreiche Videodatenmaterial zu strukturieren und vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage zu analysieren. Das mehrschrittige Vorgehen sieht eine ganzheitliche Untersuchung eines Unterrichtstages vor (Kap. 7.2-7.5) sowie interaktionsanalytisch motivierte Feinanalysen zweier ausgewählter Fälle, die sich an unterschiedlichen Unterrichtstagen

in unterschiedlichen Klassen ereignen (Kap. 7.6). Auf diese Weise werden die Daten und damit der Phänomenbereich sprachbezogener Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen in ihrer Breite wie auch in ihrer Tiefe beleuchtet.

Die sich abspielenden Unterrichtsinteraktionen können als Manifestationen und zugleich als konstitutives Element der *discourses in place* gelesen werden, derjenigen Diskurse, die den sprachlichen Markt des Unterrichts formen und sich in das Klassenzimmer als Schauplatz der Interaktion einschreiben. Jede Unterrichtsinteraktion, die die Beteiligten erleben, fließt zudem unmittelbar in deren individuelle wie auch kollektive *historical bodies* ein: Sie ist Teil des persönlichen und geteilten Erfahrungsschatzes der Beteiligten, in dem sich das Erlebte zu einem Komplex an Vorstellungen, Wissen und Annahmen über die Legitimität und Angemessenheit von Sprechen und Sprachen, über erfahrene und verhandelte Gesetze des jeweiligen Sprachmarktes und der eigenen Verortung auf ihm kumuliert. Letzteres führt zu dem Aspekt, der im Kontext der *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004) bei der Untersuchung von Unterrichtsinteraktionen wohl am zentralsten steht: die *interaction order*. So führen die nachfolgend behandelten Interaktionssequenzen vor Augen, wie die Beteiligten im Klassenzimmer Macht über das Sprechen und Nicht-Sprechen, Macht über die Nutzung von Sprachen und Macht nicht zuletzt über die Positionen von Sprecher:innen auf dem sprachlichen Markt verhandeln, wie sie sprachliche Autorität für sich in Anspruch nehmen und sie anderen zuweisen, wie in Bezug auf die Korrektheit und Angemessenheit von Sprache und Sprechen Hierarchien hergestellt, infrage gestellt, aufrecht erhalten, modifiziert oder aufgelöst werden. Dabei zeigt sich die hochgradige Komplexität, die Unterrichtsinteraktionen im fokussierten Forschungsbereich innewohnt. Durch die Analyse der vielfältigen und einander überlappenden Facetten konkreter sprachbezogener Positionierungen im Unterricht ermöglicht es das vorliegende Kapitel 7, den *Nexus of practice* in seiner Vielschichtigkeit noch schärfer zu umreißen und letztlich ein fein ausdifferenziertes Bild stattfindender sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen nachzuzeichnen.

7.1 Analyseschritte

Die Analyse der Videodaten von 12 Unterrichtstagen aus den sechs beforschten Schulklassen liefert zunächst 794 Fälle, in denen sprachbezogene Positionierungen stattfinden (vgl. Kap. 3.4 und 3.5.1). In einem ersten Schritt wurden die gefilmten Unterrichtsstunden in Form von Verlaufsprotokollen sequenziert. Anhand der detaillierten Verlaufspro-

tolle wurden dann die für die Forschungsfrage relevanten Sequenzen identifiziert. Sie stellen so genannte Fälle dar. Kriterium für die Einordnung einer Sequenz als relevantem Fall stellt die Thematisierung von Sprachproduktionen, Sprachkompetenzen und/oder Sprachrepertoires durch die Beteiligten dar (vgl. Kap. 3.5.1). Das Auswahlkriterium stützt sich folglich auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition sprachbezogener Differenzkonstruktionen und Positionierungen (vgl. Kap. 2.4.1) und basiert auf dem beobachtbaren interaktiven Handeln der Beteiligten. Sequenzen, in denen keiner der drei genannten Aspekte von den Beteiligten relevant gesetzt wird, bleiben entsprechend von der Analyse ausgeschlossen und werden nicht als Fälle behandelt.

Um ein feineres Bild der identifizierten sprachbezogenen Positionierungen zu gewinnen, um also den *Nexus of practice* in seiner Komplexität zu durchdringen, werden die Fälle eines ausgewählten Unterrichtstages zu so genannten Fallkollektionen zugeordnet. Die Bildung von Fallkollektionen stellt eine methodische Anleihe aus der Konversationsanalyse dar. Kollektionen meinen in konversationsanalytischer Forschungstradition „Sammlungen ähnlicher Phänomene“ (Birkner 2020, S. 23). Vom Lehn (2018) spricht von „Sammlung[en] von Fällen [...], die ein bestimmtes Phänomen oder eine Aktivität beinhalte[n]“ (S. 63). Mithilfe von Kollektionen lassen sich Einzelfälle auf ein abstrahiertes Niveau überführen (Birkner 2020, S. 23). Die vorliegende Arbeit nutzt das Prinzip der Fallkollektionen, um ausgehend von den identifizierten Einzelfällen den Phänomenbereich abstrahierend ausdifferenzieren, das heißt um mögliche Ausprägungen sprachbezogener Positionierung festzustellen, ohne jedoch auf der Ebene der zahlreichen Einzelfälle zu verharren. Die Bildung der Fallkollektionen geschieht hierbei primär induktiv, also datengeleitet. Einzig in Bezug auf die Thematisierung von Sprachkompetenzen wird – als Form der deduktiven Bildung von Fallkollektionen – die Klassifizierung sprachlicher Basisqualifikationen nach Ehlich, Bredel und Reich (2008) herangezogen, um zu spezifizieren, auf welche Ebene(n) sprachlicher Kompetenz im jeweiligen Fall referiert wird (vgl. auch Aulbert, Reif & Abel 2015; Ehlich 2012; Ehlich 2013).

Für die Bildung der Fallkollektionen wurde ein Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ausgewählt. Es handelt sich um den Unterrichtstag, an dem sich der bereits vorangehend mehrfach zitierte Fall „in Deutschland“ abspielt (vgl. weiterführend Kap. 7.6.2). Die im Zuge der Analyse dieses Unterrichtstages gebildeten Fallkollektionen sind exemplarisch zu lesen. Sie verstehen sich weder als repräsentativ für andere Unterrichtstage in derselben Klasse noch für den Unterricht in den übrigen fünf beforschten Klassen noch für

Unterricht allgemein. Die Analyse aller 154 als relevant eingestuften Sequenzen (= Fälle) dieses Unterrichtstages in der hellblauen Klasse führt zu einer Ausdifferenzierung von 43 Fallkollektionen, die wiederum sieben übergeordneten Kollektionen zugeordnet werden können (vgl. Kap 7.2). Insofern lediglich ein einziger Unterrichtstag einer solchen Fallanalyse unterzogen wurde, erhebt die vorliegende Studie nicht den Anspruch, das Spektrum an möglichen Fällen sprachbezogener Positionierung und hiervon abstrahiert an möglichen Fallkollektionen erschöpfend abzubilden. Vielmehr soll die Analyse eines Unterrichtstages beispielhaft verdeutlichen, wie umfassend und komplex sich das Phänomen „sprachbezogene Positionierung“ im Unterricht darstellt. Es ist nicht auszuschließen, dass die Untersuchung weiterer Unterrichtstage zusätzliche Fallkollektionen hervorbringen würde.

Im Anschluss an die Beschreibung der Fallkollektionen, die im Zuge der exemplarischen Untersuchung eines Unterrichtstages in der hellblauen Klasse gebildet wurden (Kap. 7.2-7.5), werden zwei ausgewählte Fälle zweier Klassen im Rahmen multimodaler Interaktionsanalysen vertiefend analysiert (Kap. 7.6). Ausgewählt wurden der Fall „Pendel“ (dunkelblaue Klasse) sowie der bereits eingeführte Fall „in Deutschland“ (hellblaue Klasse). Diese beiden Fälle erweisen sich bei der Sichtung aller Videodaten als besonders aufschluss- und facettenreich in Bezug auf die Verhandlung sprachbezogener Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen. Eingedenk der hohen Anzahl an identifizierten Fällen sprachbezogener Positionierung im Unterricht, der Vielfalt möglicher Ausprägungen dieser sprachbezogenen Positionierungen und der Einzigartigkeit jeder sozialen Situation an sich, erhebt die Analyse zweier Fälle keinen Anspruch auf Repräsentativität über die Einzelfallanalyse hinaus.

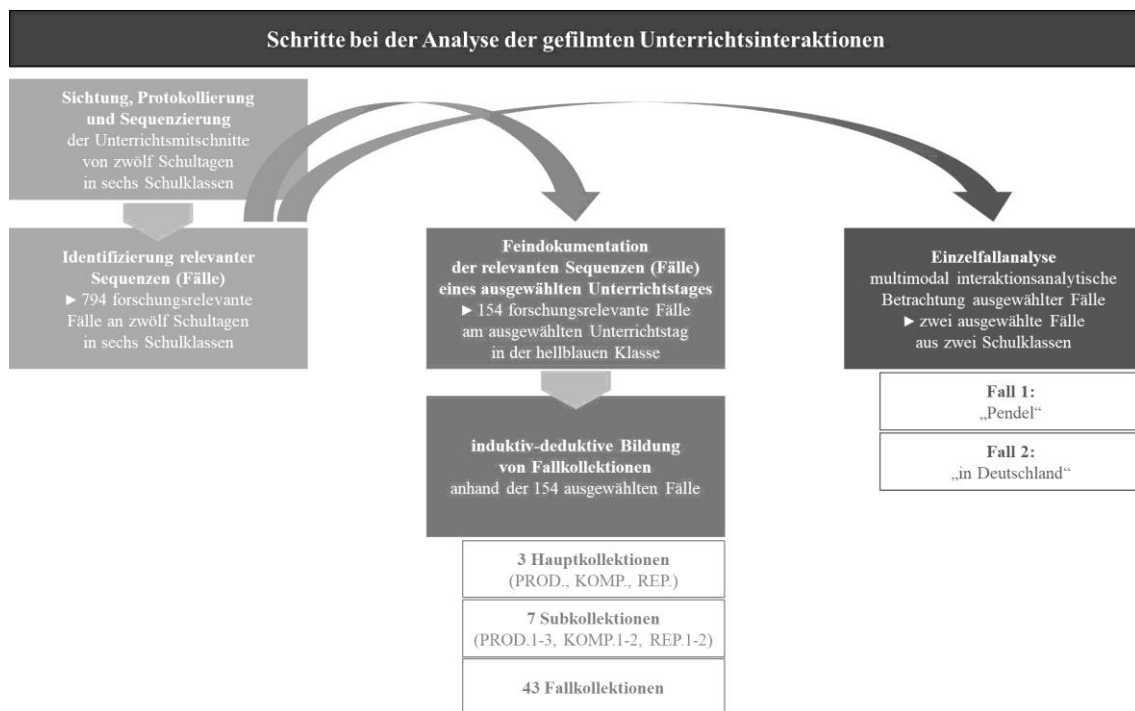


Abb. 229: Schritte bei der Analyse der Videodaten aus dem Unterricht

7.2 Überblick über die Fallkolektionen

Das Spektrum an Fallkolektionen, das bei der Analyse der 154 relevanten Sequenzen des untersuchten Unterrichtstages in der hellblauen Klasse identifiziert werden konnte, lässt sich hierarchisch darstellen. Zuoberst stehen die drei Hauptkolektionen, die das Datenmaterial zunächst danach gliedern, ob sprachbezogene Positionierungen aufgrund der Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD), von Sprachkompetenzen (KOMP) oder von Sprachrepertoires (REP) stattfinden. Die Hauptkolektionen lassen sich dann wiederum jeweils in Subkolektionen strukturieren. So gliedert sich beispielsweise die Hauptkolektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ in die Subkolektionen „Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1)“, „Thematisierung von Sprachrezeption (PROD.2)“ und „Thematisierung der Qualität von Sprachproduktionen (PROD.3)“. Jede der Subkolektionen differenziert sich weiter in die eigentlichen Fallkolektionen aus (z. B. „PROD.1.1“-„PROD.1.8“). Jeder identifizierte Fall wurde mindestens einer dieser Fallkolektionen zugeordnet (z. B. „PROD.1.3“) und gehört damit automatisch auch den übergeordneten Hauptkolektionen („PROD“) und Subkolektionen („PROD.1“) an. Abbildung 230 schlüsselt die Haupt-, Sub- und Fallkolektionen auf und zeigt die absolute Häufigkeit jeweils zugeordneter Fälle.

Sprachbezogene Positionierungen aufgrund von ...							
Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)	151		Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)	79		Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)	12
PROD.1 Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht	138		KOMP.1 Thematisierung von Sprachkompetenzen – allgemein	8		REP.1 Thematisierung von Elementen des individuellen sprachl. Repertoires	8
1.1 Erteilung des Rede- oder Schreibrechts	87		1.1 Deutschkompetenz	5		1.1 Deutsch (als Zweitsprache)	5
1.2 Verweigerung des Rede- oder Schreibrechts	42		1.2 Englischkompetenz	3		1.2 Englisch	3
1.3 Einschränkung von Rede- oder Schreibrecht	35		1.3 Kompetenz in weiteren Sprachen	0		1.3 weitere Sprachen	0
1.4 Einforderung/Inanspruchnahme des Rede- oder Schreibrechts	8						
1.5 Bitte um Inanspruchnahme des Rede- oder Schreibrechts	2		KOMP.2 Thematisierung von Sprachkompetenzen – spezifisch	76		REP.2 Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen	6
1.6 Aufforderung zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion	45		2.1 phonische Kompetenz	23		2.1 Aufenthaltsdauer in Deutschland	2
1.7 Aufforderung zur Überarbeitung / Wdh. eines Rede- od. Schreibbeitrags	24		2.2 morphologisch-syntaktische Kompetenz	11		2.2 Verwandtschaftsbesuche im Ausland	4
1.8 Explikation der Modalitäten für die Bewerbung um Rede-/Schreibrecht	6		2.3 semantische Kompetenz	27			
			2.4 pragmatische Kompetenz I	14			
PROD.2 Thematisierung von Sprachrezeption	26		2.5 pragmatische Kompetenz II	7			
2.1 Aufforderung zur Sprachrezeption	17		2.6 diskursive Kompetenz	46			
2.2 Erlaubnis zur Sprachrezeption	0		2.7 literale Kompetenz I	23			
2.3 Verbot / Verweigerung der Sprachrezeption	2		2.8 literale Kompetenz II	32			
2.4 Bewertung von Sprachrezeption	12						
			spezifische Sprachkompetenzen angelehnt an die Basisqualifikationen nach Ehlich et al. (2008)				
PROD.3 Thematisierung der Qualität von mündl. oder schriftl. Sprachprod.	88						
3.1 Qualität allgemein	15						
3.2 Sprechlautstärke / akustische Verständlichkeit	32						
3.3 Sprechgeschwindigkeit	3						
3.4 Aussprache	18						
3.5 formale Korrektheit (Syntax, Morphologie, Orthografie etc.)	16						
3.6 lexikalische Korrektheit	21						
3.7 inhaltliche Verständlichkeit	7						
3.8 Genauigkeit	5						
3.9 inhaltliche / thematische Passung	7						
3.10 soziale Angemessenheit	6						
3.11 grafische Gestaltung	4						
3.12 Ästhetik / Stil	14						
3.13 Umfang	22						
3.14 Häufigkeit der Sprachproduktion	2						
3.15 Vollständigkeit / Geschwindigkeit bei der Anfertigung bzw. Fertigstellung	10						

Abb. 230: Überblick über die Fallkollektionen und die Anzahl zugeordneter Fälle (absolute Häufigkeiten)

Die Komplexität sozialer Interaktionssituationen bedingt, dass Fälle nur in seltenen Fällen lediglich einer einzigen Kollektion zugeordnet werden können. Mehrfachzuordnungen sind möglich und in dem untersuchten Datenmaterial die Regel. Die in den Kapiteln 7.3 bis 7.5 folgende Darstellung einzelner Fälle nach Kollektionen getrennt ist also eine künstliche, die zu Analyse Zwecken notwendig ist. Wird ein Fall exemplarisch zur Illustration einer bestimmten Kollektion herangezogen, heißt das nicht, dass er nicht gleichzeitig weiteren Kollektionen angehören kann. Die Zugehörigkeit der 154 am Unterrichtstag der hellblauen Klasse identifizierten Fälle zu den oben dargestellten Kollektionen (Abb. 230) ist Anhang H zu entnehmen. Insgesamt wurden 242 Zuordnungen zu den drei Hauptkollektionen, 350 Zuordnungen zu den sieben Subkollektionen und 667 Zuordnungen zu den 43 Fallkollektionen für die 154 Fälle vorgenommen (1259 Zuordnungen insgesamt). Zusätzlich wurden die Fälle auf Ebene der Fallkollektionen weiter danach unterschieden, ob die jeweilige Handlung durch eine Lehrkraft (L) und/oder durch Schüler:innen (S) geschieht. Berücksichtigt man diese Ausdifferenzierung des Kategoriensystems ebenfalls in der Kalkulation, ergibt sich eine Summe von insgesamt 2035 Zuordnungen.

Die Zusammenschau in Abbildung 230 zeigt deutlich, dass die Anzahl an Fällen, in denen Sprachproduktionen (PROD) thematisiert werden, überwiegt (151 Fälle). Sprachkompetenzen werden in etwas mehr als halb so vielen Fällen thematisiert (79 Fälle). Eindeutige oder potenzielle Bezüge auf die sprachlichen Repertoires der Beteiligten finden sich lediglich in zwölf Fällen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen der Beteiligten an dem untersuchten Unterrichtstag am häufigsten aufgrund konkreter mündlicher oder schriftlicher Beiträge der Beteiligten konstruiert und/oder verhandelt werden (Kap. 7.3). Dabei ist insbesondere die Thematisierung der Qualität von Sprachproduktionen eng mit der Thematisierung von Sprachkompetenzen verknüpft: Wird beispielsweise eine von der Schülerin Risha verfasste Geschichte als gelungen bewertet, wird hierbei implizit zugleich eine Aussage über ihre literalen Kompetenzen (im Deutschen) getroffen.

Das in Kapitel 5.3 herausgearbeitete breite sprachliche Repertoire der hellblauen Klasse wird in der analysierten Unterrichtsstunde nicht explizit thematisiert. Es sind einzelne (Selbst-)Positionierungen als englischsprachende Personen sowie (Fremd-)Positionierungen als Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecher:innen zu beobachten; letzteres geht in zwei Fällen einher mit Verweisen auf die Aufenthaltsdauer von Schüler:innen in

Deutschland. Darüber hinaus finden sich vier Referenzen auf Familienmitglieder von Schüler:innen, die im Ausland leben; diese Verweise können auf (familiäre) Migrationserfahrungen hindeuten, müssen es aber nicht (Kap. 7.5). Auch mit Blick auf die Thematisierung sprachlicher Kompetenzen von Beteiligten zeigt sich, dass in der untersuchten Unterrichtsstunde einzig Deutsch- und Englischkompetenzen relevant gesetzt werden (Kap. 7.4). Der Verweis auf Englischkompetenzen geschieht im Gegenzug zu dem in fünf Fällen vorliegenden expliziten Verweis auf Deutschkompetenzen („Deutsch können“) in drei Fällen implizit durch die Nutzung des Englischen. Werden spezifische Sprachkompetenzen thematisiert, etwa morphologisch-syntaktische, diskursive oder semantische Kompetenzen, so ist in allen Fällen die entsprechende Kompetenz im Deutschen gemeint.

7.3 Fallkollektion 1: Sprachbezogene Positionierungen aufgrund der Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)

Die erste Hauptkollektion umfasst Sequenzen, in denen Interaktionsbeteiligte auf konkrete sprachliche Produkte Bezug nehmen („PROD“). Es kann sich hierbei um mündliche oder um schriftliche Sprachproduktionen handeln. Die Beteiligten können sich auf eigene Sprachproduktionen beziehen, zum Beispiel auf eigene Redebeiträge oder selbst verfasste schriftliche Texte, und/oder auf Sprachproduktionen anderer Beteiligter. Im Vergleich der drei Hauptkollektionen („PROD“, „KOMP“, „REP“) erweist sich die Kollektion „PROD“ als mit Abstand umfangreichste: Ihr sind 151 Fälle zugeordnet; dies entspricht 98,05 % der 154 insgesamt identifizierten Fälle. In fast allen am analysierten Unterrichtstag beobachtbaren forschungsrelevanten Fällen finden folglich Bezugnahmen auf Sprachproduktionen der Beteiligten statt. Sprachbezogene Positionierungen scheinen mehrheitlich an sprachliche Performanz gekoppelt.

Die Hauptkollektion „PROD“ untergliedert sich in die drei Subkollektionen „Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1)“, „Thematisierung von Sprachrezeption (PROD.2)“ und „Thematisierung der Qualität von Sprachproduktionen (PROD.3)“. Während bei Referenzen auf Rede- und Schreibrecht sowie auf die Qualität von Sprachproduktionen die Bezugnahme auf Sprachproduktion(en) eindeutig ist, mag es auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, die Thematisierung von Sprachrezeption ebenfalls als eine Subkategorie der Hauptkategorie „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ zu fassen. Interaktiv betrachtet ist die Thematisierung von Sprachrezeption in dem dokumentierten Unterricht jedoch unmittelbar an die Themati-

sierung von Sprachproduktion geknüpft: Werden Schüler:innen in der analysierten Unterrichtsstunde etwa zur Sprachrezeption aufgefordert (PROD.2.1), dann mit der Intention, eigene oder fremde sprachliche Produkte zu rezipieren (z. B. „Dann lest du bitte noch mal die Geschichte durch, weil: Groß- und Kleinschreibung und Punkte setzen.“; Anm.: Mit „Geschichte“ ist in diesem Beispiel eine von dem Schüler selbst verfasste Geschichte gemeint). Wird Sprachrezeption untersagt (PROD.2.3; z. B. „Lass das Buch bitte zu.“), so geschieht dies in Kontexten, in denen (stattdessen) Sprachproduktion gefordert wird (z. B. „Was haben wir denn bisher schon gelernt zur Feuerwehr? [...] Was wisst ihr schon?“). Bewertungen von Sprachrezeption (PROD.2.4) wiederum beziehen sich in der Regel auf die Rezeption von Sprachproduktionen anderer Beteiligter (z. B. „Am Anfang hast du bisschen leise geredet, aber des zweite Mal hast du schon laut geredet. Man hat alles verstanden.“). Es erscheint daher legitim und sinnvoll, auch die Thematisierung von Sprachrezeption der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ unterzuordnen.

Innerhalb der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ verteilen sich die 151 zugeordneten Fälle wie folgt auf die drei Subkollektionen „PROD.1“, „PROD.2“ und „PROD.3“ (Abb. 231). Mehrfachzuordnungen sind möglich.

Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)	151
PROD.1 Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht	138
PROD.2 Thematisierung von Sprachrezeption	26
PROD.3 Thematisierung der Qualität von mündl. oder schriftl. Sprachprod.	88

Abb. 231: Überblick über die Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ und deren Subkollektionen (Anzahl zugeordneter Fälle; absolute Häufigkeiten)

Auffällig ist die vergleichsweise hohe Anzahl an Fällen, in denen Rede- oder Schreibrecht thematisiert wird (PROD.1; 138 Fälle). Sie kann als ein Indiz für das hohe Maß an Steuerung hinsichtlich der sprachlichen Beteiligung an Unterrichtsinteraktion gedeutet werden und bildet damit den wohl offensichtlichsten Beleg für die Verhandlung von Macht im Klassenraum; Kapitel 7.3.1 wird darauf zurückkommen. In 88 Fällen werden mündliche oder schriftliche Sprachproduktionen anhand unterschiedlicher Qualitätsmerkmale bewertet (PROD.3). Die Analyse dieser Fälle eignet sich insbesondere, um zu durchdringen, welche sprachlichen Normen von den Beteiligten an dem untersuchten Unterrichtstag anhand welcher Kriterien (re-)konstruiert und verhandelt werden (Kap.

7.3.3). Weitaus seltener sind Fälle, in denen Sprachrezeption thematisiert wird (PROD.2; 26 Fälle). Kapitel 7.3.2 wird herausarbeiten, inwieweit auch Sprachrezeption in der Unterrichtsinteraktion an eine Erlaubnis gebunden scheint beziehungsweise Bewertungen unterzogen wird.

7.3.1 Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1)

Die Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1), die mit 138 Fällen am häufigsten in der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ vertretene Subkollektion, differenziert sich wiederum in acht Fallkollektionen aus (Abb. 232).

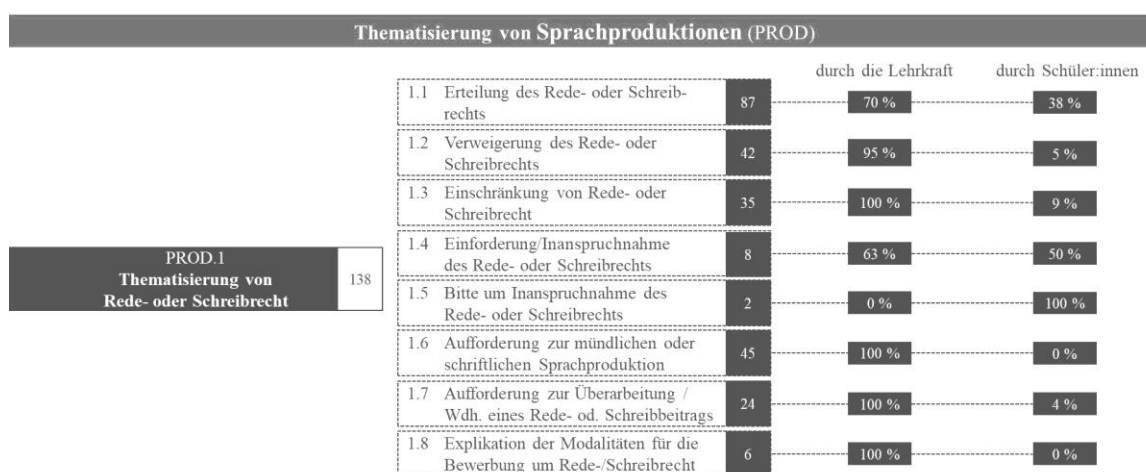


Abb. 232: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)

Nachfolgend sollen die Fallkollektionen PROD.1.1 bis PROD.1.8 beleuchtet werden. Dabei werden jeweils exemplarische Fälle aus dem analysierten Unterrichtstag zur Veranschaulichung herangezogen.

► Erteilung des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.1)

► Ausschnitt aus Sequenz 03b		
001	Frau Tassler:	„Was seht ihr? Erst ma’ so rum: Was seht ihr? Beschreibt ma’, was ihr alles sehen könnt. Paola.“
002	Paola:	„Ähm, ich seh’ ein Meer.“
► Ausschnitt aus Sequenz 22a		
001	Frau Tassler:	„Und noch eine, der Maxim darf noch eine [Aufgabe] schreiben, okay?“
► Ausschnitt aus Sequenz 04a		
001	Frau Tassler:	„Auf was achten wir noch? Risha?“
002	Risha:	„Klein und groß.“
003	Frau Tassler:	„Groß- und Kleinschreibung, genau.“
► Ausschnitt aus Sequenz 12d		
001	Sadija:	„Hüseyin?“
002	Hüseyin:	„Es gibt nette Feuer und böse Feuer.“

Die häufigste Ausprägung der Subkollektion PROD.1 stellt mit 87 Fällen die Erteilung des Rede- oder Schreibrechts dar (PROD.1.1). Der wohl prototypischste Fall der Erteilung von Rederecht in der Unterrichtsinteraktion ist das Aufrufen von Schüler:innen durch die Lehrkraft (vgl. z. B. Sequenzen 03b und 04a). Dem voran kann eine Bewerbung um das Rederecht seitens der Schüler:innen gehen, prototypischerweise durch ein Sich-Melden. Streng genommen wären alle im Datenmaterial dokumentierbaren Bewerbungen um das Rederecht einer eigenen, weiteren Fallkollektion innerhalb der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ zuzuordnen. Auf die Bildung einer Fallkollektion „Bewerbung um das Rederecht“ wurde im Rahmen der vorliegenden Studie verzichtet, da entsprechende Fälle in einer Schulklasse, wo zahlreiche Beteiligte permanent in Konkurrenz um das – meist, aber nicht ausschließlich von der Lehrkraft vergebene – Rederecht stehen, äußerst frequent sind und häufig simultan durch mehrere Beteiligte entweder verbal, vor allem aber nonverbal durch Meldegesten realisiert werden. Bewerbungen um das Rederecht innerhalb einer Schulklasse in deren faktischer interaktiver Komplexität zu dokumentieren und zu analysieren, könnte Gegenstand einer eigenständigen Studie sein. Es zählt zu den Limitationen der vorliegenden Untersuchung, Bewerbungen um das Rederecht, die eigentlich als eigene Fallkollektion zu werten wären, aus forschungsökonomischen Gründen bewusst auszuklamern. Hinsichtlich der Erteilung des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.1) wurde entsprechend nicht danach unterschieden, ob dem jeweils eine Bewerbung um Rede- oder Schreibrecht vorausgeht.

In 61 der 87 Fälle geschieht die Erteilung des Rede- oder Schreibrechts durch die Lehrkraft (70 %), in immerhin 33 Fällen durch Schüler:innen (38 %). Die 33 Fälle, in denen Rede- oder Schreibrecht durch Schüler:innen erteilt wird, gehen auf eine Erlaubnis der Lehrkraft und die damit verbundene Vergabe von Autorität an die Schüler:innen zurück: 20 der 33 Fälle ereignen sich innerhalb von Sequenz 07 (Sequenzen 07c-i, 07k-m, 07o-t), in der die Schüler:innen nacheinander von ihnen selbst verfasste Geschichten vorlesen und von ihren Mitschüler:innen Feedback erhalten. Auch die bereits mehrfach herangezogene Sequenz 07g, in der Risha eine Geschichte vorliest, zählt zu dieser Reihe von Sequenzen. Hat ein:e Schüler:in seine:ihre Geschichte vorgelesen, ruft er:sie zunächst Mitschüler:innen auf, denen hiermit das Recht erteilt wird, Feedback zu der gehörten Geschichte und deren Vortrag zu geben. Anschließend bestimmt der Schüler oder die Schülerin, der:die seine:ihre Geschichte vorgelesen hat, denjenigen:diejenige, der:die als nächstes seine:ihre Geschichte vorlesen darf. Die Erlaubnis für diese Rede-rechtsvergabe gibt die Lehrerin, wenn sie etwa in dem nachfolgenden Datenausschnitt zu Hüseyin sagt: „Du darfst’n Mädchen aufrufen, ja?“ (Sequenz 07b-d, Z. 011). Hüseyin macht von der ihm verliehenen Autorität Gebrauch, indem er Victoria aufruft (Z. 012). Er nimmt damit die durch die Lehrerin vorgenommene Fremdpositionierung als derjenige, der über die Vergabe des Rederechts entscheiden darf, an. Indem wiederum Victoria ihre Geschichte vorliest (Z. 013), das heißt das von Hasan erteilte Rederecht annimmt, bestätigt sie dessen Positionierung ebenfalls.

- 001 *Hüseyin liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*
 002 **Frau Tassler:** „Hm_hm.“
 003 *Schüler:innen klatschen.*
 004 **Frau Tassler:** „Rückmeldung an den Hüseyin.“
 005 **Hüseyin:** „Yasmina?“
 006 **Yasmina:** „Also es war laut und deutlich und es war gut.“
 007 **Hüseyin:** „Rafa.“
 008 **Rafael:** „Des war sehr schöne Geschichte also.“
 009 **Hüseyin:** „Hasan.“
 010 **Hasan:** „Also es war sehr schön. Ich fand gut, dass du dich angestrengt hast mit dem Lautreden. Ja.“
 011 **Frau Tassler:** „Alles klar, dann die Geschichte zu mir. Du darfst ’n Mädchen aufrufen, ja?“
 012 **Hüseyin:** „Victoria.“
 013 *Victoria liest eine von ihr verfasste Geschichte vor.*
 014 *Schüler:innen klatschen.*
 015 **Victoria:** „Yasmina?“
 016 **Yasmina:** „Es war eine lustige und schöne Geschichte und es war auch laut und deutlich, weil du normalerweise etwas leiser redest, aber diesmal hast du etwas lauter geredet.“
 017 **Victoria:** „Hasan.“
 018 **Hasan:** „Ich fand’s gut, dass du laut und deutlich geredet hast. Man hat alles verstanden, ja.“
 019 **Victoria:** „Mustafa?“
 020 **Mustafa:** „Und ich fand auch schön, dass du eine ganze Geschichte gemacht hat [sic!] und nicht nur, was ihr macht.“
 021 **Frau Tassler:** „Okay, darfst du dir ’n Junge aussuchen, der jetzt nach vorne kommt, und mir die Geschichte geben. Danke schön.“
 022 **Victoria:** „Hasan.“
 023 *Hasan liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*

Auch die Feedbackinteraktion wird zunächst durch die Lehrerin eingeleitet: „Rückmeldung an den Hüseyin“ (Z. 004). Im Unterschied zu der expliziten Vergabe der Autorität, den:die nächste:n Vorleser:in zu benennen (Z. 011, Z. 021), leitet die Lehrerin die Feedbackinteraktion über ein Freies Thema ein, ohne Hüseyin als denjenigen zu positionieren, der über die Vergabe des Rederechts im Rahmen der Feedbackinteraktion entscheiden darf. Dennoch machen Hüseyin und später Victoria von diesem Recht Gebrauch. Der Akt der Rederechtsvergabe, den beispielsweise Hüseyin in den Zeilen 005, 007 und 009 und Victoria in den Zeilen 015, 017 und 019 vollziehen, scheint keiner vorherigen Legitimation durch die Lehrkraft zu bedürfen. Die Selbstpositionierungen von Hüseyin und Victoria als Entscheider:in über das Rederecht werden von keinem der anderen Beteiligten angefochten, die Aufgerufenen nehmen das Rederecht jeweils an und bestätigen damit das von Hüseyin beziehungsweise Victoria konstruierte Beziehungsgefüge. Es bleibt spekulativ, ob dem beobachteten Interaktionsverlauf ein den

Beteiligten bekanntes, da bereits in anderen Unterrichtssituationen eingeübtes Handlungsskript zugrunde liegt, welches die Benennung von Feedbackgebenden durch die Schüler:innen selbst vorsieht.

Dass Unterrichtsphasen, in denen Schüler:innen sich gegenseitig aufrufen, den Schüler:innen der hellblauen Klasse nicht gänzlich fremd zu sein scheinen, zeigt Sequenz 12, in der die Lehrerin die Schüler:innen fragt, was sie bereits zum Thema Feuerwehr gelernt hätten (Z. 001). Nachdem die Lehrerin zunächst selbst zwei Schülerinnen aufgerufen hat (Z. 001, 003), gibt sie die Verantwortung für die Sprecherwahl an die Schüler:innen ab: „Ruft euch gegenseitig auf“ (Z. 006). Diese Aufforderung wird von den Schüler:innen unmittelbar und ohne Störungen im kommunikativen Verlauf umgesetzt, auch über den unten abgebildeten Ausschnitt hinaus (Sequenzen 12d-h, 12k-q). Dies lässt die Vermutung zu, dass den Schüler:innen die Positionierung als Entscheidungsträger:innen hinsichtlich der Vergabe von Rederecht entweder vertraut ist oder intuitiv begreifbar und realisierbar.

► Ausschnitt aus den Sequenzen 12a-d

001	Frau Tassler:	„Was haben wir denn bisher schon gelernt zur Feuerwehr? Wir hatten ja das Glück, dass uns ’n echter Feuerwehrmann besuchen gekommen ist. Was wisst ihr schon? [...] Charlotte?“
002	Charlotte:	„(Er hat gesagt, 24 Stunden arbeitet).“ [teils unverständlich, vermuteter Wortlaut]
003	Frau Tassler:	„Hm_hm. Dass er ’ne 24-Stunden-Arbeitsschicht hat, ja, das hat er uns auch erzählt, der Feuerwehrmann. Hm. Sadija?“
004	Sadija:	„Dass sie immer nacheinander Dienst haben.“
005		<i>Die Lehrerin nickt.</i>
006	Frau Tassler:	„Ruft euch gegenseitig auf.“
007	Sadija:	„Hüseyin?“
008	Hüseyin:	„Es gibt nette Feuer und böse Feuer.“

Allein an diesem Unterrichtstag nutzt die Lehrerin folglich zwei Unterrichtspassagen – die Besprechung selbst verfasster Geschichten und die Abfrage von Wissen zur Feuerwehr –, um den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, die Sprecherwahl zu steuern. Sie gibt damit einen Teil der Autorität, der ihr statusbedingt zufällt, zeitweise an die Schüler:innen ab. Die Übernahme der Verantwortung über die Sprecherwahl ermöglicht es Schüler:innen, diskursive und pragmatische Kompetenzen in der Interaktion zu schulen und zwar innerhalb eines interaktiven Settings, in dem die statusbedingte Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler:innen zeitweise in den Hintergrund rückt.

In einer weiteren Sequenz (Sequenz 22j) setzt der Schüler Mustafa das in beiden vorangehend beschriebenen Settings beobachtbare Prinzip ‚der vorherige Sprecher benennt den nächsten‘ in Eigeninitiative um: In Sequenz 22 rechnen die Schüler:innen Aufga-

ben, die sie zuvor in Gruppen erarbeitet haben, nacheinander an der Tafel vor. Im Unterschied zu der Präsentation der selbst verfassten Geschichten in Sequenz 07 ist es die Lehrkraft, die entscheidet, welche Gruppe als nächstes an die Tafel kommt, um ihre Aufgaben vorzustellen. Dieses Schema durchbricht Mustafa, indem er, nachdem er gemeinsam mit seinen Gruppenmitgliedern Batuhan und Rafael Aufgaben vorgerechnet hat, Yasmina aufruft. Yasmina und ihre Mitschülerin Sadija gehen daraufhin zur Tafel und rechnen Aufgaben vor. Mit Blick auf die Rederechtsvergabe konkurrieren im Unterricht der hellblauen Klasse folglich zwei Prinzipien: a) die Lehrkraft benennt den:die nächste:n Sprecher:in oder Schreiber:in, b) Schüler:innen benennen im Anschluss an eigene Rede- oder Schreibebeiträge den:die nächste:n Sprecher:in oder Schreiber:in. In Sequenz 22 scheint Prinzip a) die präferierte Variante oder zumindest die „Normalform“ (Hausendorf & Schmitt 2016) darzustellen. Dass Mustafa das von der Lehrkraft gewählte Prinzip a) unterläuft, indem er anstelle der Lehrkraft selbst die nächste Gruppe bestimmt, wird von den Beteiligten nicht problematisiert: Weder beharrt die Lehrerin auf ihr Recht noch verweigert sich die von Mustafa benannte Gruppe noch widersprechen Mitschüler:innen. Mustafas Selbstpositionierung als Entscheidungsträger wird demnach nicht als Fehlverhalten markiert. Die statusbedingt verankerte Autorität der Lehrkraft hinsichtlich der Vergabe von Rede- oder Schreibrecht scheint – zumindest in den beschriebenen Situationen – offen dafür, Schüler:innen diese Autorität zu überlassen. In zwei der drei dokumentierten Unterrichtssituationen, in denen dies der Fall ist, initiiert die Lehrkraft die Übernahme der Verantwortung für die Sprecherwahl durch Schüler:innen (Sequenz 07, Sequenz 12).

Nicht notwendigerweise lässt sich in Unterrichtsinteraktionen trennscharf unterscheiden, ob das Rede- oder Schreibrecht durch die Lehrkraft oder einen Schüler oder eine Schülerin erteilt wird. Auch gemeinschaftliche Entscheidungen über die Erteilung des Rede- oder Schreibrechts sind denkbar. Aus diesem Grund sind in dieser Fallkollektion – wie auch in allen übrigen Fallkollektionen – Mehrfachzuordnungen möglich; dies zeigt sich allein schon in der Tatsache, dass die Addition der relativen Häufigkeiten von lehrkraftseitigen Vergaben des Rede- oder Schreibrechts (70 %) und schüler:innenseitigen Vergaben des Rede- oder Schreibrechts (38 %) 100 Prozent überschreitet. In die Schnittmenge fallen zum einen Sequenzen, in denen Lehrkraft und Schüler:innen nacheinander über die Vergabe des Rederechts für unterschiedliche Turns entscheiden. So bestimmt beispielsweise in Sequenz 07b zunächst die Lehrerin Hüseyin als denjenigen, der als erstes seine Geschichte vorlesen soll (Z. 001), später ruft Hü-

seyin Mitschüler:innen auf, die ihm Feedback geben (ab. Z. 006). Rederecht wird in dieser Sequenz also erstens durch die Lehrkraft, zweitens durch einen Schüler erteilt.

▶ Ausschnitt aus Sequenz 07b

001	Frau Tassler:	„Der Hüseyin meldet sich schon die ganze Zeit, du darfst den Anfang machen, okay? [...]“
002		[...]
003		<i>Hüseyin liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.</i>
004	Frau Tassler:	„Hm_hm.“
005		<i>SuSklatzen</i>
006	Hüseyin:	„Yasmina?“
007	Yasmina:	„Also es war laut und deutlich und es war gut.“

Zum anderen sind im Datenmaterial Fälle zu beobachten, in denen Lehrkraft und Schüler:innen gemeinschaftlich den nächsten Sprecher oder die nächste Sprecherin bestimmen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn die Lehrkraft in 07p eine nächste Sprecherin vorschlägt, wobei sie den Schüler, der zuvor das Rederecht innehat, um Ratifizierung ihres Vorschlags bittet. Durch die Bitte um Ratifizierung zeigt die Lehrerin ein Bewusstsein dafür an, dass sie mit ihrem Vorschlag gegen das für Sequenz 07 interaktiv festgelegte Handlungsskript verstößt, wonach der Schüler oder die Schülerin, der:die seine:ihre Geschichte vorgelesen hat, den:die nächste:n Sprecher:in bestimmt.

▶ Ausschnitt aus den Sequenzen 07p

001		<i>Loan liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.</i>
002		[Auslassung: Feedbackinteraktion]
003	Frau Tassler:	„Danke, Loan, das is’ in Ordnung. Und jetzt würd’ ich gerne die Esma- Loan, is’ es okay? Die Esma, dass die Esma danach in DaZ noch gehen kann.“
004	Loan:	„Ja.“
005		<i>Esma beginnt, eine von ihr verfasste Geschichte vorzulesen.</i>

Nach der Besprechung von Loans Geschichte schlägt die Lehrerin Esma als nächste Vorlesende vor (Z. 003). Sie bittet Loan, der zuvor seine Geschichte vorgelesen hat, um sein Einverständnis (Z. 003). Loan stimmt der durch die Lehrkraft vorgeschlagenen Fremdpositionierung von Esma als nächster Sprecherin zu (Z. 004) und Esma nimmt die Positionierung an, indem sie nach vorne geht und beginnt, ihre Geschichte vorzulesen (Z. 005). Loan und die Lehrerin benennen auf diese Weise gemeinschaftlich die nächste Sprecherin. Dem Eingriff der Lehrkraft in das Handlungsskript liegt in diesem Fall eine für die Zukunft intendierte Handlung derjenigen Schülerin zugrunde, die sie als nächste Sprecherin vorschlägt. Gleichsam als Rechtfertigung für ihr Unterlaufen des Schemas ‚der vorherige Sprecher benennt den nächsten‘, argumentiert die Lehrerin, sie wähle nun Esma aus, damit diese im Anschluss in den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht gehen könne (Z. 003).

Die wenigen hier vorgestellten Beispiele demonstrieren, dass im analysierten Unterricht der hellblauen Klasse die statusbedingte Autorität der Lehrkraft hinsichtlich der Vergabe von Rede- und Schreibrecht nicht statisch und nicht absolut ist. Wenn auch in 70 % der 87 Fälle die Lehrkraft das Rede- oder Schreibrecht erteilt oder zumindest an dessen Vergabe beteiligt ist, so wird anhand der besprochenen Fälle deutlich, dass das Recht, über die Vergabe von Rede- und Schreibrecht zu entscheiden, Gegenstand interaktiver Verhandlungen ist. Hierbei sind insbesondere von der Lehrerin explizit gemachte Entscheidungen zu beobachten, ihre Autorität, über Rede- und Schreibrecht zu bestimmen, zeitweise bewusst an Schüler:innen abzugeben.

► Verweigerung des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.2)

		► Ausschnitt aus Sequenz 11a
001	Frau Tassler:	„So, und ich möchte jetzt gar nichts mehr reden hören.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 21a
001	Frau Tassler:	„So, dann legt mal bitte die Stifte aus der Hand. Pscht.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 22e
001	Frau Tassler:	„Pscht, wir müssen nicht reden jetzt, Batuhan. Nur zuhören und zugucken.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse können 42 Fälle dokumentiert werden, in denen Rede- oder Schreibrecht verweigert werden. Einer solchen Verweigerung gehen notwendigerweise eine Bewerbung um das Rede- oder Schreibrecht oder eine Inanspruchnahme des Rede- oder Schreibrechts voraus. Streng genommen fielen in die Fallkollektion „Verweigerung des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.2)“ alle Fälle, in denen Bewerbungen um das Rede- oder Schreibrecht abgelehnt werden. Erfasst wurden jedoch nur diejenigen, in denen dies verbal geschieht. Vernachlässigt werden die zahlreichen Fälle, in denen sich die Ablehnung des Rede- oder Schreibrechts nonverbal vollzieht, in erster Linie durch ein Nicht-Drannehmen von sich meldenden Schüler:innen. Ebenso zahlreich wie die Fälle, in denen Beteiligte in einer Schulklasse sich (vor allem durch Meldegesten) um das Rede- oder Schreibrecht bewerben, sind die Fälle, in denen diese Bewerbungen erfolglos bleiben, das heißt in denen keine Vergabe des Rede- oder Schreibrechts an sich bewerbende Beteiligte stattfindet. Viele von ihnen ließen sich im Gegensatz zu einer verbal explizierten Ablehnung von Rede- oder Schreibrecht als implizite Verweigerungen des Rede- oder Schreibrechts kategorisieren. Wie bereits erwähnt, bleibt es eine Limitation der vorliegenden Arbeit, dass nicht sämt-

liche Bewerbungen um das Rede- oder Schreibrecht und in der Folge nicht sämtliche Ablehnungen dieser Bewerbungen dokumentiert und analysiert werden können.

Betrachtet man die 42 Fälle, in denen die Verweigerung des Rede- oder Schreibrechts explizit vollzogen wird, so zeigt sich stärker als in Bezug auf die Erteilung von Rede- oder Schreibrecht die Autorität der Lehrkraft: In 95 % der 42 Fälle ist es die Lehrkraft, die Schüler:innen die verbale Beteiligung verwehrt (40 Fälle), in nur 5 % der Fälle sind es Schüler:innen, die Mitschüler:innen das Rede- oder Schreibrecht versagen (2 Fälle). Die Verteilung ist hierbei auf den ersten Blick trennscharf; es sind keine Fälle zu beobachten, in denen Lehrkraft und Schüler:innen eine Verweigerung des Rede- oder Schreibrechts gemeinschaftlich hervorbringen. Die beiden Fälle, in denen Schülerinnen ihren Mitschüler:innen das Rederecht verweigern, konzentrieren sich auf Sequenz 25, in der die beiden Klassensprecherinnen Sadija und Yasmina das Spiel Galgenmännchen anleiten, während die Lehrerin für kurze Zeit das Klassenzimmer verlässt. Zuvor gibt sie den Klassensprecherinnen den Auftrag, während ihrer Abwesenheit für Ruhe zu sorgen (Z. 001, 003). Indem die Lehrerin die Rolle der beiden Schülerinnen als Klassensprecherinnen aktualisiert und relevant setzt, schafft sie ein hierarchisches Beziehungsgefüge unter den Schüler:innen, in der Sadija und Yasmina somit eine machthöhere Position als ihre Mitschüler:innen einnehmen. Explizit macht die Lehrerin diese Hierarchie, wenn sie Yasmina als „Chef“ bezeichnet (Z. 003). Die machthöhere Position wird Sadija und Yasmina in der aktuellen Situation durch die Lehrkraft verliehen. Inwieweit die Rolle der Klassensprecherin auf Wahlen, das heißt auf den demokratischen Willen der gesamten Klasse zurückgeht, lässt sich anhand des begrenzten Datenmaterials nicht feststellen. Die Herausbildung solcher Rollen ist Teil des *historical body*s einer Schulklasse. Aufgrund ihrer potenziell historisch gewachsenen Rolle als Klassensprecherinnen überträgt nun die Lehrkraft Sadija und Yasmina die Verantwortung für die Lautstärke im Raum und kennzeichnet Stille als präferierte Variante.

- 001 **Frau Tassler:** „Ich hab’ zwei Klassensprecher, auf die verlass’ ich mich jetzt, dass es absolut-“
- 002 **Rafael:** „Einen.“
- 003 **Frau Tassler:** „Und die Sadija, wo is’n die? Dass es absolut leise zugeht, auch wenn ich aus’m Raum bin. Ich weiß, ihr könnt des. Ihr wisst, wie des Spiel geht. Ihr wisst, dass man net reinschreien muss. Ich flüster’ einem ein Wort zu, des is’ die Yasmina. Des schreibst du an die Tafel. Pscht. Mund zu, Augen nach vorne und die Yasmina ist jetzt kurz der Chef.“
- 004 *Sadija, die zuvor das Klassenzimmer für einen Toilettengang verlassen hatte, kommt zurück. Die Lehrerin verlässt das Klassenzimmer.*
- 005 *[Auslassung: Spielinteraktion „Galgenmännchen“, Teil 1]*
- 006 **Sadija:** „Scht, scht. Leise.“
- 007 *[Auslassung: Spielinteraktion „Galgenmännchen“, Teil 2]*
- 008 **Yasmina:** „Leise. Sch.“

Wenn Sadija und Yasmina in der dargestellten Sequenz in ihrer Rolle als Klassensprecherinnen agieren und zur Ruhe ermahnen (Z. 006, 008), so versuchen sie den von der Lehrkraft artikulierten Willen, „dass es absolut leise zugeht“ (Z. 003), durchzusetzen. Obgleich es sich bei Sadijas und Yasminas Ermahnungen zur Ruhe (Z. 006, Z. 008) nicht um gemeinschaftlich mit der Lehrkraft hervorgebrachte Verweigerungen des Rederechts handelt, so handeln die beiden Schülerinnen doch als Stellvertreterinnen der Lehrkraft und zwar für die Dauer von deren Abwesenheit.

In allen übrigen 40 dokumentierten Fällen der Verweigerung von Rede- oder Schreibrecht, ist es die Lehrkraft selbst, die Schüler:innen das Sprechen oder Schreiben versagt. Häufig geschieht dies über die Interjektionen *pscht*, *psch*, *scht* und *sch* und/oder nonverbal, indem die Lehrerin einen Zeigefinger an ihre Lippen führt. Zu unterscheiden sind Fälle, in denen die Lehrkraft der gesamten Klasse das Rede- oder Schreibrecht verweigert (z. B. „So, und ich möchte jetzt gar nichts mehr reden hören“, Sequenz 11a; „So, dann legt mal bitte die Stifte aus der Hand“, Sequenz 21a), und solche, in denen sie gezielt einzelne Schüler:innen adressiert. In Sequenz 15 etwa bearbeitet die Klasse im Plenum eine Aufgabe im Sachunterrichtsbuch: Abgebildeten Geräten, die die Feuerwehr einsetzt, sollen die richtigen Bezeichnungen zugeordnet werden. Die Lehrerin geht Gerät für Gerät mündlich mit den Schüler:innen durch; hat ein:e Schüler:in ein Gerät korrekt benannt, dürfen alle Schüler:innen die entsprechende Nummer in die zugehörigen Kreise in ihrem Buch eintragen. In Sequenz 15c fragt Risha die Lehrerin, ob die Schüler:innen (eigenständig) weiterarbeiten dürften (Z. 001).

- 001 **Risha:** „Frau Tassler, dürfen wir schreiben?“
 002 **Frau Tassler:** „Nee. Wir machen des zusammen. Wir erklären des zusammen, weil ich möcht’, dass wir das alle richtig mitkriegen.“

Mit ihrer Frage zeigt Risha ihr Bewusstsein dafür an, dass die Lehrkraft in der gegebenen Situation über die Arbeitsweise entscheidet. Die Schülerin hinterfragt die Sozialform, indem sie um Erlaubnis zur Einzelarbeit bittet – und damit verbunden um die Erlaubnis, schreiben zu dürfen. Die Lehrerin lehnt ab (Z. 002). Sie begründet das gegenüber Risha geäußerte Schreibverbot mit ihrer Intention, allen Schüler:innen die „richtige“ Lösung ermöglichen zu wollen. Dies impliziert, dass in dieser Unterrichtssequenz nur schriftlich festgehalten werden darf, was als „richtig“ gilt. Hierfür sei die vorherige Besprechung im Plenum erforderlich („wir erklären des zusammen“, Z. 002). In der Plenumsinteraktion behält die Lehrkraft die Entscheidungshoheit über „richtige“ und „falsche“ Zuordnungen von Fachbegriffen. Sie positioniert sich entsprechend als Autorität hinsichtlich semantischer Korrektheit. In Rishas Frage wiederum deutet sich an, dass sich die Schülerin zutraut, selbstständig und ohne Prüfung durch die Lehrkraft die korrekten Fachbegriffe anzuwenden. Weder bestätigt die Lehrerin diese Positionierung Rishas als sprachlich kompetente Schülerin noch lehnt sie sie ab, sie macht in ihrer Antwort jedoch deutlich, dass sie nicht alle Schüler:innen zwingend für kompetent genug erachtet, die Fachbegriffe korrekt zuzuordnen („das wir das alle richtig mitkriegen“, Z. 002).

In Sequenz 02a bewirbt sich Hasan mit einer Meldegeste um das Rederecht, nachdem die Lehrerin den Tagesplan vorgestellt hat. Die Lehrerin lehnt seine Bewerbung ab (Z. 004).

- 001 *Die Lehrerin stellt den Tagesplan vor.*
 002 *Hasan meldet sich.*
 003 *Die Lehrerin instruiert die Schüler:innen, einen Sitzkreis zu bilden. Hasan meldet sich weiterhin.*
 004 **Frau Tassler:** „Hasan, du kannst jetzt die Hand runternehmen, weil ich alles erklärt hab’ und alles erklären werde.“
 005 **Hasan:** „Aber da fehlt was. Sport.“
 006 **Frau Tassler:** „Werdet ihr sehen, vielleicht is’ Hitzefrei, des weiß ich noch net. Kommt drauf an, wie warm’s bis zur Pause hin ist, ne?“

Die Lehrerin charakterisiert den von Hasan intendierten Redebeitrag als unangemessen. Ihre Äußerung in Zeile 004 impliziert, dass sie hinter Hasans Wortmeldung eine Frage vermutet. Sie lehnt seine Wortmeldung ab („du kannst jetzt die Hand runternehmen“, Z.

004) und beansprucht dabei zugleich weiterhin das Rederecht für sich selbst („weil ich alles erklärt hab’ und alles erklären werde“, Z. 004). Sich selbst positioniert sie als Erklärende und Hasan als einen vermeintlich Fragenden; auf diese Weise bestätigt sie die statusbedingte Rollenasymmetrie zwischen Lehrkraft und Schüler. Hasan allerdings lehnt seine Fremdpositionierung als einer, der nicht sprechen darf, ab, indem er nichtsdestotrotz das Rederecht ergreift (Z. 005). Er bezieht sich auf den von der Lehrerin vorgestellten Tagesplan, der die Elemente „Erzählkreis mit Freiem Schreiben“, „Sachunterricht“ und „Mathematik“ umfasst. In seinen Augen fehle der Sportunterricht. Dass er das von der Lehrerin verhängte Rede- und Schreibverbot unterläuft, wird nicht sanktioniert. Stattdessen geht die Lehrerin auf Hasans Anmerkung ein (Z. 006).

Die beiden vorgestellten Sequenzen illustrieren exemplarisch Verhandlungen, wie sie innerhalb einer Schulklasse um das Rede- und Schreibrecht geführt werden. Während in der untersuchten Unterrichtsstunde die Autorität, Rede- oder Schreibrecht zu verweigern, eindeutig bei der Lehrkraft zu liegen scheint, zeigen sich ebenso Bestrebungen von Schüler:innen, die Grenzen legitimer Sprech- und Schreibhandlungen zu verschieben. Werden diese Versuche der Grenzverschiebung von der Lehrkraft abgelehnt, kann die Verweigerung des Redens oder Schreibens von Schüler:innen akzeptiert (z. B. Sequenz 15c) oder aber unterlaufen werden (z. B. Sequenz 02a). Es liegt dann wiederum im Ermessen der Lehrkraft, inwieweit Grenzüberschreitungen sanktioniert oder – wie im Fall von Sequenz 02a – toleriert werden. Fälle wie diese sind Indiz für die Konkurrenz um das Rede- und Schreibrecht, in der Unterrichts-beteiligte stehen, und für die permanente Neu-Verhandlung der lehrkraftseitigen Autorität, über Rede- und Schreibrecht zu entscheiden.

Eine Klärung der in einer bestimmten Situation geltenden Regeln hinsichtlich des Rede- und Schreibrechts findet sich in Sequenz 07b. Die Lehrerin benennt Hüseyin als denjenigen, der als erstes seine selbst verfasste Geschichte vorlesen darf (Z. 001). Bevor er mit dem Lesen beginnt, fragt die Lehrerin ihn zunächst, worauf er dabei achte (lautes und deutliches Sprechen, Z. 001-005), dann fragt sie die Klasse, wie sie sich während Hüseyins Vortrag verhalte („leise“, Z. 006).

► Ausschnitt aus Sequenz 07b

- 001 **Frau Tassler:** „Der Hüseyin meldet sich schon die ganze Zeit, du darfst den Anfang machen, okay? Und du achtest beim Vorlesen auf?“
- 002 [...]
- 003 **Frau Tassler:** „Sprichst du ganz leise oder wie sprichst du?“
- 004 **Hüseyin:** „Laut und deutlich.“
- 005 **Frau Tassler:** „Laut und deutlich, genau. Und der Rest ist?“
- 006 **SuS (im Chor):** „Leise.“
- 007 **Frau Tassler:** „Und macht die Finger runter.“

Die Lehrkraft holt sich folglich die Bestätigung der zuhörenden Schüler:innen ein, während des Vortrags ihres Mitschülers auf das Rederecht zu verzichten. Das Redeverbot, das hierbei genau genommen wirksam ist, wird als Selbstverpflichtung zum Leisesein kokonstruiert.

► Einschränkung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1.3)

Einschränkung der Schreibzeit

► Ausschnitt aus Sequenz 05o

- 001 **Frau Tassler:** „Noch gute zehn Minuten, ja?“

Einschränkung des Zeitpunkts des Sprech-/Schreibbeginns

► Ausschnitt aus Sequenz 07i

- 001 **Sadija:** „(Darf ich anfangen?)“ [zum Teil unverständlich; vermuteter Wortlaut]
- 002 **Frau Tassler:** „Warte grad, bis die Risha noch draußen sind und der Aabid und dann ja, gern.“

Einschränkung der Reihenfolge von Rede- oder Schreibbeiträgen

► Ausschnitt aus Sequenz 07n

- 001 **Loan:** „Ich wollte jetzt lesen.“
- 002 **Frau Tassler:** „Gleich. Du darfst nach [Schüler:innennamen nicht eindeutig identifizierbar].“

Einschränkung des Umfangs von Rede- oder Schreibbeiträgen

► Ausschnitt aus Sequenz 13a

- 001 **Nesrin:** „Also, also soll ich die ((unverständlich)) beschreiben oder?“
- 002 **Frau Tassler:** „Was du möchtest. Such's dir aus.“
- 003 **Nesrin:** „Dann nehm' ich den Feuerwagen. Also beim Feuerwehr- also bei 'nem Feuerwehrgewagen äh -auto, da sind die Schlauch- also da is' ein Schlauch und ein- ähm Zangen und so. Und noch ähm-“
- 004 **Frau Tassler:** „Des reicht schon, der Rafa kann dich ablösen.“

Einschränkung der Anzahl von Rede- oder Schreibbeiträgen

► Ausschnitt aus Sequenz 12n

- 001 **Frau Tassler:** „So, noch drei Meldungen und dann machen wir weiter.“

An dem untersuchten Unterrichtstag können 35 Fälle dokumentiert werden, in denen das Rede- oder Schreibrecht von Unterrichtsbeteiligten eingeschränkt wird. Wie im Fall der Verweigerung von Rede- oder Schreibrecht geschieht dies mehrheitlich durch die Lehrkraft: In allen 35 Fällen ist die Lehrkraft an der Einschränkung des Rede- oder Schreibrechts beteiligt (100 %), in nur drei Fällen zusätzlich Schüler:innen (9 %).

Die beobachteten Fälle unterscheiden sich dahingehend, in Bezug auf welche Aspekte Rede- oder Schreibrecht eingeschränkt wird. So lassen sich Fälle identifizieren, in denen die Schreibzeit (z. B. Sequenz 05o), der Zeitpunkt des Sprech- oder Schreibbeginns (z. B. Sequenz 07i), die Sprechlautstärke und/oder der Umfang von mündlichen oder schriftlichen Beiträgen (Sequenz 13a) eingeschränkt werden, ebenso wie Fälle, in denen die Reihenfolge (Sequenz 07n) und/oder die Anzahl von Sprecher:innen oder Schreiber:innen (Sequenz 12n) eingeschränkt werden. Zu Beginn des Abschnitts finden sich Beispiele für entsprechende Fälle.

Zudem kommen in dem untersuchten Datenmaterial Fälle vor, in denen das Spektrum möglicher Sprecher:innen oder Schreiber:innen auf bestimmte, namentlich genannte Beteiligte verengt wird („Jetzt darf der Loan, is’ des in Ordnung?“, Sequenz 07o) oder aber auf Beteiligte, denen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden. Wird das Spektrum möglicher Sprecher:innen oder Schreiber:innen an die Zugehörigkeit zu bestimmten Merkmalskategorien geknüpft, kommen Differenzlinien ins Spiel. Eine im vorliegenden Datensatz mehrfach angewandte Differenzlinie verläuft entlang einer binär konstruierten Kategorie „Geschlecht“ mit den Ausprägungen „Mädchen“ und „Junge.“ In Sequenz 07, in der die Schüler:innen der hellblauen Klasse nacheinander ihre selbst verfassten Geschichten vortragen, konstruiert die Lehrerin ein Prinzip der Sprecher:innenreihenfolge, wonach Mädchen und Jungen im Wechsel das Rederecht erteilt wird. Dieses Prinzip setzt sie wiederholt relevant, wenn sie Schüler:innen, die ihre Geschichte vorgelesen haben, etwa auffordert: „Du darfst ’n Mädchen aufrufen, ja?“ (Sequenz 07c) beziehungsweise „So, dann [...] ruf den nächsten Jungen auf.“ (Sequenz 07k). Das Rederecht kann in diesen Situationen ausschließlich an Beteiligte vergeben werden, die als Angehörige der jeweiligen Ausprägung des binär gedachten Merkmals „Geschlecht“ gelesen werden. Dieses Vorgehen demonstriert einerseits ein Bestreben der Lehrerin, die Verschiedenheit von Schüler:innen als Organisationsprinzip in die Unterrichtsinteraktion einzubeziehen, andererseits führt genau diese Entscheidung zu einem Sortieren von Schüler:innen entlang einer binär konstruierten Differenzlinie, die in der Realität deutlich komplexer ist als die Unterscheidung in Mädchen und Junge. Dass das Prinzip des geschlechterbasierten Sprecherwechsels nicht nur aus differenzkritischer Perspektive problematisch ist, sondern auch auf einer grundlegend handlungspraktischen Ebene an seine Grenzen stößt, wird deutlich, als Rafael feststellt: „Jetzt gibt’s kein Mädchen mehr“ (Sequenz 07v, Z. 002).

001	Frau Tassler:	„[...] Aron, ich find's super, dass du nach vorne gekommen bist.“
002	Rafael:	„Jetzt gibt's kein Mädchen mehr.“
003	Hüseyin:	„Nur noch Rafa.“
004	Frau Tassler:	„Ähm, wer war denn noch nicht dran?“
005	Rafael:	„Und Connor.“
006	Hüseyin:	„Rafa.“
007	Frau Tassler:	„Der Connor und der Rafa.“
008	Rafael:	„Ja.“
009	Frau Tassler:	„Hat sich jemand durchgemogelt, wo ich jetzt nicht weiß, dass er noch nicht dran ist? Nee. Okay, die zwei Kinder bitte. Dann Rafa, ab nach vorne mit dir.“
010	Rafael:	„Okay.“
011		<i>Rafael liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.</i>

Da die Anzahl an Jungen in der hellblauen Klasse an dem untersuchten Unterrichtstag überwiegt, ist zum Ende hin kein Wechsel zwischen Junge und Mädchen mehr möglich. Die Lehrerin zieht daraufhin das zweite entscheidende Kriterium für die Auswahl des nächsten Sprechers oder der nächsten Sprecherin heran: „Wer war denn noch nicht dran?“ (Z. 003). Wer zuvor bereits seine Geschichte vorgelesen hat, scheidet aus der Gruppe möglicher nächster Sprecher:innen aus. Nachdem Aron an der Reihe war und von der Lehrerin gelobt wird (Z. 001), beginnt mit Rafaels Feststellung (Z. 002) eine Verhandlung über den:die nächste:n, der:die nach vorne kommen und seine:ihre Geschichte vorstellen darf. Direkt im Anschluss an Rafaels Äußerung positioniert sein Mitschüler Hüseyin ihn als jemanden, der das Kriterium „noch nicht dran“ erfüllt (Z. 003). Indem er auf Rafael verweist, unterstützt Hüseyin die Einhaltung der Ankündigung der Lehrerin zu Beginn von Sequenz 07: „Also ihr kommt alle dran“ (Sequenz 07a). Auch Rafael scheint sich dieser Ankündigung noch bewusst, wenn er ergänzt: „Und Connor“ (Z. 005). Die Lehrerin selbst aktualisiert das Prinzip „ihr kommt alle dran“, als sie sich erkundigt, wer „noch nicht dran“ gewesen sei (Z. 004). Sie zeigt an, dass das von ihr etablierte Prinzip nach wie vor über Gültigkeit verfügt, auch wenn der Wechsel von Junge zu Mädchen nicht mehr als Organisationsprinzip angewandt werden kann. Hüseyin, der zuvor spricht, ohne dass ihm das Rederecht erteilt wurde (Z. 003), wiederholt auf die Frage der Lehrerin hin seinen Verweis auf Rafael (Z. 006) und verschiebt damit seine Äußerung von einem Raum potenziell illegitimen Sprechens, in dem ihm kein Rederecht erteilt wurde, in einen Raum legitimen Sprechens, in dem seine Äußerung als Antwort auf die Frage der Lehrerin relevant wird. Rafaels Verweis auf Connor (Z. 005) kann aufgrund der Konjunktion *und* als Ergänzung zu Hüseyins erstem Verweis auf Rafael gelesen werden, während teils überlappend die Lehrerin ihre Frage stellt (Z. 004). Die Lehrerin greift die Verweise auf beide Schüler auf (Z. 007) und posi-

tioniert sie als mögliche nächste Vortragende („Okay, die zwei Kinder bitte“, Z. 009). Das Spektrum möglicher nächster Vortragender wird damit auf zwei konkret benannte Schüler eingeschränkt. Die Lehrerin entscheidet, dass zunächst Rafael nach vorne kommen und seine Geschichte vorlesen soll (Z. 009). Rafael nimmt diese Positionierung als nächster Vortragender an („Okay“, Z. 010). Das Beispiel ist einer von drei Fällen, in denen Schüler:innen die Einschränkung von Rede- oder Schreibrecht – hier: auf bestimmte Sprecher – mit verhandeln. Gleichzeitig wird auch die Anwendung der zuvor konstruierten Differenzlinie „Junge – Mädchen“ neu verhandelt. Die Differenzlinie selbst bleibt jedoch unhinterfragt.

Darüber hinaus sind zwei Fälle zu beobachten, in denen Schüler:innen an der Einschränkung des Rede- oder Schreibrechts auf eine bestimmte Anzahl von Personen beteiligt sind. Einer davon spielt sich ebenfalls in Sequenz 07 ab. Im Anschluss an den Vortrag einer jeden Geschichte rufen die Schüler:innen, die vorgetragen haben, Mitschüler:innen auf, die ihnen Feedback geben. Eine Situation, in der ein Schüler das Rederecht auf eine bestimmte Anzahl an Feedbackgebenden einzuschränken versucht, ereignet sich im Anschluss an den Vortrag von Loan (Sequenz 07o).

- 001 *Loan liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*
- 002 **Frau Tassler:** „Hm_hm.“
- 003 *Schüler:innen klatschen.*
- 004 **Loan:** „Sadija?“
- 005 **Sadija:** „Also es war schön, nur das hat sich so angehört, als ob du eine Einkaufsliste gemacht hast.“
- 006 **Loan:** „Hm_hm.“
- 007 **Sadija:** „Aber es war trotzdem schön.“
- 008 **Frau Tassler:** „Noch eine Rückmeldung.“
- 009 **Loan:** „Ja. Hasan?“
- 010 **Hasan:** „Also ich fand’s schön. Du hast laut und deutlich gesprochen. (Es war gut).“
[teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]
- 011 **Loan:** „Rafa.“
- 012 **Rafael:** „Des war sehr, also schön, dass du deine Meinung (geschrieben hast), deine Meinung, was du machen willst, oder-“[teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]
- 013 **Frau Tassler:** „Also dass er aus seiner Sicht geschrieben hat, ne?“
- 014 **Rafael:** „Ja.“
- 015 **Loan:** „Yasmina?“
- 016 **Yasmina:** „Ich fand die Geschichte schön. Du hast auch laut und deutlich geredet, aber jetzt, da ich diese ganzen Geschichten gehört hab’, bin ich langsam müde.“
- 017 **Frau Tassler:** „Das ist das Wetter, Yasmina. Aber des schaffen wir noch, okay? Weil ihr habt ja den andern auch- die andern haben euch auch zugehört, ne?“
- 018 **Loan:** „Mustafa?“
- 019 **Rafael:** „Hä, es waren schon drei.“
- 020 **Frau Tassler:** „Danke, Loan, das is’ in Ordnung. Und jetzt würd’ ich gerne die Esma- Loan, is’ es okay? Die Esma, dass die Esma danach in DaZ noch gehen kann.“
- 021 **Loan:** „Ja.“

Nachdem bereits Sadija, Hasan, Rafael und Yasmina Rückmeldungen gegeben haben, ruft Loan einen weiteren Schüler auf (Z. 018). Rafael wendet ein: „Hä, es waren schon drei“ (Z. 019). Interessanterweise wird in der gesamten Sequenz 07 zu keinem Zeitpunkt die Anzahl an Feedbackgebenden explizit auf drei festgelegt. Denkbar wäre, dass Rafael über die aktuelle Sequenz 07 hinaus auf eine in der Klasse gängige Methode verweist, wonach immer drei Schüler:innen Feedback geben. Denkbar wäre ebenso, dass Rafael aufgrund der vorangegangenen Feedbacksequenzen, in denen häufig (aber nicht immer) drei Schüler:innen Rückmeldungen geben, schlussfolgert, die Anzahl an Feedbackgebenden sei auf drei zu beschränken. In jedem Fall scheint er eine – übersituativ festgelegte oder individuell abgeleitete – Norm für die Anzahl an Feedbackgebenden zugrunde zu legen. Während er Yasmina als vierte Feedbackgeberin noch unkommentiert toleriert (Z. 015-016), zeigt er, nachdem Mustafa als fünfter Feedbackgeber aufgerufen wird (Z. 018), an, dass seine Normerwartung durchbrochen wird. Seine Irritation drückt Rafael in Form der Interjektion *hä* aus (Z. 018). Die Lehrerin bricht da-

raufhin die Feedbacksequenz ab, indem sie sich schließend bei Loan bedankt und die nächste Vortragende benennt (Z. 020). Loans Versuch, Mustafa als fünften Feedbackgeber zu positionieren, scheitert. Die Lehrerin verweigert Mustafa das Rederecht und solidarisiert sich stattdessen implizit mit Rafael, der das Überschreiten der erwartbaren Zahl an Feedbackgebenden moniert.

Auch an anderer Stelle positioniert sich Rafael als jemand, der die Anzahl an Sprechenden oder Schreibenden im Blick hat. Als in Sequenz 22 die Gruppe von Hasan, Risha und Esma an der Reihe ist, selbst entwickelte Rechenaufgaben an der Tafel vorzurechnen, stellt Rafael fest, die Personenanzahl stimme mit der Anzahl vorzurechnender Aufgaben überein: „Hey, ihr passt doch. Ihr seid drei, jeder kann mal eine“ (Z. 003).

► Ausschnitt aus Sequenz 22f

001	Frau Tassler:	„Und jetzt die Gruppe Hasan und Risha.“
002	Hasan:	„Und Esma.“
003	Rafael:	„Hey, ihr passt doch. Ihr seid drei, jeder kann mal eine.“
004	Frau Tassler:	„Genau, des is' `ne super Idee, Rafa.“

Rafael verteilt damit die drei vorzurechnenden Aufgaben auf die drei Schüler:innen und legt auf diese Weise das Schreibrecht (und gleichzeitig die Schreibverpflichtung) jedes einzelnen auf eine Aufgabe fest. Die Lehrerin lobt Rafaels Vorschlag (Z. 004).

Auch die dargestellten Einschränkungen des Rede- und Schreibrechts in verschiedenen Dimensionen führen vor Augen, dass die Legitimität des Sprechens und Schreibens in Unterrichtsinteraktionen permanent Gegenstand der Verhandlung ist. Insbesondere die Lehrkraft übt großen Einfluss auf die Möglichkeiten verbaler Beteiligung, aber auch Schüler:innen sind teilweise in entsprechende Aushandlungsprozesse involviert.

► Einforderung / Inanspruchnahme von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1.4)

► Ausschnitt aus Sequenz 10a

- 001 *Die Lehrerin gibt ein Klangsignal mit einer Klingel.*
002 **Frau Tassler:** „So, wir packen so langsam wieder alles weg.“

► Ausschnitt aus Sequenz 19a

- 001 **Frau Tassler:** „[...] ihr dürft euch selbst Aufgaben überlegen und die entweder – zuhören – alleine ausrechnen oder eurem Nachbar geben, dass ihr euch gegenseitig Aufgaben stellt, die der Nachbar rechnen muss.“

► Ausschnitt aus Sequenz 22h

- 001 **Frau Tassler:** „So, und jetzt die Gruppe mit dem Hüseyin.“
002 **Rafael:** „Aber unsere Gruppe.“
003 **Frau Tassler:** „Ach so, ihr seid ja- Rafa, genau, Rafa, Mustafa, Batuhan.“
004 *Rafael, Mustafa und Batuhan gehen zur Tafel.*

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt acht Fälle, in denen Beteiligte das Rede- oder Schreibrecht einfordern. Einfordern bedeutet, dass Schüler:innen sprechen (oder schreiben), ohne dass ihnen zuvor das Rede- (oder Schreib-)Recht erteilt wurde, beziehungsweise dass die Lehrkraft explizit anzeigt, das Rede- oder Schreibrecht für sich zu beanspruchen. Der wohl offensichtlichste Fall einer solchen Anzeige von Inanspruchnahme des Rederechts sind akustische Signale, die Lehrkräfte im Unterricht geben, um die Aufmerksamkeit von Schüler:innen und zugleich das Rederecht einzufordern, beispielsweise durch die Verwendung eines Klangstabs, eines Xylophons oder durch Händeklatschen. Die Lehrerin der hellblauen Klasse nutzt in zwei Fällen eine Tischklingel als Klangsignal (Sequenzen 09a und 10a). Ein weiterer Fall, in dem die Lehrerin das Rederecht für sich in Anspruch nimmt, findet während Sequenz 25 statt, in der die Schüler:innen Galgenmännchen spielen. Für die Zeit der Abwesenheit der Lehrkraft übernehmen die beiden Klassensprecherinnen Sadija und Yasmina die Verantwortung (siehe PROD.1.2). Nachdem Risha ein Wort erraten hat, darf sie nach vorne kommen und die nächste Spielrunde an der Tafel anleiten. Dieses Recht wird ihr von Yasmina übertragen. Während Risha das Spiel anleitet, kommt die Lehrerin zurück in das Klassenzimmer. Sie adressiert die Klasse, indem sie fragt, ob sie das von ihr vorgegebene Wort aus der ersten Spielrunde erraten hätten. Danach beendet sie das Spiel, obwohl Risha die zweite Spielrunde noch nicht zu Ende geführt hat (Sequenz 26h). Mit der Rückkehr der Lehrerin endet die Verantwortlichkeit der beiden Klassensprecherinnen Sadija und Yasmina und auch das von ihnen an Risha übertragene Rede- und Schreibrecht scheint ab diesem Zeitpunkt zu enden.

Darüber hinaus sind zwei Fälle zu beobachten, in denen die Lehrerin während eines eigenen Redebeitrags Schüler:innen ermahnt, zuzuhören (Sequenzen 19a und 19c). Indem sie die Schüler:innen als Zuhörer:innen positioniert (Z. 019, Z. 021), zeigt die Lehrerin an, das Rederecht weiter für sich zu beanspruchen. Im ersten Fall platziert die Lehrerin die Aufforderung, zuzuhören, während eines längeren Redebeitrags und adressiert die gesamte Klasse (Z. 019), im zweiten Fall wendet sie sich gezielt an Hüseyin (Z. 021), den sie auf diese Weise als einen Schüler positioniert, den sie in diesem Moment womöglich für unaufmerksam hält und gegenüber dem sie auf die eigene Sprecherinnenrolle hinweist.

► Ausschnitt aus den Sequenzen 19a und 19c

- 001 **Frau Tassler:** „So, was glaubt ihr, könnte eure Aufgabe sein für die nächste Stunde? Wer hat 'ne Idee? Rafa.“
- 002 **Rafael:** „Hm. Dass wir das noch mal üben?“
- 003 **Frau Tassler:** „Ja, genau. Und wie üben wir das?“
- 004 **Rafael:** „Äh. Normal?“
- 005 *Die Lehrerin lacht.*
- 006 **Frau Tassler:** „Ja, normal. Wer kann's noch 'n bisschen erklären?“
- 007 *Die Lehrerin macht eine Zeigegeste in Richtung Batuhan.*
- 008 **Batuhan:** „Ähm, wir müssen die, die-“
- 009 **Frau Tassler:** „Hammer auch schon öfters gemacht. Was dürft ihr?“
- 010 **Batuhan:** „Ich weiß nicht, wie des heißt.“
- 011 **Frau Tassler:** „Sadija.“
- 012 **Sadija:** „Was bedeutet Kombinatorik?“ [Anm.: Die Lehrerin hat zuvor mehrere mathematische Fachbegriffe an die Tafel geschrieben, darunter auch das Wort *Kombinatorik*.]
- 013 **Frau Tassler:** „Da hatten wir doch 'n Aquarium, wo rote Fische drin sind und gelbe.“
- 014 **Rafael:** „Sicher.“
- 015 **Frau Tassler:** „Genau, mit ‚sicher‘, mit ‚möglich‘ oder?“
- 016 *Die Lehrerin zeigt in Richtung Rafael.*
- 017 **SuS (im Chor):** „,Unmöglich.‘“
- 018 **Rafael:** „Sie hat mich gefragt (und ihr habt-).“ [teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]
- 019 **Frau Tassler:** „,Unmöglich‘, genau. Ich erklär's euch. Ihr dürft, des hammer ja auch ganz oft gemacht, we'mer mit einem Thema fertig waren, ihr dürft euch selbst Aufgaben überlegen und die entweder – zuhören – alleine ausrechnen oder eurem Nachbar geben, dass ihr euch gegenseitig Aufgaben stellt, die der Nachbar rechnen muss. Aber achtet da drauf, es nicht so schwer zu machen, ne? Dass ihr se auch lösen könnt.“
- 020 *[Auslassung: Die Lehrerin fragt ab, wer sich alleine und wer sich mit einem:einer Partner:in Aufgaben ausdenken möchte. Die Lehrerin teilt Gruppen ein.]*
- 021 **Frau Tassler:** „So, ihr- stopp, nee. Zuhörn, Hüseyin. Und zwar: Ihr- Aron. Ihr schreibt erst mal jeder für sich in sein Matheheft noch mal das ab, was ich an die Tafel geschrieben hab', damit ihr auch noch mal in den Ferien, wenn ihr möchtet, wiederholen könnt, was wir alles gemacht haben. [...]“

Sequenz 19 beinhaltet außerdem einen Turn, in dem Rafael das Rederecht für sich beansprucht, ohne zuvor von der Lehrerin aufgerufen worden zu sein: In Zeile 014 äußert Rafael den mathematischen Fachbegriff „sicher“ und zeigt damit an, den Fachinhalt zu kennen, auf den die Lehrerin zuvor referiert (Z. 013). Die Lehrerin sanktioniert diesen Verstoß gegen die Rederechtsordnung nicht, sondern bestätigt die fachliche Korrektheit von Rafaels Einwurf (Z. 015). Sie greift den von Rafael verwendeten Fachbegriff auf, ergänzt einen weiteren und fragt nach einem dritten Fachbegriff (Z. 015). Mit einer Zeigegeste positioniert sie Rafael als nächsten Sprecher (Z. 016). Diese Positionierung wird jedoch von Mitschüler:innen unterlaufen, indem sie im Chor den von der Lehrerin erfragten Fachbegriff aufsagen (Z. 017). Rafael reklamiert daraufhin den Verstoß seiner Mitschüler:innen gegen die von der Lehrerin etablierte Sprecherordnung (Z. 018). Abermals thematisiert die Lehrerin einen solchen Verstoß nicht, sondern markiert die Antwort der Schüler:innen als korrekt und setzt ihre Erklärung der Aufgabenstellung fort (Z. 019). Rafael kann die Sprecherrolle, die ihm von der Lehrerin verliehen wurde, gegenüber seinen Mitschüler:innen nicht behaupten.

In einem anderen Fall hingegen erweist sich ein weiterer Versuch von Rafael, das Redebeziehungsweise Schreibrecht einzufordern, als erfolgreich: In Sequenz 22 stellen die Schüler:innen in Gruppen entwickelte Rechenaufgaben an der Tafel vor. Als die Lehrerin die Gruppe um Hüseyin aufruft, fordert Rafael das Rede- und Schreibrecht für seine Gruppe ein (siehe den Beginn des Abschnitts, Sequenz 22h, Z. 002). Die Lehrerin bestätigt die von Rafael eingeforderte Positionierung und bittet seine Gruppe nach vorne an die Tafel (Z. 003). Im Unterschied zu Rafaels Reklamation des Verstoßes seiner Mitschüler:innen gegen das ihm zugeteilte Rederecht in Sequenz 19 ist seine Einforderung des Rede- und Schreibrechts in Sequenz 22 demnach erfolgreich. Ähnlich verhält es sich in Sequenz 22m, in der Loan und Nesrin ihre entwickelten Rechenaufgaben an der Tafel vorstellen. Nesrin beginnt, indem sie eine Aufgabe an der Tafel vorrechnet (Z. 002). Anschließend lobt die Lehrerin und beginnt zu klatschen (Z. 003-004). Einzelne Schüler:innen stimmen in den Applaus ein, der in den vorherigen Sequenzen das Ende der Gruppenpräsentation anzeigt. Loan aber widerspricht der Beendigung der Präsentation (Z. 005).

- 001 **Frau Tassler:** „Loan, Nesrin?“
 002 *Nesrin rechnet eine Aufgabe an der Tafel vor.*
 003 **Frau Tassler:** „Is’ okay, super.“
 004 *Die Lehrerin und einzelne SuSklatschen.*
 005 **Loan:** „Wir sind noch nicht fertig.“
 006 **Frau Tassler:** „Wollt ihr noch eine? Okay, ((unverständlich)), ja, is’ in Ordnung.“
 007 *Loan rechnet eine Aufgabe an der Tafel vor.*

Loan fordert an dieser Stelle das Schreib- und Rederecht ein, das ihm die Lehrerin zu Beginn der Sequenz durch das namentliche Aufrufen beider Schüler:innen zuweist (Z. 001). Die Lehrerin gestattet die von Loan eingeforderte Inanspruchnahme des Rede- und Schreibrechts (Z 006).

Ein vierter, wiederum anders gelagerter Fall der Einforderung von Rederecht durch Schüler:innen ereignet sich in Sequenz 02a, die bereits vorangehend im Abschnitt „Verweigerung des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.2)“ besprochen wurde. Hier ergreift Hasan das Rederecht, welches die Lehrerin ihm zuvor versagt („du kannst jetzt die Hand runternehmen“, Sequenz 02a, Z. 004). Er macht darauf aufmerksam, dass im Tagesplan das Fach Sport fehle (Z. 005). Die Lehrerin geht auf seine Anmerkung ein, willigt in seine Einforderung des Rederechts also implizit ein, ohne sie explizit zu thematisieren oder zu sanktionieren.

Die vergleichsweise geringe Anzahl an Fällen, in denen entweder die Lehrkraft explizit anzeigt (bzw. anzeigen muss), das Rederecht in Anspruch nehmen zu wollen, oder in denen Schüler:innen das Rederecht einfordern, deutet darauf hin, dass in der hellblauen Klasse eine etablierte Ordnung von Sprecherrollen und Sprecherwechseln zu bestehen scheint, die von den Beteiligten zwar – wie in den vorangehenden Abschnitten gezeigt – bisweilen verhandelt, aber selten gänzlich unterlaufen wird. Weitere Fälle, in denen Schüler:innen versuchen, das Rederecht einzufordern, von der Lehrerin jedoch auf die Modalitäten für die Bewerbung um das Rederecht verwiesen werden, sollen gesondert im Abschnitt „Explikation der Modalitäten für die Bewerbung um das Rede- oder Schreibrecht (PROD.1.8)“ besprochen werden.

► Bitte um Inanspruchnahme des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.5)

► Ausschnitt aus Sequenz 05a		
001	Yasmina:	„Frau Tassler, kannst du uns das Datum an die Tafel schreiben?“
► Ausschnitt aus Sequenz 15c		
001	Risha:	„Frau Tassler, dürfen wir schreiben?“
002	Frau Tassler:	„Nee. Wir machen des zusammen. Wir erklären des zusammen, weil ich möcht’, dass wir das alle richtig mitkriegen.“

Die beiden folgenden Fallkollektionen „Bitte um Inanspruchnahme des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.5)“ und „Aufforderung zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion (PROD.1.6)“ liegen inhaltlich eng beeinander und sind nur schwer voneinander zu trennen, da auch Aufforderungen bisweilen als Bitten formuliert werden und Bitten immer auch Aufforderungscharakter haben. Die hier vorgenommene Unterteilung in zwei Fallkollektionen ist daher eine künstliche; sie bedeutet nicht, dass die zugeordneten Fälle vollkommen unterschiedlich sind. In der Tat unterscheiden sie sich lediglich in feinen Nuancen, die es im Folgenden herauszuarbeiten gilt.

Der Fallkollektion „Bitte um Inanspruchnahme des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.5)“ können lediglich zwei Fälle zugeordnet werden. In beiden Fällen äußern Schüler:innen Bitten um Inanspruchnahme des Schreibrechts. In einem Fall bittet Yasmina die Lehrerin darum, das Datum an die Tafel zu schreiben und damit von dem ihr qua Lehrkraftrolle verliehenen Schreibrecht Gebrauch zu machen (Sequenz 05a). Im zweiten Fall fragt Risha die Lehrerin während der Bearbeitung einer Aufgabe im Plenum, ob die Schüler:innen schreiben, das heißt die Aufgabe eigenständig weiter bearbeiten dürften (Sequenz 15c). Letzterer Fall wurde bereits im Abschnitt „Verweigerung des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.2)“ behandelt. Im ersten Fall akzeptiert die Lehrerin Yasminas Bitte und schreibt das Datum an die Tafel. In beiden Fällen werden Bitten um Inanspruchnahme des Schreibrechts als Fragen formuliert. Während in Sequenz 05a eine Schülerin die Lehrerin bittet, zu schreiben, bittet in Sequenz 15c eine Schülerin darum, selbst schreiben zu dürfen. Im Gegensatz zu der nachfolgend dargestellten Fallkollektion „Aufforderung zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion (PROD.1.7)“ steht bei den hier erläuterten Bitten um Inanspruchnahme des Rede- oder Schreibrechts eine erbetene Erlaubnis zu schreiben / zu sprechen oder der fragend herangetragene Wunsch nach der Schreibhandlung eines Beteiligten im Vordergrund. Aufforderungen haben demgegenüber stärker imperativen Charakter und unterscheiden sich von den vorgestellten Bitten somit in pragmatischer Hinsicht. In beiden vorgestellten

Fällen sind es Schülerinnen, die um Inanspruchnahme des Schreibrechts bitten. Aufforderungen zur Hervorbringung von gesprochener oder geschriebener Sprache – dies wird der nachfolgende Abschnitt zeigen – werden hingegen ausschließlich von der Lehrkraft realisiert. Auch dies ist ein Indiz für die im Klassenzimmer herrschende Rollenasymmetrie, die die Lehrkraft mit einer größeren Macht und damit mit der Möglichkeit zur Nutzung von Imperativen ausstattet.

► Aufforderung zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion (PROD.1.6)

► Ausschnitt aus Sequenz 15e		
001	Frau Tassler:	„Paola, les mal die Nummer Drei vor.“
002	Paola:	„Feuer-“
003	Frau Tassler:	„Ja?“
004	Paola:	„-löscher.“
005	Frau Tassler:	„Feuerlöscher.“
006	Paola:	„Feuerlöscher.“
► Ausschnitt aus Sequenz 15b		
001	Frau Tassler:	„Wir haben ja auch schon 'ne Bildbeschreibung gemacht. Deshalb versucht mir mal zu erklären, wo, in welcher Hälfte vom Bild sich des Atemschutzgerät befindet. Connor.“
002	Connor:	„Links.“
003	Frau Tassler:	„Links oben, unten, in der Mitte?“
004	Connor:	„Unten.“
005	Frau Tassler:	„Links unten, genau. Und wie kommst du da drauf? Warum schreibst du dahin eine Eins? Erklär mal, wie kommst du da drauf, dass das das Atemschutzgerät ist? Beschreib's mal. Versuch's mal zu beschreiben.“
► Ausschnitt aus Sequenz 05u		
001	Frau Tassler:	„Du sollst eigentlich eine Geschichte schreiben. [...] Jetzt gib' Gas, auf der Rückseite noch 'ne Geschichte zu schreiben. Weil du kannst das richtig gut.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse können 45 Fälle identifiziert werden, in denen die Lehrkraft Schüler:innen zur Produktion mündlicher oder schriftlicher Sprache auffordert. Fälle, in denen Schüler:innen Mitschüler:innen oder die Lehrkraft explizit zur Sprachproduktion auffordern, treten nicht auf. Im vorangehenden Abschnitt wurde ein Fall dargestellt, in dem eine Schülerin die Lehrkraft in Form einer Frage um eine Sprachproduktion bittet – eine Sprachhandlung, die als Aufforderung ausgelegt werden kann, aus pragmatischer beziehungsweise höflichkeitstheoretischer Sicht jedoch anders gefärbt ist als die im Folgenden angeführten Aufforderungen durch die Lehrkraft, die nicht zwangsläufig, aber häufig Verben im Imperativ beinhalten.

Den wohl prototypischsten Fall der Aufforderung zur Sprachproduktion im Unterricht stellt das verbale oder nonverbale Aufrufen von Schüler:innen durch die Lehrkraft dar. Es wurde der vorliegenden Fallkollektion aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht zugeordnet, wenn es auch streng genommen dazu zu zählen wäre. Besonders an dieser Stelle zeigt sich die Nähe der Kollektionen „Aufforderung zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion (PROD.1.6)“ und „Erteilung des Rede- oder Schreibrechts (PROD.1.1)“, die sich in vielen Fällen überlappen. Wieder ist die Unterscheidung eine analytische, die die tatsächliche Komplexität von Unterrichtsinteraktionen reduziert, um sie für die Forschung zugänglich zu machen. Jede solche Reduktionsentscheidung bildet zugleich eine Limitation der Studie ebenso wie eine Chance, das komplexe Datenmaterial aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten. Unter „Aufforderung zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion (PROD.1.6)“ sollen diejenigen Fälle gefasst werden, in denen Beteiligte andere explizit auffordern zu sprechen oder zu schreiben. Dies geschieht an dem untersuchten Unterrichtstag entweder über Imperative (z. B. „beschreibt ma“ (Sequenz 03b); „erklär bitte“ (Sequenz 07u)), über Infinitive als Ersatzform des Imperativs (z. B. „bitte sprechen“ (Sequenz 22d)), über die Hilfsverben *dürfen* und *sollen* (z. B. „Du sollst [...] eine Geschichte schreiben“ (Sequenz 05u); „Da dürft ihr dann die Eins reinschreiben“ (Sequenz 05b)), über rhetorische Fragen (z. B. „Sprechst [sic!] du bitte dabei, Victoria?“ (Sequenz 22a)) oder in einem Fall nonverbal mithilfe einer Geste (Sequenz 01). Zu Beginn des Unterrichtstages begrüßt die Lehrerin die Schüler:innen auf Englisch und die Schüler:innen erwidern den Gruß auf Englisch (Sequenz 01, Z. 001-002). Unmittelbar anschließend weist die Lehrerin mit einer Geste in Richtung des Forscher:innenteams (Z. 003). Die Reaktion der Schüler:innen (Z. 004) zeigt, dass sie die Geste der Lehrerin als Aufforderung lesen, das Forschendenteam ebenfalls zu begrüßen.

- 001 **Frau Tassler:** „Okay, good morning.“
 002 SuS im Chor: „Good morning, Miss Tassler.“
 003 *Die Lehrerin deutet in Richtung des Forschendenteams.*
 004 SuS im Chor: „Good morning, Miss Landau.“
 005 **Frau Tassler:** „Ja.“
 006 **Risha:** „Guten Morgen.“
 007 **Maxim:** „Good morning-“
 008 **Schüler:in:** „Herr-“ [Sprecher:in nicht eindeutig identifizierbar]
 009 **Frau Tassler:** „Okay, ich glaube, ihr wisst ja gar nicht, wer da ist. Ich hab’ euch ja nur gesagt, dass jemand kommt von der Uni Landau, die uns heute Morgen mal filmt, den Unterricht, dass ihr aber keine Angst haben braucht.“
 010 **Frau Tassler** [zur Forscherin]: „Also wenn Sie wollen, können Sie ruhig kurz sagen-“
 011 *Die Forscherin stellt sich und ihre Tätigkeit vor.*

Die Schüler:innen begrüßen die Forscherin auf Englisch: „Good morning, Miss Landau“ (Z. 004), behalten also die von der Lehrerin in Zeile 001 eingeführte Sprachwahl bei. Lediglich Risha fügt ein „Guten Morgen“ auf Deutsch an (Z. 006); über die Gründe hierfür kann nur spekuliert werden, es mag sich etwa um eine gewohnheitsmäßige Entscheidung oder um eine bewusste Wahl des Deutschen aufgrund einer der Forscherin zugeschriebenen sprachlichen Identität handeln. Gleichzeitig stellt die Begrüßung auf Deutsch eine Demonstration von Rishas Sprachkompetenz im Deutschen dar, die umso relevanter erscheint, bedenkt man die an anderer Stelle stattfindende Fremdpositionierung Rishas als eine, die „nur ein Jahr schon in Deutschland“ ist (vgl. das wiederholt in dieser Arbeit zitierte Fallbeispiel). Maxim setzt die Begrüßungssequenz mit einem weiteren „Good morning“ auf Englisch fort und der Tonhöhenverlauf seiner Äußerung zeigt an, dass sein Turn mit einer Ellipse endet (Z. 007). Eine nicht näher bestimmbare Schülerin ergänzt „Herr“, doch auch sie vervollständigt die Äußerung nicht (Z. 008). Dass sie das deutsche *Herr* anstelle des englischen *Mister* wählt, kann verschiedene Gründe haben. Ein denkbarer Grund könnte sein, dass sie die Begrüßung der weiblichen Lehrkraft auf Englisch gewohnt ist, nicht aber die männliche Anrede kennt; diese Hypothese muss jedoch nicht zwangsläufig den Tatsachen entsprechen und sie lässt sich anhand der Daten nicht verifizieren. Bereits in Zeile 005 ergreift die Lehrerin das Rederecht und markiert die von ihr initiierte Begrüßungssequenz mit einem *ja* potenziell als abgeschlossen. Einzelne Schüler:innen setzen die Begrüßungssequenz wie dargestellt fort. In Zeile 009 schließlich setzt die Lehrerin ihr Rederecht durch und verweist auf fehlendes Wissen der Schüler:innen hinsichtlich der Besucher:innen im Klassenzimmer. Sie mag damit zum einen auf die Ansprache der Forscherin als „Miss Landau“ Bezug nehmen, zum anderen auf die Auslassung eines Namens für die eben-

falls anwesende männliche wissenschaftliche Hilfskraft. Durch ihren Verweis auf die fehlende Bekanntheit des Forschendenteams rechtfertigt die Lehrerin, weshalb ihr Versuch, die Schüler:innen zur Begrüßung des Forschendenteams aufzufordern, nur teilweise gelingt. Es gelingt ihr zwar, den Schüler:innen nonverbal zu vermitteln, dass eine Begrüßung des Forschendenteams gewünscht und angemessen ist, es gelingt den Schüler:innen jedoch nicht, diese Begrüßung vollständig zu versprachlichen, da hierfür nötiges Wissen über die anwesenden Gäste fehlt.

Die Aufforderungen zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion durch die Lehrerin werden in dem untersuchten Datenmaterial in nur einem Fall durch Schüler:innen infrage gestellt. In Sequenz 22 bittet die Lehrerin nacheinander Gruppen von Schüler:innen an die Tafel, um deren während der vorangehenden Arbeitsphase entwickelte Rechenaufgaben laut an der Tafel vorzurechnen. Mit der Erteilung des Schreibrechts geht zugleich die Aufforderung zu sprechen einher: „Und bitte auch dabei sprechen, ja, wenn ihr was an die Tafel schreibt“ (Z. 001).

- 001 **Frau Tassler:** „So, welche Gruppe möchte denn gerne mal eine Aufgabe an der Tafel vorrechnen? Die Gruppe Victoria und Maxim. Und bitte auch dabei sprechen, ja, wenn ihr was an die Tafel schreibt. Ich möcht’ nämlich wissen, wie ihr gerechnet habt. [...]“
- 002 *Victoria rechnet zwei Aufgaben an der Tafel vor.*
- 003 **Frau Tassler:** „Sprechst du bitte dabei, Victoria?“
- 004 [...]
- 005 **Victoria:** „49 geteilt durch sieben ist gleich sieben.“
- 006 *[Auslassung: Weitere Gruppen rechnen Aufgaben an der Tafel vor.]*
- 007 **Frau Tassler:** „Und jetzt die Gruppe Hasan und Risha.“
- 008 [...]
- 009 *Hasan schreibt eine Aufgabe an die Tafel.*
- 010 **Frau Tassler:** „Hasan, sprichst du auch?“
- 011 **Hasan:** „Ja.“
- 012 **Frau Tassler:** „Weil normal sprichst du ziemlich laut und oft, ne?“
- 013 *[Auslassung: Weitere Gruppen rechnen Aufgaben an der Tafel vor.]*
- 014 *Yasmina schreibt eine Aufgabe an die Tafel.*
- 015 **Frau Tassler:** „Sprechst du, Yasmina?“
- 016 **Yasmina:** „500 Gramm plus 200 Gramm minus hundert Gramm-“
- 017 **Sadija:** „Frau Tassler, Sie sprechen auch nicht, während Sie schreiben.“
- 018 *Yasmina rechnet die Aufgabe laut zu Ende vor.*
- 019 **Frau Tassler:** „Okay, super. Und des bei dem Wetter, noch so gut gedacht.“
- 020 *[Auslassung: Weitere Gruppen rechnen Aufgaben an der Tafel vor.]*
- 021 *Charlotte schreibt eine Rechenaufgabe an die Tafel.*
- 022 **Frau Tassler:** „Sprech, Charlotte.“
- 023 *[Auslassung: Charlotte rechnet die Aufgabe laut an der Tafel vor, ihr Partner Aron rechnet eine weitere Aufgabe an der Tafel vor.]*
- 024 **Frau Tassler:** „Jetzt der Hüseyin noch eine Aufgabe. Machste eine jetzt. Kannste auch an die Tafel gehen, ne? Guck mal, da unten ist noch Platz.“
- 025 *Hüseyin schreibt eine Rechenaufgabe an die Tafel.*
- 026 **Frau Tassler:** „Sprech bitte auch dazu.“
- 027 *Hüseyin rechnet die Aufgabe laut zu Ende vor.*

Im Verlauf von Sequenz 22 fordert die Lehrerin wiederholt Schüler:innen auf, während des Schreibens zu sprechen; der oben dargestellte Ausschnitt illustriert dies exemplarisch für die Sequenzen 22a (Victoria), 22f (Hasan), 22j (Yasmina), 22k (Charlotte) und 22l (Hüseyin), vergleichbare Aufforderungen finden sich in den Sequenzen 22d, 22h und 22m. Die Aufforderungen, die zum Teil als (rhetorische) Fragen, zum Teil als Imperative formuliert sind, verweisen zurück auf die eingangs von der Lehrerin erläuterte Aufgabe, die das Sprechen während des Schreibens beinhaltet (Z. 001). Diese Handlungsanweisung scheint die Lehrerin durch die wiederholten Aufforderungen zu sprechen durchzusetzen zu versuchen. Dies gelingt ihr in allen Fällen, insofern die adressierten Schüler:innen im Anschluss jeweils laut weiterrechnen. In Zeile 017 jedoch hinterfragt Sadija das von der Lehrerin verlangte Vorgehen: „Frau Tassler, Sie sprechen auch

nicht, während sie schreiben.“ Sadijas Feststellung kann als Kritik an der wiederholten Aufforderung der Lehrkraft gegenüber Schüler:innen gelesen werden. Weder die Lehrerin noch Yasmina, die zuvor zum lauten Vorrechnen aufgefordert wird (Z. 015), gehen auf Sadijas Anmerkung ein. Sadijas Versuch, die von der Lehrerin wiederholt realisierte Redeaufforderung zu verhandeln, scheint keine weitere Beachtung zu finden. Bei näherem Hinsehen aber ist zu bemerken, dass sich die Aufforderungen der Lehrkraft im Hinblick auf die Art und Weise, wie sie sprachlich realisiert werden, nach Sadijas Äußerung tendenziell verändern: In den anschließenden Sequenzen 22k und 22l verwendet die Lehrerin Imperative („sprech“), während es vorangehend rhetorische Fragen und in zwei Fällen Infinitive als Ersatzformen des Imperativs sind („Bitte sprechen“, Sequenz 22d; „Frau Cengiz, sprechen dazu“, Sequenz 22j). Diese Veränderung muss nicht zwingend mit Sadijas Einwurf zusammenhängen, sie ist jedoch auffällig. Im Unterschied zu den zuvor meist verwendeten Fragen, die aus gesprächsrhetorischer Sicht Antworten im Sinne eines Bejahens oder Verneinens konditionell relevant setzen, verlangen Imperative lediglich nach Ausführung, lassen also weniger Raum für Verhandlungen und damit auch für Widerspruch.

► **Aufforderung zur Überarbeitung/Wiederholung eines Rede- oder Schreibbeitrags (PROD.1.7)**

► Ausschnitt aus Sequenz 03b		
001	Frau Tassler:	„Was seht ihr? Erst ma’ so rum: Was seht ihr? Beschreibt ma’, was ihr alles sehen könnt. Paola.“
002	Paola:	„Ähm, ich seh’ ein Meer.“
003	Frau Tassler:	„Laut, laut.“
004	Paola:	„Ich sehe ein Meer.“
► Ausschnitt aus Sequenz 03g		
001	Frau Tassler:	„Wo könnten wir denn hinfliegen, wenn wir die Bilder sehen? Wo könnten wir da hinfliegen? Yasmina.“
002	Yasmina:	„In den Strand.“
003	Frau Tassler:	„In den Strand rein?“
004	Yasmina:	„Also nein, nicht in den Strand, aber da in der Stadt sozusagen, wo der Strand liegt.“
005	Frau Tassler:	„Zum Strand, hm_hm. In ’n Land, wo der Strand zu sehen ist. Genau.“
► Ausschnitt aus Sequenz 03k		
001	Frau Tassler:	„Was ist in drei Wochen, Victoria?“
002	Victoria:	„Sommerferien.“
003		<i>[Störung durch einen Schüler aus der Parallelklasse]</i>
004	Frau Tassler:	„So und jetzt bitte noch mal, wir wurden jetzt gerade unterbrochen. Victoria.“
005	Victoria:	„Ähm, die Sommerferien.“
006	Frau Tassler:	„Die Sommerferien, genau.“

Eine spezielle und daher einer eigenen Kollektion zugeordnete Variante der Aufforderung zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion stellt die Aufforderung zur Wiederholung und/oder Überarbeitung von mündlichen oder schriftlichen Beiträgen dar. Sie tritt an dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse 24 Mal auf, wobei in allen 24 Fällen die Lehrkraft an eine solche Aufforderung initiiert (100 %), in einem Fall ist zusätzlich eine Schülerin beteiligt (4 %). In allen Fällen sind es Schüler:innen, die zur Wiederholung und/oder Überarbeitung aufgefordert werden. In diesem Befund schlägt sich abermals die im Klassenzimmer festzustellende Hierarchie nieder: Insofern Aufforderungen zur Wiederholung und/oder Überarbeitung in allen Fällen von der Lehrkraft und in nur einem Fall außerdem von einer Schülerin ausgehen, scheint tendenziell die Lehrkraft mit der Autorität ausgestattet, über Angemessenheit und Korrektheit von sprachlichen Beiträgen im Unterricht zu entscheiden; denn gerade Überarbeitungsaufforderungen setzen in den meisten Fällen einen zugeschriebenen Überarbeitungsbedarf und damit eine angelegte Norm von „richtig“ und „falsch“ beziehungsweise „angemessen“ und „unangemessen“ voraus.

In den oben angeführten Beispielen etwa kennzeichnet die Lehrerin einen Redebeitrag einer Schülerin als zu leise (Sequenz 03b), den einer anderen als grammatikalisch inkorrekt (Sequenz 03g). Sequenz 03k zeigt demgegenüber, dass Aufforderungen zur Wiederholung von Redebeiträgen nicht zwangsläufig etwas mit der inhaltlichen oder formalen Korrektheit / Angemessenheit des Beitrags selbst zu tun haben müssen, sondern auch durch äußere Faktoren – hier: die Störung durch einen anderen Schüler – bedingt sein können; solche Störungen, die zu einer Aufforderung zur Wiederholung von Redebeiträgen führen, kommen an dem untersuchten Unterrichtstag insgesamt dreimal vor (Sequenzen 03k, 07n und 07p). Darüber hinaus sind drei Fälle zu beobachten, in denen die Aufforderung zur Wiederholung eines vorangehenden Redebeitrags eines anderen Beteiligten der Verständnissicherung dient (Sequenzen 04c, 04f und 07s).

► Ausschnitt aus Sequenz 04c

- 001 **Frau Tassler:** „Was sollt ihr machen? Wer kann mir das jetzt noch mal bitte wiederholen? Maxim, was sollst du jetzt machen?“
- 002 **Maxim:** „Ähm, wir müssen eine Geschichte schreiben zum Urlaub. Und wir müssen auch noch Groß- und Kleinschreibung-“
- 003 **Frau Tassler:** „Hm_hm. Und über was dürft ihr alles schreiben? Hasan.“
- 004 **Hasan:** „Also wir können schreiben, was wir alles brauchen, was wir im Urlaub machen oder ähm ja-“

In Sequenz 04c fordert die Lehrerin die Schüler:innen auf, den zuvor von ihr formulierten Arbeitsauftrag zu wiederholen. In Sequenz 04f fordert sie auf ähnliche Weise die Schülerin Paola auf, zu wiederholen, welche Schreibutensilien sie bei der Bearbeitung der Aufgabe nutzen dürfe („Füller oder Bleistift“). In Sequenz 07s fordert ebenfalls die Lehrerin einen Schüler auf, den Inhalt eines vorangehenden Redebeitrags zu wiederholen; in diesem Fall handelt es sich aber nicht um einen von der Lehrerin erteilten Arbeitsauftrag, sondern um eine von einem Mitschüler vorgetragene Geschichte, deren Inhalt wiederholt werden soll.

► Ausschnitt aus Sequenz 07s

- 001 *Ein Schüler liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*
- 002 **Frau Tassler:** „Oh.“
- 003 *Schüler:innen klatschen.*
- 004 **Rafael:** „Des war sehr cool. Und-“
- 005 **Frau Tassler:** „Was war cool daran?“
- 006 **Rafael:** „Diese Geschichte.“
- 007 **Frau Tassler:** „Und was ist da passiert? Kannst du wiederholen?“
- 008 **Rafael:** „Ja.“
- 009 **Frau Tassler:** „Dann wiederhol’s.“

Nachdem Rafael die Frage der Lehrerin, ob er wiederholen könne, was in der vorgelesenen Geschichte passiert sei (Z. 007), bejaht (Z. 008), fordert sie ihn auf, den Inhalt zu wiederholen (Z. 009). Rafael gibt daraufhin Passagen aus der gehörten Geschichte wieder. In allen drei Fällen (Sequenzen 04c, 04f und 07s) zielt die Lehrerin auf die Wiedergabe vorangehender Rede ab, wobei das Kriterium der Inhaltstreue im Mittelpunkt steht.

Im Unterschied dazu geht es bei der Überarbeitung von mündlichen oder schriftlichen Beiträgen gerade nicht um eine nochmalige, exakt identische Wiedergabe; vielmehr intendieren Aufforderungen zur Überarbeitung von mündlicher oder schriftlicher Sprache eine Korrektur derselben. In neun Fällen fordert die Lehrerin Schüler:innen auf, einen Redebeitrag in höherer Lautstärke zu wiederholen (Sequenzen 03b, 03f, 05i, 07k, 07l, 07n, 07v, 15h und 22d), in zwei Fällen, ihn mit verlangsamter Sprechgeschwindigkeit zu wiederholen (Sequenzen 07k und 07l). In einem Fall bezieht sich die Aufforderung zur Überarbeitung eines Redebeitrags auf lexikalische Korrektheit: Die Lehrerin hinterfragt ein von einem Schüler verwendetes Wort („Sandkasten“), welches dieser daraufhin durch ein anderes austauscht („Sandsachen“; Sequenz 03c). Weiterhin lassen sich an dem untersuchten Unterrichtstag neun Fälle ausmachen, in denen die Lehrerin Schüler:innen aufgrund zugeschriebener morphologisch-syntaktischer beziehungsweise grammatikalischer Inkorrektheit zur Überarbeitung von mündlichen oder schriftlichen Beiträgen auffordert (Sequenzen 03g, 05w, 05y, 05z, 05zb, 05zc, 05zd, 15a und 22a). Jede Aufforderung zur Überarbeitung mündlicher oder schriftlicher Sprache impliziert eine Aussage über die einem Schüler oder einer Schülerin zugesprochene sprachliche Kompetenz. Fordert die Lehrerin etwa eine Schülerin auf, einen Redebeitrag lauter zu wiederholen, so trifft sie damit Aussagen über die der Schülerin zugeschriebene phonische Kompetenz (Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 19), nämlich dass sie diese für ausreichend ausgeprägt hält, um die Schülerin in die Lage zu versetzen, die Lautstärke von Äußerungen zu kontrollieren und zu manipulieren. Gleichzeitig unterstellt die Lehrkraft der Schülerin, diese vorhandene Kompetenz in dem beobachteten Fall nicht korrekt anzuwenden, insofern sie ihre Äußerung als zu leise charakterisiert. Die genannten Überarbeitungsaufforderungen sollen aufgrund ihrer Nähe zu der Thematisierung von Sprachkompetenzen an dieser Stelle nicht im Detail besprochen werden; sie werden in Fallkollektion 2 aufgegriffen und dort vertiefend beleuchtet (Kap. 7.4.2).

In nur einem der am untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse beobachteten Fälle geht die Aufforderung zur Wiederholung eines Redebeitrags von einer Schülerin

aus. In Sequenz 07 liest Rafael eine selbst verfasste Geschichte vor (Z. 001-003). Dabei fordert ihn die Lehrerin an einer Stelle zur morphologischen Überarbeitung eines Verbs auf (Z. 002). Rafael setzt diese Überarbeitungsaufforderung um (Z. 003). Nachdem er seine Geschichte zu Ende vorgelesen hat, ruft Rafael im Rahmen der Feedbackinteraktion unter anderem seine Mitschülerin Sadija auf, wobei er ihr den Spitznamen „Sardine“ gibt (Z. 007). Dass hiermit Sadija gemeint ist, zeigt sich darin, dass jene reagiert (Z. 008-009), sich also angesprochen zu fühlen scheint.

► Ausschnitt aus Sequenz 07v

001	Rafael:	„Ich fahre nach Polen. In Polen wartet auf mich mein Opa, meine Uroma, Cousins, Cousins und mein Hund. Und mein Opa hat eine verrückte Katze. Meine Cousins haben einen Hund und der Hund hat vier Welpen und einen krie- kriegler wir.“
002	Frau Tassler:	„Kriegen wir. Hm_hm.“
003	Rafael:	„Ja, ja. Kriegen wir, ja. Kriegen wir. Namen haben wir keinen, aber wir denken uns nach. Wir werden bei meine Oma ihr Haus und Opas mit der verrückten Katze und bei meiner Uroma schlafen. Es wird bestimmt schön und heiß sein. Das werden die besten Sommerferien.“
004		<i>Schüler:innen klatschen.</i>
005	Rafael:	„Batu?“
006	Batuhan:	„Du hast laut und deutlich geredet und es war sehr ein schönes Geschichte.“
007	Rafael:	„Sardine?“
008		<i>Sadija lacht.</i>
009	Sadija:	„Okay. Ähm es war 'ne- wirst du's erleben?“
010	Rafael:	„Was?“
011	Sadija:	„Wirst du des erleben?“
012	Rafael:	„Ja.“
013	Sadija:	„Okay. Also ähm des mit der verrückte Katze war witzig und was bekommt ihr noch mal, ich hab's (nicht gehört)?“ <i>[teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]</i>
014	Rafael:	„Einen Hund, kleinen.“
015	Sadija:	„Ach so.“
016	Rafael:	„Welpen.“

Sadija bittet Rafael zu wiederholen, was seine Familie bekäme: „was bekommt ihr noch mal [...]?“ (Z. 013). Gegenstand ihrer Frage ist ein Welpen des Hundes von Rafaels Cousins, den Rafael nach eigener Angabe bekäme. In den Audioaufnahmen ist nicht eindeutig verständlich, womit Sadija ihre Nachfrage begründet; zu vermuten ist der Wortlaut „ich hab's nicht gehört“, womit sie auf die akustische Verstehbarkeit von Rafaels Äußerung verweisen würde. Möglich wäre jedoch – je nach tatsächlichem Wortlaut – zum Beispiel auch, dass sie auf ein Verständnisproblem auf semantischer Ebene verweist. Unabhängig vom konkreten Wortlaut ist keine Aussage darüber möglich, inwieweit Sadjas Begründung für ihre Nachfrage der Wahrheit entspricht oder der Gesichtswahrung dient: Auch ein semantisches Verständnisproblem kann als akusti-

ches dargestellt werden, um eine Positionierung als sprachlich defizitäre Sprecherin zu vermeiden. Dass Rafael Sadijas Bitte um Wiederholung womöglich als semantisches Verständnisproblem deuten mag, lässt sich anhand seiner Antwort vermuten: Während er in seiner Geschichte von einem Welpen spricht, den er bekäme, antwortet er auf Sadijas Bitte mit einer Paraphrasierung: „Einen Hund, kleinen“ (Z. 014). Sadija zeigt Verständnis an (Z. 015), woraufhin Rafael den Fachbegriff nennt: „Welpen“ (Z. 016). Die Tatsache, dass Rafael auf Sadijas Frage, was er „noch mal“ bekäme, nicht wortwörtlich wiederholt, was er zuvor aus seiner Geschichte vorgelesen hat, sondern stattdessen zunächst die Paraphrase wählt, zeigt die Komplexität, die auch der Verhandlung von Wiederholungsaufforderungen inhärent ist. Rafael positioniert sich mit seiner Antwort als ein Sprecher, der in der Lage ist, ein zuvor verwendetes Wort paraphrasierend zu definieren, und er positioniert Sadija als eine Sprecherin, die potenziell einer solchen Definition bedarf. Auch hier spielen also sprachliche Kompetenzen eine Rolle, die Beteiligte für sich selbst in Anspruch nehmen und anderen zuschreiben. Sequenz 07v zeigt, wie Überarbeitungs- und Wiederholungsaufforderungen inklusive der ihnen inhärenten Kompetenzzuschreibungen und -verhandlungen zum einen durch Lehrkräfte („kriegten wir“, Z. 002), zum anderen durch Schüler:innen („was bekommt ihr noch mal?“, Z. 013) initiiert werden können.

► Explikation der Modalitäten für die Bewerbung um das Rede- oder Schreibrecht (PROD.1.8)

		► Ausschnitt aus Sequenz 03a
001	Frau Tassler:	„So, mal gespannt, ob ihr gleich erraten könnt, wo wir hingehen. Also wir bleiben heute da, klar, aber wo wir uns gedanklich hinbewegen.“
002		<i>Die Lehrerin legt Gegenstände in die Mitte des Sitzkreises.</i>
003	Frau Tassler:	„So.“
004		<i>Hasan meldet sich.</i>
005	Frau Tassler:	„Wenn ihr Ideen habt, könnt ihr euch schon melden.“
006		<i>Angelina, Yasmina, Charlotte, Maxim und Paola melden sich ebenfalls.</i>
		► Ausschnitt aus Sequenz 07m
001	Frau Tassler:	„Wer war denn noch nicht dran? Melden sich bitte mal alle Kinder, die noch nicht dran waren.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 15e
001	Frau Tassler:	„Ich glaube, des nächste hat jeder schon mal gesehen.“
002	Mustafa:	„Feuerlöscher.“
003	Frau Tassler:	„Psch, psch, nicht reinrufen. Paola, les mal die Nummer Drei vor.“

Die Darstellung der vorangehenden Fallkolektionen demonstriert, dass Sprachproduktion durch Schüler:innen in Unterrichtsinteraktionen reglementiert ist und häufig des offiziellen Einverständnisses beziehungsweise der offiziellen Aufforderung durch eine Lehrkraft bedarf. In der institutionell verankerten Rollenhierarchie liegt das Rederecht im Klassenraum im Normalfall bei der Lehrkraft, wobei sie berechtigt ist, es an Schüler:innen zu vergeben. Auch die Entscheidungshoheit über das Rederecht kann an Schüler:innen übertragen werden, die dann für die Wahl eines nächsten Sprechers oder einer nächsten Sprecherin verantwortlich sind. Während das Klassenzimmer einen interaktiven Raum darstellt, in dem der Lehrkraft eine Rederechtsübernahme jederzeit freisteht, müssen sich Schüler:innen – sofern nicht anders festgelegt – in der Regel um das Rederecht bewerben. Tun sie dies nicht, kann dies als Verstoß gegen die interaktive Ordnung wahrgenommen und sanktioniert werden. An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich sechs Fälle, in denen die Lehrkraft die Modalitäten für eine Bewerbung um das Rederecht expliziert. Fälle, in denen dies durch Schüler:innen geschieht, konnten nicht beobachtet werden.

In zwei der sechs identifizierten Fälle erinnert die Lehrerin Schüler, die sprechen, ohne aufgerufen worden zu sein, daran, sich zu melden (Sequenzen 08a und 03m). Teil der sozialen Ordnung im Unterricht der hellblauen Klasse scheint somit an dem untersuchten Unterrichtstag eine Melderegulierung, die für die Bewerbung um das Rederecht zu gelten scheint. In einem weiteren Fall verweigert die Lehrerin einem Schüler das zuvor von ihm ergriffene Rederecht mit Verweis darauf, nicht „reinzurufen“ (Sequenz 15e). Denselben Schüler weist sie in Sequenz 03m darauf hin, sich zu melden (Z. 007). Nachdem Mustafa diese Aufforderung umsetzt (Z. 008), ruft die Lehrerin ihn auf (Z. 009).

001	Frau Tassler:	„Kann man nur mit dem Flugzeug verreisen oder gibt's noch 'ne andere Möglichkeit, wie man zu 'nem anderen Land kommt? [Schüler:innenname unverständlich] hat mir gestern was erzählt.“
002	Schüler:in:	„Mit dem Boot.“ [Sprecher:in nicht eindeutig identifizierbar]
003	Frau Tassler:	„Äh, ja, aber du fährst ja nicht von [Städtename] direkt mit dem Boot in Urlaub, ne? Sondern? Was brauchst du noch?“
004	Schüler:in:	„Ich gehe mit dem Auto und dann geh' ich mit dem Auto zum Boot.“ [Sprecher:in nicht eindeutig identifizierbar]
005	Frau Tassler:	„Mit der Fähre dann, ne? Genau.“
006	Mustafa:	„Also der Auto fährt dann ins Schiff.“
007	Frau Tassler:	„Melden.“
008		<i>Mustafameldet sich.</i>
009	Frau Tassler:	„Mustafa.“
010	Mustafa:	„Also man geht mit dem Auto zum Boot, aber man darf den Auto nicht dort lassen, man muss ins Schiff reinfahren.“
011	Frau Tassler:	„Genau, du fährst mit'm Auto auf das Schiff.“

Durch den Hinweis „Melden“ (Z. 007) macht die Lehrerin deutlich, dass Mustafas Turn in Z. 006 sich im Bereich illegitimen Sprechens bewegt. Erst das Aufgerufenwerden in Zeile 009 legitimiert ihn als Sprecher, der sich zuvor ordnungsgemäß um das Rederecht beworben hat (Z. 008). Seine Äußerung fällt daraufhin deutlich länger aus als die in Zeile 006, er nimmt das ihm erteilte Rederecht somit über längere Dauer wahr. Die Lehrerin bewertet seine Antwort als inhaltlich korrekt („genau“) und paraphrasiert sie in grammatikalisch korrekter Weise (Z. 011). Die grammatikalische Überarbeitung durch die Lehrkraft findet erst statt, nachdem der Raum legitimen Sprechens eröffnet ist. Interessanter Weise lehnt sich die Paraphrase der Lehrkraft („du fährst mit'm Auto auf das Schiff“) eng an Mustafas vorangehenden Einwurf („Also der Auto fährt dann ins Schiff“) an. Obwohl der Einwurf außerhalb des von der Lehrkraft konstruierten Raums legitimen Sprechens realisiert wird, scheint er dennoch in die sprachliche Verhandlung einbezogen zu werden.

Darüber hinaus finden sich in dem untersuchten Datenmaterial zwei Fälle, in denen die Lehrerin nicht den Modus („melden“), sondern Bedingungen für die Bewerbung um das Rederecht festlegt: „Wenn ihr Ideen habt, könnt ihr euch schon melden“ (Sequenz 03a); „Melden sich bitte mal alle Kinder, die noch nicht dran waren“ (Sequenz 07m). Schüler:innen, die die aufgestellten Voraussetzungen erfüllen, erhalten im ersten Fall die Möglichkeit, sich um das Rederecht zu bewerben, und sind im zweiten Fall sogar verpflichtet, sich darum zu bewerben. In Sequenz 12d gibt die Lehrerin ihre Autorität, über die Erteilung des Rederechts zu entscheiden, an einen Schüler ab: „Ruft euch gegenseitig auf.“ In diesem Fall findet also eine Klärung dessen statt, bei wem sich Schü-

ler:innen um das Rederecht bewerben können, nämlich beim jeweils vorangehenden Sprecher beziehungsweise der jeweils vorangehenden Sprecherin.

Auch die Explikation der Modalitäten für die Bewerbung um das Rederecht wird allein an dem untersuchten Unterrichtstag folglich in vielfältigen Varianten realisiert: mit Bezug auf die Art und Weise der Bewerbung um das Rederecht („melden“), mit Bezug auf die Voraussetzungen für die Bewerbung um das Rederecht und mit Bezug auf den Adressaten der Bewerbung um das Rederecht.

7.3.2 Thematisierung von Sprachrezeption (PROD.2)

Die Thematisierung von Sprachrezeption (PROD.2), die mit 26 Fällen am seltensten in der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ vertretene Subkollektion, differenziert sich wiederum in vier Fallkollektionen aus (Abb. 233). Drei der vier Fallkollektionen können aus den Daten abgeleitet werden, die Fallkollektion „Erlaubnis zur Sprachrezeption (PROD.2.2)“ wurde der Vollständigkeit halber aufgenommen, obgleich sie keine im Datenmaterial identifizierbaren Fälle umfasst.

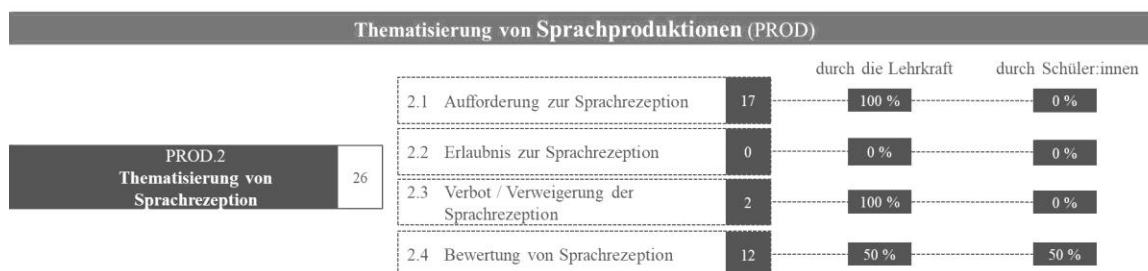


Abb. 233: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Sprachrezeption (PROD.2)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)

Nachfolgend sollen die Fallkollektionen PROD.2.1 bis PROD.2.4 beleuchtet werden. Dabei werden – mit Ausnahme von PROD.2.2 – jeweils exemplarische Fälle aus dem analysierten Unterrichtstag zur Veranschaulichung herangezogen.

► Aufforderung zur Sprachrezeption (PROD.2.1)

		► Ausschnitt aus Sequenz 22e
001	Frau Tassler:	„Pscht, wir müssen nicht reden jetzt, Batuhan. Nur zuhören und zugucken.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 05w
001	Frau Tassler:	„Dann lest du bitte noch mal die Geschichte durch, weil: Groß- und Kleinschreibung und Punkte setzen.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich 17 Fälle, in denen die Lehrkraft Schüler:innen zur Rezeption von Sprache auffordert. Fälle, in denen Schüler:innen andere Beteiligte zur Sprachrezeption auffordern, kommen nicht vor. Das Erteilen der Anweisung, mündliche oder schriftliche Sprache zu rezipieren, scheint somit der Lehrerin vorbehalten.

In dreien der 17 Fälle fordert die Lehrerin Schüler:innen dazu auf, selbst verfasste Texte (nochmals) durchzulesen und dabei Rechtschreibung und Zeichensetzung zu überprüfen (Sequenzen 05w, 05zb und 05zc). Die Aufforderung zur Rezeption von Schriftsprache geht in diesen Fällen folglich mit der Aufforderung zur Revision einher. Sie macht die von der Lehrkraft gesetzte Norm eines in Orthografie und Interpunktion korrekten Textes transparent.

Auch die bereits zuvor erwähnten Klangsignale, die die Lehrerin mithilfe einer Tischklingel gibt und die als Inanspruchnahme des Rederechts gelesen werden können (PROD.1.5), stellen zugleich gegenüber den Schüler:innen Aufforderungen zur Sprachrezeption dar (Sequenzen 09a und 10a). Weiterhin nutzt die Lehrerin in drei Fällen das Verb *zuhören*, um die Schüler:innen aufzufordern, mündliche Sprache zu rezipieren („zuhören“, Sequenz 19a; „Zuhörn, Hüseyin“, Sequenz 19c; „Nur zuhören und zusehen“, Sequenz 22e). In einem weiteren Fall fordert die Lehrerin die Schüler:innen auf, zuzusehen, während sie etwas an die Tafel schreibt („Einfach mal zugucken, was ich da vorne mache“, Sequenz 18). *zugucken* kann als ein Mitlesen dessen, was die Lehrerin an die Tafel schreibt, interpretiert werden.

Während sich die Aufforderung zur Revision selbst verfasster Texte und zur Betrachtung des Tafelanschriebs auf die Rezeption schriftlicher Sprache beziehen, beziehen sich alle ferner zu identifizierenden Fälle auf die Rezeption mündlicher beziehungsweise mündlich vorgetragener Beiträge. Viermal fordert die Lehrerin die Schüler:innen auf, ihren Mitschüler:innen beim Vortrag von deren selbst verfassten Geschichten zuzuhören (Sequenzen 07n, 07o, 07q und 07r). In ihrer Rückmeldung zu der von Loan vorgetragene Geschichte äußert dessen Mitschülerin Yasmina, sie sei müde von der Rezeption „diese[r] ganzen Geschichten“ (Sequenz 07o, Z. 002). Die Lehrerin begründet die Müdigkeit der Schülerin mit dem Wetter (Z. 003), nimmt also eine kausale Verschiebung vor: Nicht die Geschichten, sondern das Wetter würden Yasmina ermüden. Während Yasmina andeutet, dass ihre Konzentrationsfähigkeit aufgrund der Vielzahl an gehörten Geschichten abnehme, sucht die Lehrerin Yasminas Gesicht gegenüber ihren Mitschüler:innen zu wahren, indem sie auf die heißen Temperaturen verweist.

- 001 *Loan liest eine von ihm verfasste Geschichte vor. Sadija, Hasan und Rafel geben ihm Rückmeldungen. Dann ruft Loan Yasmina auf.*
- 002 **Yasmina:** „Ich fand die Geschichte schön. Du hast auch laut und deutlich geredet, aber jetzt, da ich diese ganzen Geschichten gehört hab', bin ich langsam müde.“
- 003 **Frau Tassler:** „Das ist das Wetter, Yasmina. Aber des schaffen wir noch, okay? Weil ihr habt ja den andern auch- die andern haben euch auch zugehört, ne?“

Die Aufforderung und Ermutigung, einander weiterhin zuzuhören, knüpft die Lehrerin an eine Fairnesslogik: „die andern haben euch auch zugehört“ (Z. 003). Sie vergibt damit an alle Schüler:innen der Klasse das gleiche Recht, gehört zu werden, und verlangt im Umkehrschluss von allen Schüler:innen, ihren Mitschüler:innen zuzuhören.

Darüber hinaus sind vier Fälle zu beobachten, in denen die Lehrkraft Schüler:innen im Anschluss an deren Vortrag auffordert, vor der Klasse sitzen zu bleiben, um die Rückmeldungen ihrer Mitschüler:innen entgegenzunehmen (Sequenzen 07d, 07p, 07t und 07w).

- 001 *Hasan liest eine vom ihm verfasste Geschichte vor. Er sitzt dabei auf einem Stuhl im vorderen Bereich des Klassenzimmers, der Klasse zugewandt. Im Anschluss an seinen Vortrag steht er auf.*
- 002 **Frau Tassler:** „Halt, stopp, bleib stehen, äh, bleib sitzen.“
- 003 **Hasan:** „Oh.“
- 004 **Frau Tassler:** „Du kriegst ja noch deine Rückmeldung.“

In Sequenz 07d zeigt Hasan nach Vortragen seiner Geschichte durch sein Aufstehen an, den Platz des Vortragenden verlassen zu wollen. Die Lehrerin bremst ihn („Halt, stopp“, Z. 002) und fordert ihn auf, sitzen zu bleiben, da er noch eine Rückmeldung bekäme (Z. 002, 004). Hasan, der die exponierte sozial-räumliche Positionierung vor der Klasse aufzugeben zu wollen scheint, wird eine solche Um-Positionierung verweigert. Stattdessen positioniert ihn die Lehrerin als jemanden, der Feedback entgegennehmen sollte, fordert ihn also auf, die Rückmeldungen seiner Mitschüler:innen zu rezipieren. Ähnliches ist in den Sequenzen 07p, 07t und 07w zu beobachten.

Die dargestellten Aufforderungen zur Sprachrezeption führen vor Augen, dass auf dem sprachlichen Markt des Unterrichts nicht allein über das Recht, Sprache hervorzubringen, verhandelt wird, sondern ebenso über die Pflicht, einander zu hören, und das Recht, gehört zu werden.

► Erlaubnis zur Sprachrezeption (PROD.2.2)

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse konnten keine Fälle beobachtet werden, in denen Sprachrezeption explizit erlaubt wird. Denkbare Fälle wären etwa Situationen, in denen die Lehrkraft Schüler:innen erlaubt, in einem Buch ihrer Wahl zu lesen, wie es etwa während der Lesezeit in der dunkelblauen Klasse geschieht, oder Situationen, in denen die Lehrkraft Schüler:innen erlaubt, einen Sachtext als Hilfestellung für die Bearbeitung einer Aufgabe zu lesen.

Zu bedenken gilt, dass streng genommen jede Aufforderung zur Sprachrezeption (PROD.2.1) zugleich eine Erlaubnis zur Sprachrezeption darstellt. Die im vorangehenden Abschnitt behandelten Aufforderungen zur Sprachrezeption wurden jedoch in der vorliegenden Studie nicht zusätzlich der Kollektion „Erlaubnis zur Sprachrezeption (PROD.2.2)“ zugeordnet, da letztere vielmehr als Pendant zu der nachfolgend illustrierten Fallkollektion „Verbot / Verweigerung von Sprachrezeption (PROD.2.3)“ verstanden wird. Zwischen der Aufforderung zur Sprachrezeption (PROD.2.1) und der Erlaubnis zur Sprachrezeption (PROD.2.2) liegen in interaktionsanalytischer Sicht demnach feine Nuancen: Aufforderungen ziehen in der Regel einen gewissen Handlungsdruck nach sich (z. B. „du musst zuhören“, „ihr sollt den Text lesen“). Die Erlaubnis zur Sprachrezeption hingegen würde demgegenüber stärker Handlungsmöglichkeiten eröffnen (z. B. „ihr dürft euch das Hörspiel anhören“, „du darfst noch etwas in deinem Buch lesen“). Solche Freiräume für die Rezeption von Sprache scheinen an dem untersuchten Unterrichtstag nicht gegeben, stattdessen scheinen Sprachproduktion (Kap. 7.3.1) und Sprachrezeption stark reglementiert.

► Verbot / Verweigerung der Sprachrezeption (PROD.2.3)

► Ausschnitt aus Sequenz 05zf

- 001 *Loan geht während einer Stillarbeitsphase mit einem Schreibblatt mit einer von ihm verfassten Geschichte nach vorne zum Pult der Lehrerin.*
- 002 **Frau Tassler:** „Ja, bleib’ sitzen mit der Geschichte. Ihr dürft nacheinander dann vorkommen.“
- 003 *Loan geht zurück an seinen Platz.*

► Ausschnitt aus Sequenz 12a

- 001 **Frau Tassler:** „Was haben wir denn bisher schon gelernt zur Feuerwehr? Wir hatten ja das Glück, dass uns ’n echter Feuerwehrmann besuchen gekommen ist. Was wisst ihr schon? Lass des Buch bitte zu. Es gibt noch ’n paar Kinder, die mehr wissen, oder? Euch fällt bestimmt was ein.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich zwei Fälle, in denen die Lehrerin Sprachrezeption verweigert beziehungsweise verbietet.

Sequenz 05 bildet eine Stillarbeitsphase, in der die Schüler:innen Geschichten zum Thema „Sommerferien“ verfassen. Gegen Ende der Arbeitsphase geht Loan zur Lehrerin nach vorne an das Pult (Sequenz 05zf, Z. 001). In der Hand hält er ein Schreibblatt mit der von ihm verfassten Geschichte. Er hält es der Lehrerin entgegen. Die Lehrerin jedoch verweigert die Annahme und damit auch das Lesen von Loans Geschichte (Z. 002). Stattdessen verweist sie auf die spätere Möglichkeit zum Vorlesen der Geschichte vor der Klasse (Z. 002), stellt also einen mündlichen Vortrag der Geschichte durch Loan in Aussicht. Die Verweigerung einer jetzigen Sprachrezeption und die Aufforderung zur späteren Sprachproduktion sind hier also miteinander verwoben.

Während die Lehrerin in Sequenz 05zf verweigert, Loans Geschichte (in diesem Moment) zu rezipieren, verbietet sie an anderer Stelle einer Schülerin das Rezipieren von schriftlichem Text: In Sequenz 12a fragt die Lehrerin, was die Schüler:innen bereits über das Thema „Feuerwehr“ wüssten (Z. 001). Sie sieht in Richtung einer Schülerin mit den Worten: „Lass das Buch bitte zu“ (Z. 001). Die Lehrerin macht hiermit deutlich, dass ein Nachlesen im Sachunterrichtsbuch zur Beantwortung der gestellten Frage nicht erlaubt ist. Auch in diesem Fall wird Sprachrezeption im Kontext von Sprachproduktion thematisiert: Gefordert sind mündliche Antworten der Schüler:innen, verboten ist ein Nachlesen möglicher Antworten.

Die beiden beschriebenen Fälle sind an dem beobachteten Unterrichtstag die einzigen, in denen das Rezipieren von Sprache explizit verboten oder verweigert wird. Insgesamt überwiegen folglich Aufforderungen zur Sprachrezeption; Sprache zu rezipieren scheint zumindest innerhalb des begrenzten Datenmaterials eine tendenziell präferierte Handlung in der Unterrichtsinteraktion darzustellen. Der nachfolgende Abschnitt jedoch wird zeigen, dass Sprachrezeption von den Beteiligten unterschiedlich und bisweilen auch negativ bewertet wird.

► Bewertung von Sprachrezeption (PROD.2.4)

		► Ausschnitt aus Sequenz 07q
001	Frau Tassler:	„Find’ es ganz toll, wie ihr euch zuhört, wirklich. [...]“
		► Ausschnitt aus Sequenz 22h
001	<i>Batuhan rechnet eine Rechenaufgabe an der Tafel vor. Mustafa schreibt das Ergebnis.</i>	
002	Frau Tassler:	„Ich hör’ nix?“
003	Mustafa:	„40 mal zehn ist gleich 400.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 07l
001	<i>Paola liest eine von ihr verfasste Geschichte vor. Anschließend klatschen ihre Mitschüler:innen.</i>	
002	Paola:	„Sadija?“
003	Sadija:	„Es war schön. Es war- am Anfang hast du bisschen leise geredet, aber des zweite Mal hast du schon laut geredet. Man hat alles verstanden. Das war toll.“

In zwölf Fällen findet im Laufe des untersuchten Unterrichtstags in der hellblauen Klasse eine Bewertung von Sprachrezeption statt. Dies bedeutet nicht etwa, dass Interaktionsbeteiligte gehörte oder geschriebene Sprache (inhaltlich oder formal) bewerten – auch das geschieht freilich im Unterricht (vgl. PROD.2.3 in Kapitel 7.3.3) –, sondern dass sie die Tatsache, etwas zu hören oder zu lesen beziehungsweise etwas nicht zu hören oder nicht zu lesen, evaluieren. Im Gegensatz zu den vorangehend beschriebenen Fallkollektionen PROD.2.1 und PROD.2.3 geschieht eine solche Bewertung nicht ausschließlich durch die Lehrkraft (50 %, sechs Fälle), auch Schüler:innen nehmen in sechs Fällen Bewertungen von Sprachrezeption vor (50 %). Hierzu zählt etwa der Fall, in dem Sadija eine Nachfrage zu Rafaels Geschichte stellt, weil sie etwas „nicht gehört“ habe (Sequenz 07v; vgl. Abschnitt PROD.1.7). Bewertung wird hier weit ausgelegt, insofern die Tatsache, etwas nicht gehört zu haben, von der Schülerin als etwas Negatives empfunden zu werden scheint, was sie dazu bewegt, Rafael um Wiederholung zu bitten, ihr also ein Hören und damit ein Verstehen zu ermöglichen. Demgegenüber verweisen in den Sequenzen 07l, 07r und 07t Schüler:innen in ihren Rückmeldungen zu den Vorträgen ihrer Mitschüler:innen auf angemessene Lautstärke und Aussprache und fügen unmittelbar an, „alles verstanden“ (Sequenz 07l), „jedes einzelnen Satz verstanden“ (Sequenz 07t) beziehungsweise den Vortrag „sehr gut verstanden“ (Sequenz 07r) zu haben, oder äußern, dass „alle“ ihn verstanden hätten (Sequenz 07r). Nicht immer lassen sich akustische und inhaltliche Verständlichkeit eindeutig unterscheiden; die vorangehenden Referenzen auf phonologische Merkmale der Vorträge lassen aber vermuten, dass an den genannten Stellen auf akustische Verständlichkeit Bezug genommen wird (vgl. hierzu weiterführend Kap. 7.3.3, Abschnitt PROD.3.2). Eindeutig ist dies in Yasminas

Rückmeldung zu Charlottes Geschichte, wenn erstere angibt, den Vortrag „hier vorne“ sehr gut verstanden zu haben (Z. 003).

▶ Ausschnitt aus Sequenz 07r

001	<i>Charlotte liest eine von ihr verfasste Geschichte vor. Die Lehrerin bittet sie anschließend, sitzen zu bleiben, um Rückmeldungen ihrer Mitschüler:innen entgegenzunehmen.</i>
002	Charlotte: „Yasmina.“
003	Yasmina: „Ich fand deine Geschichte schön, auch wenn die ein bisschen kürzer war. Aber normalerweise redest du ja echt ganz leise, aber dies’ Mal hat man es sehr gut verstanden, also hier vorne, vielleicht ihr hinten habt das nicht so gut verstanden, das weiß ich ja nicht, aber das war gut.“
004	Charlotte: „Rafa.“
005	Rafael: „Des war gut, also ja, alles, was du geschrieben hast.“
006	<i>Rafael klatscht.</i>
007	Frau Tassler: „Hm_hm. Gibst du mir grad-“
008	Charlotte: „Hasan.“
009	Frau Tassler: „Oder- okay, Hasan noch.“
010	Hasan: „Also ich fand’s gut. Du hast laut und deutlich gesprochen, also wirklich richtig laut, wir haben’s alle verstanden und ja.“

Indem Yasmina ein „hier vorne“ und ein „hinten“ konstruiert (Z. 003), differenziert sie den Klassenraum in zwei Bereiche aus, die über unterschiedliche akustische Qualitäten verfügen können. Sie positioniert sich selbst im Vorne und zeigt Unsicherheit dahingehend an, ob Charlottes Vortrag auch für ihre Mitschüler:innen „hinten“ verstehbar gewesen sei. In Zeile 010 gibt Hasan, der am selben Gruppentisch wie Yasmina sitzt, eine Rückmeldung, in der er – trotz seiner eigenen Position in dem von Yasmina konstruierten Vorne – die von ihr geschaffene Differenzierung in „vorne“ und „hinten“ aufhebt, wenn er sagt, sie hätten den Vortrag „alle verstanden.“ Mit *alle* scheint er die gesamte Klasse zu inkludieren. Den Vortrag (akustisch) verstanden zu haben, scheint in den Äußerungen der Schüler:innen ein Lob und damit eine positive Bewertung darzustellen. Auch die Lehrerin lobt in Sequenz 07n im Anschluss an den Vortrag einer Schülerin: „man hat’s gut verstanden.“

Eine weitere Bewertung von Sprachrezeption durch Schüler:innen findet statt, wenn Yasmina wie oben dargestellt (PROD.2.1) äußert, „jetzt, da [sie] diese ganzen Geschichten gehört hab[e], sei sie „langsam müde“ (Sequenz 07o). Die Schülerin bewertet das von ihr als umfangreich empfundene Zuhören als erschöpfend. Die Lehrerin wiederum nimmt positive Bewertungen dessen vor, dass die Schüler:innen einander zuhörten: „Find’ es ganz toll, wie ihr euch zuhört, wirklich“ (Sequenz 07q); „Also ihr habt des wirklich super gemacht. Ihr habt euch bis zum Schluss zugehört. Spitze“ (Sequenz 07x).

In einem anderen Fall nimmt die Lehrerin auf die Frequenz Bezug, mit der sie Schüler:innen an diesem Tag bereits „gehört“ habe: Wen sie „noch nicht so oft gehört“ habe, wessen Beteiligung sie also als gering evaluiert, der qualifiziert sich als potenziell nächster Sprecher oder nächste Sprecherin (Sequenz 14).

► Ausschnitt aus Sequenz 14

001 **Frau Tassler:** „So, jetzt lesen wir mal links den Text. Den Text oben. Hm, wen hab' ich heut' noch nicht so oft gehört? Angelina.“

Die Wahl der Lehrerin fällt auf Victoria, deren (von ihr wahrgenommene) Sprachproduktion sie auf diese Weise implizit als gering bewertet. Auch dieses Beispiel zeigt deutlich, dass Referenzen auf Sprachrezeption und Referenzen auf Sprachproduktion in dem untersuchten Datenmaterial eng zusammenhängen.

Dasselbe gilt für die Sequenzen 22c und 22h, in der die Lehrerin einmal sprechende Schüler:innen zur Ruhe ermahnt, und einmal nicht sprechende Schüler:innen zum Sprechen auffordert. Beides geschieht über einen Verweis darauf, dass die Lehrerin etwas höre („Ich hab' auch hinten Ohren zum Hören, ne?“, Sequenz 22c) beziehungsweise dass sie nichts höre („Ich hör' nix?“, Sequenz 22h). Sprache zu rezipieren, wird hier also in einem Fall als unerwünscht, im anderen Fall als erwünscht charakterisiert.

7.3.3 Thematisierung der Qualität von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen (PROD.3)

Während die zuvor besprochenen Fälle insbesondere Rückschlüsse über die Legitimität, Angemessenheit und Erwünschtheit von Sprachproduktion und Sprachrezeption in konkreten Unterrichtssituationen in der hellblauen Klasse zulassen, sollen im Folgenden Fälle fokussiert werden, in denen die Qualität von Sprachproduktionen in verschiedenen Dimensionen thematisiert wird. Häufig überlappen sich diese Dimensionen, sodass ein und derselbe Fall bisweilen mehreren Fallkollektionen innerhalb der Kollektion „PROD.3“ zugeordnet werden kann.

Die Subkollektion „Thematisierung der Qualität von Sprachproduktionen (PROD.3)“ umfasst insgesamt 88 Fälle. Sie differenziert sich in 15 Fallkollektionen aus (Abb. 234) und ist damit von allen drei Subkollektionen der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ die facettenreichste.

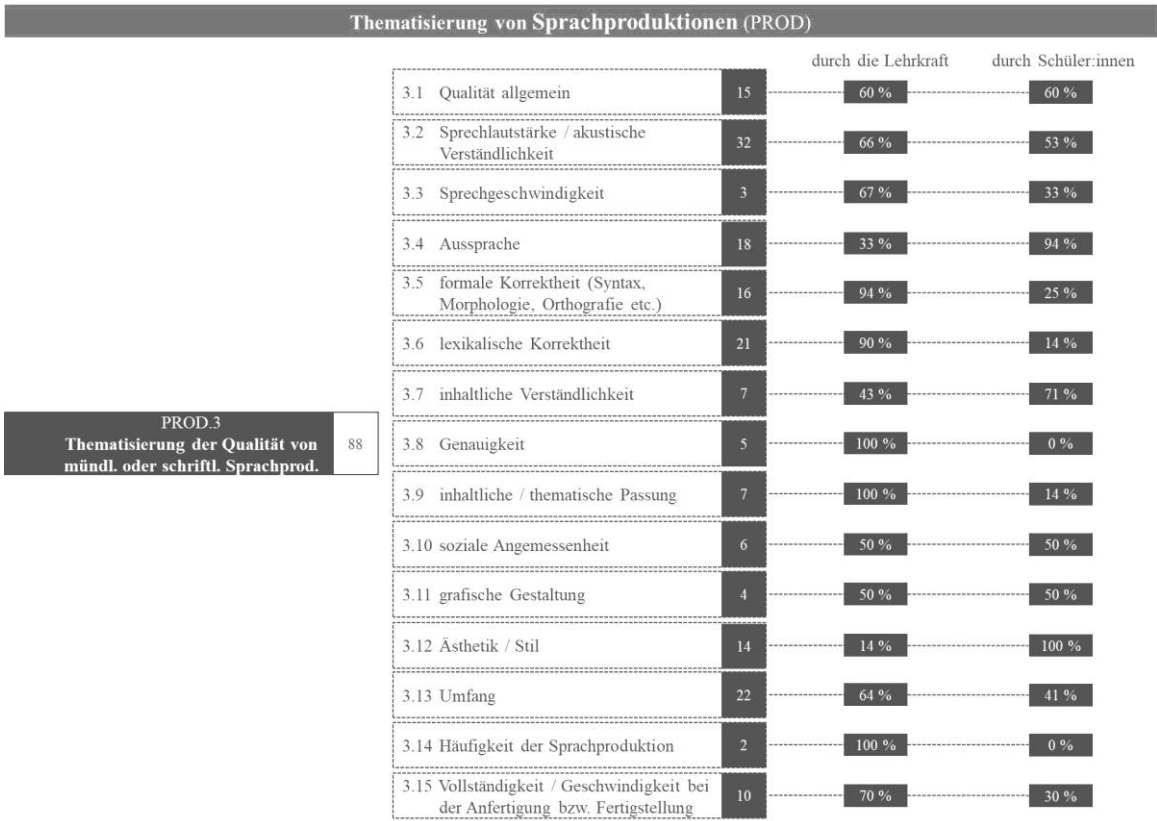


Abb. 234: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung der Qualität von Sprachproduktionen (PROD.3)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)

Nachfolgend sollen die Fallkollektionen PROD.3.1 bis PROD.3.15 beleuchtet werden. Dabei werden jeweils exemplarische Fälle aus dem analysierten Unterrichtstag zur Veranschaulichung herangezogen.

Eine Thematisierung der Qualität von Sprachproduktionen bedeutet immer eine Evaluation derselben. Drehen sich die vorangegangenen Teilkapitel 7.3.1 und 7.3.2 um die Frage, *ob* Sprache produziert oder rezipiert werden soll / darf / muss, so fokussiert das vorliegende Teilkapitel stärker die Frage, *wie* gesprochen und geschrieben werden soll / darf / muss, welche Normen des „richtigen“ und „angemessenen“ Sprechens und Schreibens also (re-)konstruiert und verhandelt werden. Hinzu kommt, dass die Bewertung von Sprachproduktionen den Sprecher:innen aufgrund ihrer sprachlichen Performanz implizit bestimmte sprachliche Kompetenzen zuschreibt oder abspricht. Eine Überschneidung mit der Kollektion „Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)“ ist also in allen Fällen gegeben (Kap. 7.4). Aus diesem Grund sollen die Thematisierungen der Qualität von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen (PROD.3) an dieser Stelle überblicksartig umrissen werden, während Kapitel 7.4 vertiefend auf damit einhergehende Kompetenzzuschreibungen eingeht.

► Qualität allgemein (PROD.3.1)

► Ausschnitt aus Sequenz 07h

- 001 *Aabid liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*
002 *[Auslassung: Rafael gibt eine Rückmeldung zu Aabids Geschichte. Die Lehrerin reagiert auf Rafaels Rückmeldung.]*
003 **Frau Tassler:** „[...] Aber Aabid, ganz super gemacht.“

► Ausschnitt aus Sequenz 07r

- 001 *Charlotte liest eine von ihr verfasste Geschichte vor. Die Lehrerin bittet sie, vor der Klasse sitzen zu bleiben, um Rückmeldungen entgegenzunehmen.*
002 *[Auslassung: Yasmina gibt eine Rückmeldung zu Charlottes Geschichte.]*
003 **Charlotte:** „Rafa.“
004 **Rafael:** „Des war gut, also ja, alles, was du geschrieben hast.“

An dem untersuchten Unterrichtstag verweisen 15 Fälle allgemein auf die Qualität sprachlicher Produkte, ohne dass konkret auf spezifische Aspekte Bezug genommen würde, die zu der entsprechenden Qualitätseinschätzung führen. Dies bedeutet nicht, dass die Beteiligten ihre Qualitätsurteile nicht an bestimmten Eigenschaften sprachlicher Produkte festmachen, es bedeutet lediglich, dass die von ihnen herangezogenen Kriterien im Datenmaterial nicht unmittelbar sichtbar werden. Wenn etwa die Lehrerin Paola über die Schulter sieht, während diese schriftlich eine Geschichte verfasst, und dabei kommentiert: „Super, Paola“ (Sequenz 05h), dann referiert die Lehrerin zwar auf die Qualität von Paolas Sprachproduktion, hebt jedoch keine bestimmten Aspekte hervor. Solche allgemein gehaltenen Qualitätsurteile der Lehrerin finden sich in insgesamt neun Fällen (Sequenzen 05h, 05m, 05p, 05t, 05h, 07l, 07m, 07t und 07v). Zum Teil nimmt die Lehrerin unmittelbar vorangehend oder nachfolgend Qualitätszuschreibungen hinsichtlich spezifischer Aspekte des sprachlichen Produkts vor; auch die Fallkollektionen innerhalb der Kollektion „Thematisierung der Qualität von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen (PROD.3)“ lassen sich folglich nicht strikt trennen. Deutlich wird dies auch in Qualitätsurteilen durch Schüler:innen, welche ebenfalls in neun Fällen zu beobachten sind (Sequenzen 07b, 07e, 07h, 07l, 07m, 07o, 07p, 07q und 07r). In Sequenz 07b beispielsweise nimmt Yasmina zunächst auf die Lautstärke und Aussprache des Vortrags ihres Mitschülers Hüseyin Bezug („Des war laut und deutlich“) und fügt dann allgemeiner an: „und es war gut.“

Die nachfolgenden Abschnitte geben Einblicke in Fälle, in denen Beteiligte die Qualität mündlicher oder schriftlicher Sprachproduktionen anhand explizit gemachter Kriterien bemessen.

► Sprechlautstärke / akustische Verständlichkeit (PROD.3.2)

			► Ausschnitt aus Sequenz 07b
001	Frau Tassler:	„Der Hüseyin meldet sich schon die ganze Zeit, du darfst den Anfang machen, okay? Und du achtest beim Vorlesen auf?“	
002	Hüseyin:	„(Auf) die Groß- und Klein(schreibung).“ <i>[teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]</i>	
003	Frau Tassler:	„Nee.“	
004		<i>Die Lehrerin deutet mit dem Finger auf ihr Ohr und ihre Lippen.</i>	
005	Frau Tassler:	„Sprichst du ganz leise oder wie sprichst du?“	
006	Hüseyin:	„Laut und deutlich.“	
007	Frau Tassler:	„Laut und deutlich, genau. Und der Rest ist?“	
008	SuS im Chor:	„Leise.“	
009	Frau Tassler:	„Und macht die Finger runter.“	
010		<i>Hüseyin liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.</i>	
011	Frau Tassler:	„Hm_hm.“	
012		<i>Schüler:innen klatschen.</i>	
004	Frau Tassler:	„Rückmeldung an den Hüseyin.“	
005	Hüseyin:	„Yasmina?“	
006	Yasmina:	„Also es war laut und deutlich und es war gut.“	
007	Hüseyin:	„Rafa.“	
008	Rafael:	„Des war sehr schöne Geschichte also.“	
009	Hüseyin:	„Hasan.“	
010	Hasan:	„Also es war sehr schön. Ich fand gut, dass du dich angestrengt hast mit dem Lautreden. Ja.“	

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 32 Fälle, in denen Beteiligte auf die Lautstärke und/oder akustische Verständlichkeit mündlicher Sprachproduktionen referieren. In 21 der 32 Fälle geschieht dies durch die Lehrerin (66 %), in 17 Fällen durch Schüler:innen (53 %). „Laut“ zu sprechen kristallisiert sich hierbei als ein von den Beteiligten gemeinsam (re-)konstruiertes Ideal heraus, an dem sie die Qualität von Sprachproduktionen unter anderem messen. Bei 15 der 21 von der Lehrkraft realisierten Fälle handelt es sich um Aufforderungen gegenüber Schüler:innen, „laut“ zu sprechen (Sequenzen 03b, 03f, 07b, 07k, 07l, 07m, 07n, 07r, 07u, 13a, 15a, 15h, 18, 22d und 22f). Alle Fälle, in denen Schüler:innen auf Sprechlautstärke Bezug nehmen, ereignen sich innerhalb von Sequenz 07, in der Schüler:innen Feedback zu den von ihren Mitschüler:innen selbst verfassten und mündlich vorgetragenen Geschichten äußern. Die Rückmeldungen enthalten Verweise der Schüler:innen auf den eingangs von der Lehrerin festgelegten Maßstab eines „laut[en] und deutlich[en]“ Sprechens (Sequenz 07b): Lautes Sprechen bewerten die Schüler:innen positiv, leises Sprechen negativ (Sequenzen 07b-07g, 07i, 07k-07o, 07q-07r, 07t, 07v-07w).

Die Regulierung der Sprechlautstärke im Unterricht orientiert sich jedoch nicht allein an dem Prinzip des Lautsprechens. Vielmehr konkurrieren auf dem sprachlichen Markt des

Klassenzimmers mehrere „Gesetze“ der in ihrer Lautstärke angemessenen Sprachproduktion; je nach Situation scheinen unterschiedliche Normen angelegt zu werden. Gilt in Vortragssituationen lautes Sprechen als die präferierte Variante, kennzeichnet die Lehrerin in (Gruppen-)Arbeitsphasen nur leises Sprechen als angemessen und legitim (Sequenzen 09a, 20a, 20b, 20c, 25c und 25d).

Bewertungen der Sprechlautstärke implizieren Zuschreibungen in erster Linie in Bezug auf phonische Kompetenzen der Sprecher:innen, vor allem im Bereich der paralinguistischen Produktion (Ehlich 2012, S. 3). Ferner berühren sie auch die Zuschreibung diskursiver Kompetenzen (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20), insofern eine als angemessen bewertete Sprechlautstärke in dem vorliegenden Setting ein akustisches Verstandenwerden durch andere und damit sprachliche Interaktion überhaupt erst ermöglicht.

► Sprechgeschwindigkeit (PROD.3.3)

		► Ausschnitt aus Sequenz 07l
001	<i>Paola beginnt, eine von ihr verfasste Geschichte vorzulesen. Die Lehrerin unterbricht sie.</i>	
002	Frau Tassler: „Paola, Paola. Laut und langsam noch mal.“	
		► Ausschnitt aus Sequenz 07f
001	<i>Maxim liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.</i>	
002	<i>[Auslassung: Die Lehrerin stellt eine Frage zu Maxims Geschichte, welche dieser beantwortet. Mustafa gibt Maxim eine Rückmeldung. Die Lehrerin kommentiert Mustafas Rückmeldung.]</i>	
003	Maxim: „Ja. Sadija?“	
004	Sadija: „Also es war ’ne schöne Geschichte. Du hast laut und deutlich geredet, nur du hast zu schnell geredet.“	

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt drei Fälle, in denen Beteiligte auf die Sprechgeschwindigkeit von Schüler:innen referieren. In zwei Fällen geschieht dies durch die Lehrerin (67 %; Sequenzen 07l und 07m), in einem Fall durch eine Schülerin (33 %; Sequenz 07f). In allen drei Fällen wird langsames Sprechen als präferierte Variante charakterisiert. Verortet sind die drei Fälle wiederum innerhalb von Sequenz 07, in denen Schüler:innen ihre selbst verfassten Geschichten vorlesen und Mitschüler:innen anschließend Rückmeldungen geben.

Ähnlich wie Bewertungen der Sprechlautstärke beinhalten Bewertungen der Sprechgeschwindigkeit Zuschreibungen phonischer Kompetenzen, insbesondere im Bereich der Prosodie (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 19; Bußmann 2008, Lemma *Prosodie*, S. 559). Darüber hinaus hängt auch die Sprechgeschwindigkeit mit der akustischen Verständlichkeit von Äußerungen für andere zusammen, weshalb eine

Evaluation der Sprechgeschwindigkeit immer auch eine Zuschreibung bestimmter diskursiver Kompetenzen bedeutet, die es Sprecher:innen je nach Ausprägung mehr oder minder gut ermöglichen, mit anderen sprachlich zu interagieren (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20).

► Aussprache (PROD.3.4)

► Ausschnitt aus Sequenz 071	
001	<i>Batuhan liest eine von ihm verfasste Geschichte vor. Mitschüler:innen geben ihm Rückmeldungen. Anschließend bittet die Lehrerin Batuhan, eine Mitschülerin zu bestimmen, die als nächstes ihre Geschichte vorlesen darf.</i>
002	Frau Tassler: „[...] Nimm mal die Charlotte bitte vielleicht dran, wenn’s okay is’ für dich.“
003	Batuhan: „Charlotte.“
004	Frau Tassler: „Komm, nach vorne mit dir. Und laut und deutlich reden, ja? [...]“
► Ausschnitt aus Sequenz 15a	
001	Frau Tassler: „So, wer lest denn mal die Aufgabe vor, was ihr da machen sollt? Der Rafa bitte.“
002	Rafael: „Schau dir die Geräte an, die Feuerwehrleute bei ihren Einsätzen verwenden. Ordne die Namen den Geräten zu. Trage die Zahl in die Kreise ein.“
003	Frau Tassler: „Genau. Wir lesen erst mal alle Geräte vor. Wir ordnen sie noch nicht zu, wir lesen sie alle mal mit Namen erst vor. Batuhan, die ersten zwei.“
004	<i>[Auslassung: Batuhan, Hüseyin und ein:e weitere:r Schüler:in lesen jeweils zwei Begriffe vor.]</i>
005	Frau Tassler: „Jawoll. Mustafa.“
006	Mustafa: „Rettungsspreizer?“
007	Frau Tassler: „Hm_hm. Rettungsspreizer, ja.“
008	Mustafa: „Und Strahl-“
009	Frau Tassler: „Laut und deutlich.“
010	Mustafa: „Strahlrohr.“
011	Frau Tassler: „Jawoll. [...]“
► Ausschnitt aus Sequenz 07e	
001	<i>Yasmina liest eine von ihr verfasste Geschichte vor. Ihre Mitschüler:innen klatschen.</i>
002	Yasmina: „Hüseyin?“
003	Hüseyin: „Ich fand’s gut, dass du laut, flüssig und ähm wie heißt’s noch mal?“
004	Frau Tassler: „Deutlich.“
005	Hüseyin: „Deutlich gesprochen hast, und sonst fand ich es gut.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 18 Fälle, in denen Beteiligte im Kontext mündlicher Sprachproduktionen auf die Aussprache referieren. In sechs der 18 Fälle geschieht dies durch die Lehrerin (33 %), in 17 Fällen durch Schüler:innen (94 %). Bezug genommen wird jeweils – wie auch für Sprechlautstärke und Sprechgeschwindigkeit festzustellen – auf die Aussprache von Schüler:innen. Als Merkmal einer wünschenswerten Aussprache wird in allen Fällen Deutlichkeit herangezogen, so auch in der im Abschnitt „Sprechlautstärke (PROD.3.2)“

zitierten Sequenz 07b, in der die Lehrerin in Kokonstruktion mit dem Schüler Hüseyin „laut und deutlich“ als Charakteristika korrekten Sprechens festlegt. In weiteren drei Fällen innerhalb von Sequenz 07 fordert die Lehrerin Schüler:innen auf, deutlich zu sprechen (Sequenzen 07k, 07m und 07r), in einem Fall lobt sie eine Schülerin, sie habe sich „wirklich super bemüht, laut und deutlich zu sprechen“ (Sequenz 07n). Auch in Sequenz 15 fordert die Lehrerin einen Schüler, der einen Begriff aus dem Sachunterrichtsbuch vorlesen soll, dazu auf, „laut und deutlich“ zu sprechen (Z. 009). Dass gerade diese Kombination von „laut“ und „deutlich“ an dem untersuchten Unterrichtstag eine feste, fast formelhafte Fügung in evaluativen Unterrichtssequenzen darzustellen scheint, zeigt sich auch mit Blick auf die 17 Fälle, in denen Schüler:innen auf die Deutlichkeit des Sprechens von Mitschüler:innen referieren (Sequenzen 07b-g, 07i, 07k, 07m-07r, 07t, 07v-07w). Die Formelhaftigkeit, mit der die Schüler:innen die Lautstärke und Deutlichkeit sprachlicher Äußerungen loben, wird besonders in Sequenz 07e transparent, in der Hüseyin seine Rückmeldung zu Yasminas Vortrag wie folgt formuliert: „Ich fand’s gut, dass du laut, flüssig und ähm wie heißt’s noch mal?“ (Z. 003) Die Lehrerin antwortet „deutlich“ (Z. 004), woraufhin Hüseyin seine Rückmeldung vervollständigt: „Deutlich gesprochen hast [...]“ (Z. 005). Nachdem er als einziger auch eine „flüssig[e]“ Aussprache lobt, erkundigt er sich nach dem noch fehlenden Merkmal, das die Lehrerin ihm unmittelbar zur Verfügung stellt. Eine positive Bewertung eines Vortrags scheint im vorliegenden Kontext folglich zwingend die Eigenschaften „laut“ und „deutlich“ zu umfassen.

Auch Bewertungen der Aussprache, einem als paralinguistisch einzuordnenden Merkmal, bringen Zuschreibungen in Bezug auf die phonischen Kompetenzen von Sprecher:innen mit sich (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 19; Bußmann 2008, Lemma *Paralinguistik*, S. 505). Zugleich bedingt auch die Aussprachequalität potenziell das Verstandenwerden durch andere und damit das Gelingen sprachlicher Interaktion; im vorliegenden Kontext geht mit der Bewertung der Aussprache somit auch eine Zuschreibung diskursiver Kompetenzen einher (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20).

► formale Korrektheit (Syntax, Morphologie, Orthografie etc.) (PROD.3.5)

		► Ausschnitt aus Sequenz 04a
001	Frau Tassler:	„[...] Ich hab’ mir überlegt, dass wir heute mal wieder Freies Schreiben machen. [...] Ich möchte, dass ihr aber mindestens eine Seite schreibt, dass wir jetzt auch noch mal die Satzstellung üben, dass wir auf Punkte achten. Auf was achten wir noch? Risha?“
002	Risha:	„Klein und groß.“
003	Frau Tassler:	„Groß- und Kleinschreibung, genau. Des is mir auch ganz wichtig. Weil wir haben jetzt noch die zwei, die drei Wochen, des noch ’n bisschen mehr zu üben. [...]“
		► Ausschnitt aus Sequenz 07h
001		<i>Aabid liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.</i>
002	Aabid:	„[...] und fahre zwei Stunden bis den Strand.“
003	Frau Tassler:	„Zum Strand.“
004	Aabid:	„Ja.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 16 Fälle, in denen Beteiligte auf die formale Korrektheit von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen referieren, das heißt etwa auf Morphologie, Syntax, Orthografie und/oder Zeichensetzung. In 15 der 16 Fälle geschieht dies durch die Lehrerin (94 %), in vier Fällen durch Schüler:innen (25 %). Bezug genommen wird dabei in allen Fällen auf die formale Korrektheit von Schüler:innenäußerungen und -texten. Allein die Beobachtung, dass die formale Korrektheit von Äußerungen der Lehrkraft an dem untersuchten Unterrichtstag zu keinem Zeitpunkt explizit behandelt wird, dass die Lehrerin aber in 15 von 16 Fällen an der Thematisierung der formalen Korrektheit von Schüler:innenäußerungen beteiligt ist, verdeutlicht die von der Lehrkraft beanspruchte und ihr zugestandene Position als Sprachnormautorität (Ammon 2003, S. 3; Davies 2006, S. 483). In drei Fällen sind zusätzlich Schüler:innen an der Festlegung von Kriterien für die formale Korrektheit von sprachlichen Produkten beteiligt, so etwa in Sequenz 04a, in der die Lehrerin fragt, worauf beim Verfassen einer Geschichte zu achten sei (Z. 001). Sie verweist damit auf eine übersituativ gesetzte Norm, die sie in der gegebenen Situation abfragt und damit aktualisiert. Dabei bezieht sie Schüler:innen in die Rekonstruktion des Qualitätskriteriums ein (Z. 002). Ähnliches ist in Sequenz 07b zu beobachten, in der die Lehrerin fragt, was beim Vorlesen zu beachten sei. Die zunächst von Hüseyin geäußerte Antwort („Groß- und Kleinschreibung“) bewertet sie jedoch als falsch und erarbeitet stattdessen „laut und deutlich“ als korrekte Antwort (vgl. PROD.3.2). Für die Produktion schriftlicher Sprache und die mündliche Wiedergabe schriftlicher Spra-

che scheinen folglich zum Teil unterschiedliche Kriterien angelegt zu werden, die mit der Medialität der jeweiligen Sprachproduktionen zusammenhängen.

Referenzen auf die formale Korrektheit sprachlicher Produkte konkretisieren sich auch in Form von Korrekturen, die die Lehrerin in mehreren Fällen vornimmt. In Sequenz 07h beispielsweise korrigiert die Lehrerin die von Aabid verwendete Formulierung *bis den Strand* (Z. 002) zu *zum Strand* (Z. 003). Gerade solche Korrekturen, aber auch die oben illustrierten Verweise auf Kriterien formal korrekter Sprache positionieren Schüler:innen in Bezug auf deren sprachliche Kompetenzen. Die Forderung etwa, beim Verfassen eines Textes auf Groß- und Kleinschreibung zu achten, unterstellt den Schüler:innen, über literale Kompetenzen zu verfügen, die ausreichend ausgeprägt sind, um orthografische Regeln bewusst abrufen und anwenden zu können (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20-21). Die gegenüber Aabid vorgenommene Korrektur verweist auf seine im konkreten Fall als defizitär dargestellte morphologisch-syntaktische Kompetenz und zugleich auf die von der Lehrerin für sich in Anspruch genommene eigene morphologisch-syntaktische Kompetenz, die sie der von Aabid überordnet (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20). Aabid bestätigt diese Positionierungen (Z. 003) und damit das von der Lehrerin konstruierte Hierarchiegefälle.

► lexikalische Korrektheit (PROD.3.6)

		► Ausschnitt aus Sequenz 03m
001	Frau Tassler:	„Kann man nur mit dem Flugzeug verreisen oder gibt’s noch `ne andere Möglichkeit, wie man zu `nem anderen Land kommt? [Schüler:innenname unverständlich] hat mir gestern was erzählt.“
002	Schüler:in:	„Mit dem Boot.“ [Sprecher:in nicht eindeutig identifizierbar]
003	Frau Tassler:	„Äh, ja, aber du fährst ja nicht von [Städtename] direkt mit dem Boot in Urlaub, ne? Sondern? Was brauchst du noch?“
004	Schüler:in:	„Ich gehe mit dem Auto und dann geh’ ich mit dem Auto zum Boot.“ [Sprecher:in nicht eindeutig identifizierbar.]
005	Frau Tassler:	„Mit der Fähre dann, ne? Genau.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 12q
001	Hüseyin:	„Die Leiter von dem Feuerwehrauto is’ dreißig Meter lang.“
002	Frau Tassler:	„Hm_hm.“
003	Hüseyin:	„Rafa?“
004	Rafael:	„Sie brauchen die Leiter, sie sind so dreißig Zentimeter- dreißig Meter lang, weil so welche Häuser, so Wohnungen, die sind sehr groß ((unverständlich)). Also da muss- braucht man auch sehr lange Leiter.“
005	Frau Tassler:	„Hm_hm.“
006	Rafael:	„Da müssen die den-“
007	Batuhan (flüsternd):	„Schlauch.“
008	Rafael:	„Schlauch, ja. Schlauch. Der Schlauch ist, denk’ ich, so fünfzehn Meter lang, ja.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 21 Fälle, in denen Beteiligte auf die lexikalische Korrektheit von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen referieren, das heißt auf den Gebrauch von Wörtern, die als „richtig“ oder „falsch“ gekennzeichnet werden. Auch Hilfestellungen beim Finden des „richtigen“ Wortes fallen hierunter. Dabei demonstrieren die identifizierten Fälle, dass sich die Verhandlung lexikalische Korrektheit vielschichtiger gestaltet als die bloße Unterscheidung zwischen „richtig“ und „falsch.“ In 19 der 21 Fälle geschieht die Bezugnahme auf lexikalische Korrektheit durch die Lehrerin (90 %), in drei Fällen durch Schüler:innen (14 %). Bezug genommen wird dabei in allen Fällen auf die Lexik von Schüler:innenäußerungen und -texten. In Sequenz 12q etwa sagt Batuhan seinem Mitschüler Rafael flüsternd ein Wort vor, als dieser seine begonnene Äußerung zunächst abbricht. Rafael greift das von Batuhan vorgesagte Wort auf und zeigt damit an, dass er es als korrekt im Sinne von passend erachtet. Er bestätigt damit Batuhans Positionierung als lexikalisch kompetenter Sprecher. Referenzen auf die Lexik von mündlichen oder schriftsprachlichen Produkten verweisen damit auf die Sprecher:innen zugeschriebene semantische Kompetenz (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 19-20). Dies wird auch deutlich, wenn die Lehrerin Georgi in Sequenz 07m für die

Verwendung zuvor „gelernt[er]“ Wörter lobt (vgl. KOMP.2.3). Interessant ist in diesem Kontext auch die Anwendung unterschiedlicher sprachlicher Register: In Sequenz 03m erklärt ein:e Schüler:in, man könne auch mit dem Boot in Urlaub fahren; dazu gehe man „mit dem Auto zum Boot“ (Z. 004). Die Lehrerin ergänzt den Fachbegriff „Fähre“ (Z. 005) und zeigt damit an, über die notwendige fachsprachliche Kompetenz zu verfügen, um das Konzept, das der:die Schüler:in umschreibt, zu benennen.

Bereits anhand dieser wenigen Beispiele wird deutlich, dass im Unterricht auch im Hinblick auf die lexikalische Beschaffenheit sprachlicher Produkte auf komplexe Weise Hierarchien konstruiert und verhandelt werden, die Sprecher:innen aufgrund der ihnen zugeschriebenen oder von ihnen in Anspruch genommenen semantischen Kompetenzen in einem relationalen Raum positionieren.

► inhaltliche Verständlichkeit (PROD.3.7)

► Ausschnitt aus Sequenz 07m

001 **Frau Tassler:** „Georgi, was ich ganz super fand, ich will auch noch kurz was sagen und zwar: Des war bis jetzt die längste Geschichte, die du geschrieben hast. Man hat alles verstanden. Was mich ganz arg freut, dass du die Wörter auch verwendet hast, die wir gelernt haben. Auch mit den Wasserbomben, dass du dir die Wörter jetzt auch merken kannst. Ich fand des richtig super. Ehrlich. [...]“

► Ausschnitt aus Sequenz 19a

001 **Frau Tassler:** „Sadija.“
 002 **Sadija:** „Was bedeutet Kombinatorik?“ [Anm.: Die Lehrerin hat zuvor mehrere mathematische Fachbegriffe an die Tafel geschrieben, darunter auch das Wort *Kombinatorik*.]
 003 **Frau Tassler:** „Da hatten wir doch ’n Aquarium, wo rote Fische drin sind und gelbe.“
 004 **Rafael:** „Sicher.“
 005 **Frau Tassler:** „Genau, mit ‚sicher‘, mit ‚möglich‘ oder?“
 006 *Die Lehrerin zeigt in Richtung Rafael.*
 007 **SuS (im Chor):** „„Unmöglich.““

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt sieben Fälle, in denen Beteiligte auf die inhaltliche Verständlichkeit von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen referieren. In drei Fällen geschieht dies durch die Lehrkraft (43 %), in fünf Fällen durch Schüler:innen (71 %). In zweien der von der Lehrerin realisierten Fälle fordert diese Schüler:innen dazu auf, die Bedeutung von Wörtern zu erklären (Sequenzen 12d und 18); das Erklären von Wörtern dient dazu, sie für Beteiligte verstehbar zu machen. Im dritten Fall, in dem die Lehrerin Georgi eine Rückmeldung zu der von ihm verfassten Geschichte gibt, hebt sie positiv hervor, dass man

„alles verstanden“ hätte (Sequenz 07m). Wie bereits unter PROD.3.2 erwähnt, lassen sich inhaltliches Verstehen und akustisches Verstehen nicht immer eindeutig unterscheiden. Insofern die Lehrerin in Sequenz 07m nicht auf phonologische Merkmale von Georgis Vortrag Bezug nimmt, sondern auf Umfang und Lexik, ist zu vermuten, dass sich Verstehen hier auf eine inhaltliche Ebene bezieht. Die positive Bewertung, man habe „alles verstanden“, bedeutet im Umkehrschluss eine Positionierung Georgis als Sprecher beziehungsweise Schreiber, der über ausreichende semantische und literale Kompetenzen (im Deutschen) verfügt, um einen von ihm verfassten Text inhaltlich für andere transparent zu machen. Bei den von Schüler:innen realisierten Fällen handelt es sich um Fragen nach der Bedeutung von Wörtern oder Sätzen (Sequenzen 07i, 07k, 07m, 07v, 19a). Die Schüler:innen positionieren sich mithilfe der Fragen als Personen, die etwas nicht verstehen, also keine ausreichende semantische Kompetenz besitzen, um bestimmte Wort- oder Satzbedeutungen zu erfassen.

In der vorliegenden Fallkollektion PROD.3.7 wird die Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler:innen besonders deutlich: Selbst wenn die Lehrerin in Sequenz 07m in Bezug auf Georgis Geschichte auf ihre eigene Fähigkeit, diese zu verstehen, verweist, so wird vordergründig nicht etwa die rezeptiv-sprachliche Kompetenz der Lehrerin bearbeitet, sondern Georgis semantische und literale Kompetenz, etwas für andere verständlich zu machen.

► Genauigkeit (PROD.3.8)

► Ausschnitt aus Sequenz 15b

001	Frau Tassler:	„Wir haben ja auch schon ’ne Bildbeschreibung gemacht. Deshalb versucht mir mal zu erklären, wo, in welcher Hälfte vom Bild sich des Atemschutzgerät befindet. Connor.“
002	Connor:	„Links.“
003	Frau Tassler:	„Links oben, unten, in der Mitte?“
004	Connor:	„Unten.“
005	Frau Tassler:	„Links unten, genau. Und wie kommst du da drauf? Warum schreibst du dahin eine Eins? Erklär mal, wie kommst du da drauf, dass das das Atemschutzgerät ist? Beschreib’s mal. Versuch’s mal zu beschreiben.“
006	Connor:	„Ähm. Weil ich es kenne?“
007	Frau Tassler:	„Laut.“
008	Connor:	„Weil ich es kenne.“
009	Frau Tassler:	„Wer kann’s ’n bisschen genauer beschreiben? Yasmina?“
010	Yasmina:	„Also des Atemsch- es heißt Atemschutzgerät, weil da halt dieser eine Feuerlöscher oder dieses eine gelbe, dass man so wie ’n Rucksack trägt. Dann kriegt man noch dieses Helm auf. Und dann saugt sozusagen sein Helm die gute Luft ein und gibt die dem Menschen.“
011	Frau Tassler:	„Genau. Da dürft ihr dann die Eins reinschreiben. [...]“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt fünf Fälle, in denen die Lehrerin auf die Genauigkeit mündlicher Sprachproduktionen von Schüler:innen referiert. Fälle, in denen Schüler:innen auf die Genauigkeit von Sprachproduktionen verweisen würden, kommen nicht vor. In allen fünf Fällen bittet die Lehrerin Schüler:innen, vorangegangene Äußerungen zu konkretisieren. Indem sie Äußerungen damit als zu ungenau und andere als gelungene Konkretisierungen charakterisiert, schreibt sie Sprecher:innen zugleich bestimmte diskursive Kompetenzen (Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20) zu: die Kompetenz nämlich, einen Gesprächsgegenstand, das heißt ein Objekt oder einen Sachverhalt (nicht) genau genug zu benennen oder zu beschreiben, um ihn sprachlich für andere zugänglich zu machen.

► inhaltliche / thematische Passung (PROD.3.9)

► Ausschnitt aus den Sequenzen 04a, 04b und 04c

- 001 **Frau Tassler:** „Also, da in drei Wochen Sommerferien sind, ne? Und wir draußen auch schon so warmes Wetter haben, ihr auch jetzt schon öfters in der Sonne wart, bestimmt schon im Schwimmbad, dürft ihr jetzt eine Geschichte schreiben, ja? Ich hab’ mir überlegt, dass wir heute mal wieder Freies Schreiben machen. Und zwar dürft ihr- ihr habt verschiedene Möglichkeiten. Ihr dürft euch anhand von den Sachen und von den Bildern eine Geschichte überlegen oder: Manche Kinder wissen ja, dass sie in den Sommerferien in Urlaub gehen, okay? Dann dürft ihr auch da drüber schreiben. Oder ihr könnt auch überlegen: Ich fahr’ in den Sommerurlaub, was brauch’ ich denn alles? Oder wie sieht mein Traumurlaub aus? Da seid ihr ganz frei, okay? [...]“
- 002 *[Auslassung: Die Lehrerin fragt, worauf beim Schreiben (formal) zu achten sei. Risha antwortet. Die Lehrerin bestätigt Rishas Antwort. Sadija meldet sich.]*
- 003 **Frau Tassler:** „Sadija?“
- 004 **Sadija:** „Ham wir heute nur vier Stunden?“ [Anm.: Sadija blickt in Richtung der Tafel, wo der Tagesplan hängt.]
- 005 **Frau Tassler:** „Weiß ich noch nicht. Das erfahr’ ich erst in der Pause. Aber jetzt sind wir hier, okay? Was sollt ihr machen? Wer kann mir das jetzt noch mal bitte wiederholen? Maxim, was sollst du jetzt machen?“
- 006 **Maxim:** „Ähm, wir müssen eine Geschichte schreiben zum Urlaub. Und wir müssen auch noch Groß- und Kleinschreibung-“
- 007 **Frau Tassler:** „Hm_hm. Und über was dürft ihr alles schreiben? Hasan.“
- 008 **Hasan:** „Also wir können schreiben, was wir alles brauchen, was wir im Urlaub machen oder ähm ja-
- 009 **Frau Tassler:** „Ge- Mustafa.“
- 010 **Mustafa:** „Und was wir nicht schreiben sollen, sind das, was wir nicht brauchen, so wie Handschuhe, Mütze.“
- 011 **Frau Tassler:** „Genau. Aber des wissen wir. Wir schreiben keine Quatschgeschichten, es soll alles normal sein, ne?“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt sieben Fälle, in denen Beteiligte auf die inhaltliche beziehungsweise thematische Passung von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen referieren, das heißt darauf, inwieweit der Inhalt eines mündlichen oder schriftlichen Beitrags als passend zu dem aktuellen Gegenstand der Interaktion oder zu einer gestellten Aufgabe eingeordnet wird. In allen sieben Fällen geschieht dies durch die Lehrkraft (100 %), in einem Fall sind an der Klärung einer inhaltlichen Passung außerdem zwei Schüler beteiligt (14 %). In Sequenz 04a erteilt die Lehrerin den Schüler:innen die Aufgabe, eine Geschichte zum Thema Sommerferien zu verfassen. Obwohl sie angibt, die Schüler:innen seien „ganz frei“ (Z. 001) im Schreiben, hätten „verschiedene Möglichkeiten“ (Z. 001), nimmt sie mit der Aufzählung dieser Möglichkeiten dennoch eine inhaltliche Eingrenzung vor. In Sequenz 04c bittet die Lehrerin einen Schüler, die von ihr formulierte Aufgabenstellung zu wiederholen (Z. 005). Maxim erklärt, die Schüler:innen sollten eine Geschichte

schreiben (Z. 006). Daraufhin fragt die Lehrerin, worüber die Schüler:innen schreiben dürften (Z. 007), Hasan und Mustafa antworten (Z. 008, 010). Lehrerin und Schüler erarbeiten an dieser Stelle gemeinschaftlich eine inhaltliche Eingrenzung angemessener und legitimer Schreibbeiträge. Nachdem Hasan exemplarisch aufzählt, welche Inhalte die zu verfassende Geschichte umfassen dürfe (Z. 008), führt Mustafa aus, welche Inhalte nicht erlaubt oder zumindest nicht erwünscht seien (Z. 010). Die Lehrerin bestätigt die Darstellungen beider Schüler: In der Geschichte, die von den Sommerferien handeln solle, solle alles „normal“ (Z. 011) sein, es solle keine „Quatschgeschichte[]“ (Z. 011) sein. Die von Hasan genannten beispielhaften Inhalte („was wir alles brauchen, was wir im Urlaub machen“, Z. 008) werden damit als Teil einer Normalität eingestuft, zu der Mustafa ein Gegenbild entwirft („das, was wir nicht brauchen, so wie Handschuhe, Mütze“, Z. 010), welches von der Lehrerin als solches ratifiziert wird. Als Normalform eines Sommerurlaubs wird hierbei der Urlaub in warmen Gegenden konstruiert.

Der thematischen Eingrenzung durch die Lehrkraft und der Exemplifizierung durch Schüler:innen zwischengelagert ereignet sich in Sequenz 04b ein weiterer Fall, in dem die inhaltliche Passung eines sprachlichen Beitrags geklärt wird: Als Sadija sich erkundigt, ob die Klasse an diesem Tag nur vier Schulstunden hätte (Z. 004), antwortet die Lehrerin ihr zwar, macht in ihrer Antwort jedoch kenntlich, dass sie Sadjas Redebeitrag als thematisch unpassend einordnet („Aber jetzt sind wir hier, okay?“, Z. 005). Ähnliches ist in zwei weiteren Fällen zu beobachten, in denen die Lehrerin Redebeiträge von Schüler:innen als inhaltlich unangemessen markiert (Sequenzen 12l und 15h). In den Sequenzen 13a und 14 äußert sich die Lehrkraft zu der Passung von Beiträgen der Schüler:innen im Rahmen der Bearbeitung von Aufgaben, ähnlich wie in den Sequenzen 04a und 04c.

Es ist demnach zu beobachten, dass an dem untersuchten Unterrichtstag die Entscheidung über die inhaltliche Angemessenheit von Rede- und Schreibbeiträgen weitgehend der Lehrkraft obliegt. Die Beteiligung von Hasan und Mustafa an der Erarbeitung legitimer Schreibinhalte dient der Ratifizierung der von der Lehrkraft eingeräumten inhaltlichen Möglichkeiten und Grenzen.

Bezugnahmen auf die inhaltliche Passung von Rede- und Schreibbeiträgen verweisen in den vorliegenden Fällen auf gleich mehrere sprachliche Kompetenzbereiche: zum einen auf diskursive und pragmatische Kompetenzen von Sprecher:innen im Sinne der sprachlichen Kooperation mit anderen und der zielführenden Nutzung sprachlicher Mittel zur Erreichung eigener Handlungsziele (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S.

19-20), zum anderen auf literale Kompetenzen im Bereich schriftlicher Textualität (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2012, S. 20-21).

► soziale Angemessenheit (PROD.3.10)

		► Ausschnitt aus Sequenz 15h
001		<i>[Kontext: Die Schüler:innen ordnen Begriffen aus dem Sachunterrichts-Buch die passenden Abbildungen zu. Die Lehrerin fordert nacheinander Schüler:innen auf, einen Begriff vorzulesen, dem anschließend eine Abbildung zugeordnet werden soll.]</i>
002	Frau Tassler:	„Des nächste Wort bitte. Sadija.“
003	Sadija:	„Ähm, können wir auch, wenn eine Wort-“
004	Frau Tassler:	„Des nächste Wort bitte.“
005	Sadija:	„Rettungsschere.“
006	Frau Tassler:	„Die Rettungsschere. Ich glaube, die kann man auch ganz gut erkennen. [...]“
		► Ausschnitt aus Sequenz 07i
001	Frau Tassler:	„Aabid? Danke schön. Und jetzt suchste dir ’n Mädchen aus, das jetzt vorlest, ne?“
002	Aabid:	„Sadija?“
003	Frau Tassler:	„Aabid? Du darfst jetzt runter geh’n in DaZ. Wer fertig ist, die Risha auch, okay? [...]“
004		[...]
005	Frau Tassler:	„Ihr sagt dann einfach ’m Herr Fuhr, dass ihr nacheinander runter kommt, wie ihr fertig werdet. Okay? Und dann lasst grad die Tür auf.“
006	Sadija:	„(Darf ich anfangen?)“ <i>[teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]</i>
007	Frau Tassler:	„Warte grad, bis die Risha noch draußen sind und der Aabid und dann ja, gern.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt sechs Fälle, in denen Beteiligte auf die soziale Angemessenheit von mündlichen Sprachproduktionen referieren, das heißt darauf, inwieweit der Redebeitrag innerhalb der interaktiv hergestellten sozialen Ordnung als angemessen eingeordnet wird. An dieser Stelle zeigen sich wiederum Überlappungen der Fallkollektionen, da etwa auch in Fällen wie dem, in dem Sadijas Frage nach dem Tagesablauf als unpassend bewertet wird (siehe PROD.3.9, Sequenz 04b), nicht nur eine Evaluation auf inhaltlicher, sondern auch auf sozialer Ebene stattfindet: Ihre Frage wird erstens als inhaltlich unpassend charakterisiert und zweitens wird die Tatsache, dass Sadija eine (inhaltlich unpassende) Frage stellt, von der Lehrerin als sozial unangemessen verortet („Aber jetzt sind wir hier, okay?“, Sequenz 04b, Z. 005). Dasselbe ist in Sequenz 12l der Fall, wenn die Lehrerin auf eine Frage von Sadija, ob sie etwas (in der Aufnahme leider Unverständliches) tun dürfe antwortet: „Nee, wir sind immer noch dabei.“ Auch in Sequenz 15h zeigt die

Lehrerin implizit an, dass sie die von Sadija begonnene Sprechhandlung als unangemessen bewertet, indem sie auf ihrer Aufforderung zum Vorlesen des nächsten Wortes beharrt (Z. 002-004). In allen drei von der Lehrerin realisierten Fällen (50 %) trifft sie mit ihren Zuschreibungen von Unangemessenheit eine Aussage über die Sadija in diesen Momenten zugesprochene diskursive und pragmatische Kompetenz (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 19-20).

In weiteren drei Fällen realisieren Schüler:innen Äußerungen, die auf die soziale Angemessenheit des Schreibens oder Sprechens verweisen (50 %). In Sequenz 07i macht Sadija über die an die Lehrerin gerichtete Frage „Darf ich anfangen?“ (Z. 006) transparent, dass sie die zu diesem Zeitpunkt gültigen formalen Strukturen der Sprecherorganisation verstanden hat. Sie positioniert sich selbst damit als Sprecherin, die über diskursiv-pragmatische Kompetenz verfügt. Auf ähnliche Weise positioniert sich Risha, wenn sie die Lehrerin während der plenar mündlichen Bearbeitung einer Aufgabe fragt: „Frau Tassler, dürfen wir schreiben?“ (PROD.1.5, Sequenz 15c). Einen Verstoß gegen die interaktive Ordnung im Klassenraum reklamiert hingegen Rafael: Nachdem die Lehrerin eine Frage stellt und Rafael mithilfe einer Geste als nächsten Sprecher positioniert, geben stattdessen Mitschüler:innen im Chor eine Antwort auf die Frage der Lehrerin (PROD.1.4, Sequenz 19a). Rafael thematisiert dies: „Sie hat mich gefragt (und ihr habt).“ Seine Beschwerde wird jedoch weder von der Lehrerin noch von Mitschüler:innen aufgegriffen.

Die Analyse zeigt deutlich, dass in den wenigen vorkommenden Fällen die Entscheidungshoheit über die Angemessenheit von Sprachproduktionen bei der Lehrerin liegt: Sie nimmt sie selbst für sich in Anspruch und sie wird ihr von Schüler:innen zugeschrieben, wenn diese um Erlaubnis zu sprechen oder zu schreiben bitten oder – wie in Rafaels Fall – gegen einen Verstoß gegen die von der Lehrerin konstruierte Sprecherordnung protestieren. Nicht zu beobachten sind in dem untersuchten Material Fälle, in denen die Wahl eines bestimmten sprachlichen Registers bewertet würde. Auch solche Fälle fielen in die vorliegende Fallkollektion PROD.3.10.

► grafische Gestaltung (PROD.3.11)

► Ausschnitt aus Sequenz 04f		
001	Frau Tassler:	„Und, bevor ihr noch fragt, ihr dürft auch mit Füller schreiben, ne? Füller oder Bleistift, keine Buntstifte, keine Filzstifte, Füller oder Bleistift. Paola, mit was schreibst du?“
002	Paola:	„Füller oder Bleistift.“
003	Frau Tassler:	„Jawoll.“

► Ausschnitt aus Sequenz 22h		
001		<i>Rafael rechnet an der Tafel eine Mathematikaufgabe vor.</i>
002	Schüler:in:	„Oha, wie groß schreibst du?“ [Sprecher:in nicht eindeutig identifizierbar]
003	Rafael:	„Keine Ahnung.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt vier Fälle, in denen Beteiligte auf die graphische Gestaltung schriftlicher Sprachproduktionen referieren. In zwei Fällen geschieht dies durch die Lehrkraft (50 %), in weiteren zwei Fällen durch Schüler:innen (50 %). Drei der vier Fälle beziehen sich auf die Schriftgröße schriftsprachlicher Erzeugnisse von Schüler:innen, ein Fall auf erlaubte Schreibinstrumente (Füller, Bleistift) beim Verfassen einer Geschichte (Sequenz 04f). Während es sich bei dem Verweis auf nutzbare Schreibgeräte um eine direkte Aufforderung durch die Lehrkraft handelt, werden die Bezugnahmen auf die Schriftgröße sowohl von der Lehrkraft (Sequenz 22m) als auch von Schüler:innen (Sequenzen 22h und 22j) als Kommentare formuliert, die auf implizite Weise Aufforderungscharakter haben können. Dabei wird als groß bewertete Schrift (Sequenzen 22h und 22j) wie auch als (zu) klein bewertete Schrift (Sequenz 22m) kommentiert.

Die vier Fälle machen bewusst, dass schriftliche Sprachproduktionen in Unterrichtsinformationen nicht allein in formaler und inhaltlicher Hinsicht einer Steuerung und Bewertung unterliegen; vielmehr wird auch die Produktion von Schrift selbst verhandelt. Die Fähigkeit zur Produktion von Schriftzeichen ist Teil der literalen Kompetenz von Sprecher:innen (Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20). Das Schreiben, das heißt die Anwendung dieser Kompetenz, wird in den genannten Beispielen an Kriterien einer konstatierten (Un-)Angemessenheit gemessen.

► Ästhetik / Stil (PROD.3.12)

► Ausschnitt aus Sequenz 07f

001 *Maxim liest eine selbst verfasste Geschichte vor.*
002 *[Auslassung: Mustafa gibt Maxim eine Rückmeldung. Die Lehrerin kommentiert seine Rückmeldung.]*
003 **Maxim:** „Ja. Sadija?“
004 **Sadija:** „Also es war ’ne schöne Geschichte. [...]“
005 [...]
006 **Maxim:** „[Schüler:innenname unverständlich]?“
007 **Schüler:in:** „Also du hast laut und deutlich geredet, du hast aber nur viel zu schnell geredet.“ [Sprecher:in nicht eindeutig identifizierbar]
003 **Frau Tassler:** „Aber es war ’ne sehr schöne Geschichte, Maxim. [...]“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 14 Fälle, in denen Beteiligte auf die Ästhetik schriftlicher Sprachproduktionen referieren, indem sie sie in stilistischer Hinsicht beurteilen. In allen 14 Fällen geschieht dies durch Schüler:innen (100 %), in zwei Fällen zusätzlich durch die Lehrkraft (14 %). Alle 14 Fälle finden innerhalb von Sequenz 07 statt, in der Schüler:innen ihre selbst verfassten Geschichten vor der Klasse vorlesen und im Anschluss jeweils Rückmeldungen von ihren Mitschüler:innen erhalten. Dieses Setting bietet Raum für Qualitätsurteile, die sich an dem persönlichen Ästhetikempfinden der Beteiligten orientieren. Die Fähigkeit, eine von anderen als „schön“ empfundene Geschichte zu schreiben, das heißt einen Text stilistisch ansprechend zu gestalten, kann als Teil der literalen Kompetenz angesehen werden (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20-21), die den Verfasser:innen der Texte hierdurch zugesprochen (oder abgesprochen) wird.

► Umfang (PROD.3.13)

		► Ausschnitt aus den Sequenzen 04a und 04e
001	Frau Tassler:	„Also, da in drei Wochen Sommerferien sind, ne? Und wir draußen auch schon so warmes Wetter haben, ihr auch jetzt schon öfters in der Sonne wart, bestimmt schon im Schwimmbad, dürft ihr jetzt eine Geschichte schreiben, ja? Ich hab’ mir überlegt, dass wir heute mal wieder Freies Schreiben machen. [...] Ich möchte, dass ihr aber mindestens eine Seite schreibt, dass wir jetzt auch noch mal die Satzstellung üben, dass wir auf Punkte achten. [...]“
002		[...]
003	Frau Tassler:	„Okay, ha- gibt noch Fragen oder ist jedem klar, was er machen soll?“
004		<i>Hasan meldet sich.</i>
005	Frau Tassler:	„Hasan.“
006	Hasan:	„Zum Beispiel jetzt, wenn wir- zum Beispiel, wenn jetzt nur noch eine Lücke frei ist und man fällt nix mehr ein, kann man dann zum Beispiel noch Sonnencreme oder sowas malen? Oder Sonne?“
007	Frau Tassler:	„Natürlich, ihr dürft auch auf die Rückseite noch euer’n Sommerbild malen. Des dürft ihr auch. Natürlich. Des is’ alles gar kein Problem. Aber ihr sollt jetzt nicht ’n Dreiviertelblatt voll malen und nur zwei Sätze schreiben. Machen wir ja net zum ersten Mal, ne? Ihr wisst Bescheid. Okay.“
		► Ausschnitt aus den Sequenzen 22h
001		<i>[Kontext: Die Schüler:innen präsentieren an der Tafel in Gruppen entwickelte Rechenaufgaben.]</i>
002	Frau Tassler:	„So, und jetzt die Gruppe mit dem Hüseyin.“
002	Rafael:	„Aber unsere Gruppe.“
003	Frau Tassler:	„Ach so, ihr seid ja- Rafa, genau, Rafa, Mustafa, Batuhan.“
004		<i>Rafael, Mustafa und Batuhan gehen nach vorne zur Tafel.</i>
005	Frau Tassler:	„Um’s vielleicht ’n bisschen abzukürzen, machen wir nur noch zwei Aufgaben, dass hier auch alle dran kommen, ja? Is’ ja net schlimm.“
006	Rafael:	„Dürfen wir noch drei?“
007	Frau Tassler:	„Aber fix.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 22 Fälle, in denen Beteiligte auf den Umfang mündlicher oder schriftlicher Sprachproduktionen referieren. In 14 Fällen geschieht dies durch die Lehrkraft (64 %), in neun Fällen durch Schüler:innen (41 %).

In Sequenz 04a legt die Lehrerin den Mindestumfang einer von den Schüler:innen zu verfassenden Geschichte fest. Der Umfang orientiert sich dabei an einem materiell-räumlichen Kriterium: „mindestens eine Seite“ (Z. 001). Wenn in den Sequenzen 07d, 07n, 07r und 07w Schüler:innen zurückmelden, die von Mitschüler:innen vorgetragene Geschichten seien (zu) kurz gewesen, wird hingegen ein zeitliches Kriterium angelegt, die Dauer der Vorträge nämlich. Die Tatsache, dass der Umfang als Kriterium für die Bewertung der Qualität von Texten herangezogen wird, macht ihn zu einem Element zugeschriebener literaler Kompetenz. Dies wird auch deutlich, wenn die Lehrerin Geor-

gi für seine Geschichte lobt: „Georgi, was ich ganz super fand, ich will auch noch kurz was sagen und zwar: Des war bis jetzt die längste Geschichte, die du geschrieben hast. Man hat alles verstanden“ (Sequenz 07m). Die Fähigkeit, eine „lange“ Geschichte zu schreiben, scheint – neben anderen Aspekten – folglich von literaler Kompetenz zu zeugen.

In mehreren Fällen kommt es zu Verhandlungen zwischen der Lehrerin und Schüler:innen über den Umfang von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen. In Sequenz 04e beispielsweise erkundigt sich Hasan, ob die Schüler:innen zu der selbst verfassten Geschichte auch etwas malen dürften, „wenn jetzt nur noch eine Lücke frei ist“ (Z. 006). Er nimmt damit Bezug auf den von der Lehrerin räumlich vorgegebenen Mindestumfang von einer Seite (Z. 001). Die Lehrerin willigt ein, die Schüler:innen dürften auch etwas malen (Z. 007). Die von Hasan imaginierte „Lücke“ (Z. 006) greift sie jedoch nicht auf, stattdessen konkretisiert sie, die Schüler:innen dürften „auf der Rückseite“ (Z. 007) etwas malen. Dies erlaubt es ihr, ihre Vorgabe, eine Seite Text zu schreiben, aufrechtzuerhalten. Im nächsten Moment relativiert sie diese Vorgabe potenziell, wenn sie exemplifiziert, wann eine Geschichte einen zu geringen Umfang habe: „Aber ihr sollt jetzt nicht ’n Dreiviertelblatt voll malen und nur zwei Sätze schreiben.“ Im Umkehrschluss kann dies implizieren, dass nicht zwingend die ganze Seite, aber ein Großteil davon mit Text versehen sein soll. Den Schüler:innen eröffnen sich also Spielräume für die Auslegung des ursprünglich geforderten Umfangs.

Auch in Sequenz 22h findet eine Verhandlung des Umfangs hervorzubringender Schriftsprache statt. In Sequenz 22 präsentieren die Schüler:innen selbst entwickelte Rechenaufgaben an der Tafel. Während die vorangehenden Gruppen jeweils drei Aufgaben vorstellen, schränkt die Lehrerin die Anzahl vorzurechnender Aufgaben für die Gruppe von Rafael, Mustafa und Batuhan auf zwei ein (Z. 005). Rafael tritt in eine Verhandlung ein: „Dürfen wir noch drei?“ (Z. 006) Die Lehrerin stimmt zu, setzt jedoch eine Bedingung in Bezug auf das Arbeitstempo: „Aber fix“ (Z. 007). Während es Rafael somit gelingt, den Umfang der für seine Gruppe erlaubten schriftsprachlichen Hervorbringung zu erhöhen, gelingt es ihm nicht, mehr Präsentationszeit – und damit mehr Redezeit – einzufordern. Das Beispiel zeigt anschaulich, wie die Beteiligten einen Kompromiss in Bezug auf den legitimen Umfang von Sprachproduktionen aushandeln.

► Häufigkeit der Sprachproduktion (PROD.3.14)

► Ausschnitt aus Sequenz 14

001 **Frau Tassler:** „So, jetzt lesen wir mal links den Text. Den Text oben. Hm, wen hab' ich heut' noch nicht so oft gehört? Victoria.“

► Ausschnitt aus Sequenz 22f

001 *[Kontext: Die Schüler:innen präsentieren an der Tafel in Gruppen entwickelte Rechenaufgaben.]*

002 *Hasan schreibt eine Rechenaufgabe an die Tafel.*

003 **Frau Tassler:** „Hasan, sprichst du auch?“

004 **Hasan:** „Ja.“

005 **Frau Tassler:** „Weil normal sprichst du ziemlich laut und oft, ne?“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt zwei Fälle, in denen die Lehrerin auf die Häufigkeit, mit der Schüler:innen Sprache produzieren, referiert. Fälle, in denen Schüler:innen derartige Verweise auf die Häufigkeit von Sprachproduktion realisieren, kommen nicht vor.

In Sequenz 14 positioniert die Lehrerin Victoria als eine Sprecherin, die sich an diesem Unterrichtstag in den Augen der Lehrerin „noch nicht so oft“ (Z. 001) verbal an der Unterrichtsinteraktion beteiligt habe. Dies qualifiziert sie als Sprecherin, die ausgewählt wird, um einen Text vorzulesen. In Sequenz 22f schreibt Hasan eine selbst entwickelte Rechenaufgabe an die Tafel. Die Lehrerin fordert ihn zu einem handlungsbegleitenden Sprechen auf (Z. 003). Sie nimmt weiter eine Positionierung Hasans als Sprecher vor, der „normal“ (Z. 005) „ziemlich laut und ziemlich oft“ (Z. 005) spreche, der sich also rege in die unterrichtsbezogene Interaktion und/oder in Nebeninteraktionen im Klassenzimmer einbringe.

Mit den beiden Fällen konstruiert die Lehrerin konträre Bilder von Sprecher:innen, indem sie eine Differenzlinie zwischen Schüler:innen zeichnet, die sich (an dem untersuchten Unterrichtstag) wenig verbal beteiligen, und solchen, die sich (in einem konstruierten „Normalfall“) häufig verbal beteiligen. Während Victorias als gering eingestufte verbale Beteiligung als zeitlich begrenzt konstruiert wird („heut'“), wird Hasan übersituativ („normal“) als jemand positioniert, der „ziemlich oft“ spreche.

► Vollständigkeit bzw. Fertigstellung von Sprachproduktionen (PROD.3.15)

► Ausschnitt aus den Sequenzen 05j und 05n

- 001 *[Kontext: Stillarbeitsphase: Die Schüler:innen verfassen Geschichten zum Thema Sommerferien.]*
- 002 **Frau Tassler (zu Charlotte):** „Wenn du fertig bist, darfst du das Bild noch bisschen weitermalen.“
- 003 [...]
- 004 **Charlotte:** „Frau Tassler, ich bin fertig.“
- 005 **Frau Tassler:** „Okay, dann hab’ ich dir versprochen, darfst da weitermachen.“

► Ausschnitt aus Sequenz 06

- 001 *[Kontext: Stillarbeitsphase: Die Schüler:innen verfassen Geschichten zum Thema Sommerferien. Währenddessen stellt die Lehrerin einen Stuhl vor die Tafel, die Sitzfläche der Klasse zugekehrt. Der Stuhl wird später als „Lesethron“ für diejenigen dienen, die ihre Geschichte vorlesen.]*
- 002 **Frau Tassler:** „Wer fertig ist, der macht den Stift ins Mäppchen, legt sein Blatt auf den Tisch und dreht sich so mit dem Stuhl, dass er nach vorne auf diesen Stuhl sehen kann, ja?“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt zehn Fälle, in denen Beteiligte auf die Vollständigkeit beziehungsweise Fertigstellung einer Sprachproduktion referieren („Fertigsein“). In sieben Fällen geschieht dies durch die Lehrkraft (73 %), in drei Fällen durch Schüler:innen (27 %).

In den drei von Schüler:innen realisierten Fällen verweisen diese darauf, eine mündliche oder schriftliche Sprachproduktion abgeschlossen (Sequenzen 05n, 07g) beziehungsweise nicht abgeschlossen (Sequenz 22m) zu haben. Sie positionieren sich damit als Beteiligte, die eine geforderte Aufgabe erfüllt haben beziehungsweise weitere Zeit zur Arbeit daran einfordern. Die Lehrerin wiederum positioniert sich in sechs Fällen als diejenige, die darüber entscheidet, welche Möglichkeiten oder Pflichten sich aus der Fertigstellung eines sprachlichen Produkts für die Schüler:innen ergeben (Sequenzen 05j, 05l, 05q, 05r, 05zd und 06). In einem Fall fordert sie die Schüler:innen auf, ein sprachliches Produkt fertigzustellen: „So, dann kommen wir bitte zu unserm letzten Satz“ (Sequenz 05ze).

Die lehrerinnenseitige Aufforderung zur Fertigstellung, die Festlegung der Konsequenzen einer Fertigstellung durch die Lehrerin sowie die Anzeige der Fertigstellung durch Schüler:innen bestätigen die Position der Lehrkraft als diejenige, die das soziale Geschehen im Klassenraum rund um die Anfertigung sprachlicher Produkte organisiert und ordnet.

7.4 Fallkollektion 2: Sprachbezogene Positionierungen aufgrund der Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)

Die zweite Hauptkollektion umfasst Sequenzen, in denen Interaktionsbeteiligte auf sprachliche Kompetenzen Bezug nehmen. Sie referieren hierbei auf eigene sprachliche Kompetenzen und/oder auf die anderer.

Im Vergleich der drei Hauptkollektionen („PROD“, „KOMP“, „REP“) erweist sich die Kollektion „KOMP“ mit 79 Fällen als weniger umfangreich als die Kollektion „PROD“ (151 Fälle), aber als deutlich umfangreicher als die Kollektion „REP“ (12 Fälle). Die der Kollektion „KOMP“ zugeordneten 79 Fälle entsprechen 51,30 % der 154 insgesamt identifizierten Fälle. In etwa der Hälfte der am analysierten Unterrichtstag beobachtbaren forschungsrelevanten Fälle finden folglich Bezugnahmen auf Sprachkompetenzen der Beteiligten statt.

Die Hauptkollektion „KOMP“ untergliedert sich in die zwei Subkollektionen „Thematisierung von Sprachkompetenzen – allgemein (KOMP.1)“ und „Thematisierung von Sprachkompetenzen – spezifisch (KOMP.2)“. Es gilt demnach zu unterscheiden, ob sprachliches Können allgemein thematisiert wird (z. B. „Du kannst (gut) Englisch / Arabisch / Spanisch“, „Ich kann noch nicht so gut Deutsch“) oder ob spezifische Kompetenzbereiche thematisiert werden, etwa die morphologisch-syntaktische Kompetenz, die pragmatische Kompetenz oder die literale Kompetenz von Beteiligten in einer bestimmten Sprache (vgl. zu den sprachlichen Kompetenzbereichen Ehlich, Bredel & Reich 2008; Ehlich 2012).

Innerhalb der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)“ verteilen sich die 79 zugeordneten Fälle wie folgt auf die zwei Subkollektionen „KOMP.1“ und „KOMP.2“ (Abb. 235). Mehrfachzuordnungen sind möglich.

Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)	79
KOMP.1 Thematisierung von Sprachkompetenzen – allgemein	8
KOMP.2 Thematisierung von Sprachkompetenzen – spezifisch	76

Abb. 235: Überblick über die Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)“ und deren Subkollektionen (Anzahl zugeordneter Fälle; absolute Häufigkeiten)

Während nur acht Fälle allgemein auf Sprachkompetenz verweisen (KOMP.1) und zwar im Sinne von „Deutsch können“ beziehungsweise „Englisch können“, wird in 76 der 79 Fälle auf spezifische Sprachkompetenzen, genauer gesagt: auf spezifische Deutschkompetenzen Bezug genommen (KOMP.2). Trotz des relativ geringen Aufkommens bieten

die Fälle, in denen Sprachkompetenz allgemein thematisiert wird, forschungsrelevante Einsichten in die Positionierung von Beteiligten als Sprecher:innen einer Sprache, insbesondere des Deutschen als Zweitsprache und des Englischen als (Schul-)Fremdsprache (Kap. 7.4.1). Die vergleichsweise hohe Anzahl an Fällen, in denen auf spezifische Deutschkompetenzen referiert wird, deutet auf einen hohen Stellenwert des Deutschlernens beziehungsweise der Deutschförderung hin (Kap. 7.4.2). Aussagekräftig sind im Kontext der Thematisierung von Sprachkompetenz gerade auch Kollektionen, die auf der Basis des untersuchten Datenmaterials nicht gebildet werden konnten: An dem betrachteten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse finden keine Bezugnahmen auf allgemeine oder spezifische Sprachkompetenzen der Beteiligten in anderen Sprachen als Deutsch und Englisch statt. Dies steht in Einklang mit dem Befund aus der *Linguistic Schoolscape*-Analyse: Das breite sprachliche Repertoire, über das die hellblaue Klasse verfügt (Kap. 5.3.2), bleibt im visuellen Diskurs des Klassenzimmers (Kap. 6.3) sowie in der Unterrichtsinteraktion an dem analysierten Schultag weitgehend unsichtbar.

7.4.1 Thematisierung von Sprachkompetenzen – allgemein (KOMP.1)

Die Thematisierung von Sprachkompetenzen allgemein (KOMP.1), mit acht Fällen nur in vergleichsweise geringer Zahl in der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)“ vertreten, differenziert sich wiederum in drei Fallkollektionen aus (Abb. 236).

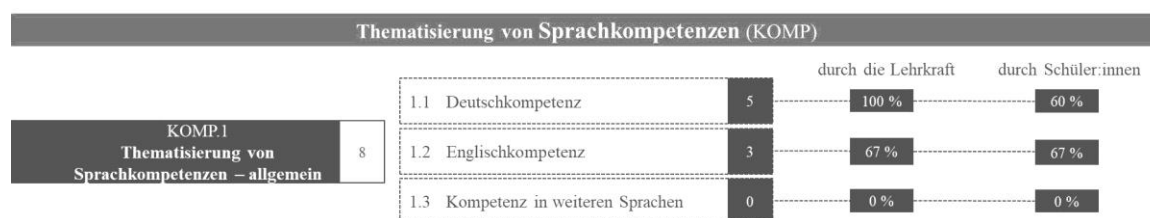


Abb. 236: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenz – allgemein (KOMP.1)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)

Nachfolgend sollen die Fallkollektionen KOMP.1.1 bis KOMP.1.3 beleuchtet werden. Dabei werden für die Fallkollektionen KOMP.1.1 und KOMP.1.2 jeweils exemplarische Fälle aus dem analysierten Unterrichtstag zur Veranschaulichung herangezogen. Für die Fallkollektion KOMP.1.3 ist dies nicht möglich, da sie nicht in dem untersuchten Datenmaterial vertreten ist, der Vollständigkeit halber aber dennoch mit aufgeführt wird. Gerade ihr Nicht-Vorhandensein verfügt vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage und des theoretischen Rahmens dieser Arbeit über hohe Aussagekraft.

► Deutschkompetenz (KOMP.1.1)

► Ausschnitt aus Sequenz 07h

- 001 *Aabid liest eine von ihm verfasste Geschichte vor. Seine Mitschüler:innen klatschen. Rafael gibt Aabid eine Rückmeldung.*
- 002 **Aabid:** „Mustafa?“
- 003 **Mustafa:** „Also ich fante toll, dass du laut und deutlich geredet hast, und du lebst noch nicht so lange hier in Deutschland und kannst auch sehr gut Deutsch und du schreibst so langsam Sätze ohne Fehler.“

► Ausschnitt aus Sequenz 07j

- 001 *[Kontext: Die Szene ereignet sich, nachdem Aabid eine von ihm verfasste Geschichte vorgelesen und hierzu Rückmeldungen erhalten hat.]*
- 002 **Frau Tassler:** „Aabid? Du darfst jetzt runter geh'n in DaZ. Wer fertig ist, die Risha auch, okay? Is' des in Ordnung, dass ich die DaZ-Kinder, wenn die gelesen ham, dass ich die dann auch in DaZ lasse?“
- 003 **Forscherin:** „Ja.“
- 004 **Frau Tassler:** „Okay. Ihr sagt dann einfach 'm Herr Fuhr, dass ihr nacheinander runter kommt, wie ihr fertig werdet. Okay? [...]“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt fünf Fälle, in denen Beteiligte auf Sprachkompetenzen im Deutschen allgemein referieren, das heißt auf Sprachkompetenz im Sinne eines „Deutschkönnens.“ Dies geschieht in allen fünf Fällen durch die Lehrkraft (100 %), in drei Fällen sind außerdem Schüler:innen an den Bezugnahmen auf die Deutschkompetenz von Sprecher:innen beteiligt (60 %). Alle Fälle beziehen sich auf die Deutschkompetenz von Schüler:innen.

Indem die Lehrerin Aabid, Risha (Sequenz 07j), Georgi (Sequenz 07m) und Esma (Sequenz 07p) im Laufe des Deutschunterrichts in den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht entlässt, positioniert sie die vier Schüler:innen als Lerner:innen des Deutschen als Zweitsprache. Ihnen wird folglich eine zweitsprachliche Deutschkompetenz zugeschrieben. Alle vier Schüler:innen verlassen auf die Aufforderung der Lehrkraft hin das Klassenzimmer, scheinen die Positionierung als Schüler:innen, die den DaZ-Unterricht besuchen, folglich anzunehmen. Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens der vorliegenden Studie ist in diesen Fällen insbesondere das Zusammenwirken von sozialer und räumlicher Differenzierung interessant: Die Zuschreibung, Deutsch als Zweitsprache zu sprechen und entsprechenden Unterricht zu besuchen, geht mit einer zeitweisen räumlichen Trennung von der übrigen Klasse einher. Es wäre zu kurz gedacht, würde man schlussfolgern, dass allen Schüler:innen, die nicht in den DaZ-Unterricht entlassen werden, eine erstsprachliche Deutschkompetenz zugesprochen wird. Was ihnen zugeschrieben wird, ist eine Deutschkompetenz, die sie dafür qualifi-

ziert, dem regulären Deutschunterricht zu folgen und keiner zusätzlichen Förderung zu bedürfen. Aabid, Risha, Georgi und Esma hingegen besuchen nur in Teilen den regulären Deutschunterricht und – nachdem sie dort ihre Aufgabe erfüllt haben – zusätzlich den DaZ-Unterricht. Ihnen wird damit eine besondere Förderbedürftigkeit im Deutschen zugeschrieben. Auffällig ist, dass die Lehrerin in der direkten Ansprache der vier Schüler:innen dazu auffordert, „in DaZ“ (Sequenzen 07j und 07p) beziehungsweise „zum Herr Fuhr“ (Sequenzen 07m und 07p) zu gehen, die Schüler:innen aber im Gespräch mit der Forscherin mit dem Label „die DaZ-Kinder“ (Sequenz 07j) versieht. Der DaZ-Unterricht wird gegenüber den Schüler:innen folglich als spezifischer Raum konstruiert („in DaZ gehen“), zu dem ihnen – im Unterschied zu ihren Mitschüler:innen – Zugang gewährt wird. Es handelt sich demnach um einen exklusiven Raum. Im Gespräch *über* die vier Schüler:innen, denen eine Zugehörigkeit zu diesem Raum zugeschrieben wird, findet eine Etikettierung statt (vgl. hierzu weiterführend Kap. 7.5.1, REP.1.1).

Auch in der in dieser Arbeit bereits mehrfach herangezogenen Sequenz 07g wird implizit eine Positionierung einer Schülerin als Sprecherin des Deutschen als Zweitsprache vorgenommen; dies geschieht über einen Verweis auf die Aufenthaltsdauer in Deutschland. Nachdem Sadija ihrer Mitschülerin Risha zurückgemeldet hat, sie habe „’ne schöne Geschichte geschrieben, obwohl [sie] nicht lange in Deutschland“ sei, stützt die Lehrerin die durch Sadija vorgenommene Fremdpositionierung Rishas als Schülerin mit Migrationshintergrund: „Die Risha ist erst seit einem Jahr in Deutschland.“ Dabei adressiert die Lehrerin die Forscherin, es findet also abermals ein Sprechen *über* Schüler:innen statt. Eine vertiefende Analyse von Sequenz 07g findet sich in Kapitel 7.6.3. In Sequenz 07h positioniert die Lehrerin auch Aabid als Schüler mit migrationsbiografischen Erfahrungen: Nachdem Rafael äußert, Aabid könne „gut Deutsch“, und gemeinsam mit der Lehrerin erarbeitet, dass Aabid das Verfassen von Sätzen jedoch noch schwer falle, relativiert die Lehrerin: „Würde uns aber auch so gehen, wenn mer noch nicht so lange in ’nem Land leben würden, ne?“ Mit dieser Perspektivenübernahme verteidigt die Lehrerin einerseits Aabids Fremdpositionierung als jemand, der „gut Deutsch“ könne gegen die von Rafael unmittelbar angeschlossene Einschränkung, andererseits erkennt sie die Aabid zugeschriebenen Defizite im Bereich der deutschen Syntax an (vgl. weiterführend Kap. 7.4.2, KOMP.2.2). Die Verweise auf Migrationsbiografien (Sequenzen 07g, 07h und 07p) werden von den Beteiligten mit den Deutschkompetenzen, die betreffenden Schüler:innen zugeschrieben werden, in Beziehung gesetzt. Blommaert und Backus (2013) bezeichnen sprachliche Repertoires als „indexical bio-

graphics“ (S. 28), insofern sie Auskunft über die sozialen und sprachlichen Entwicklungswege von Sprecher:innen zu geben imstande sind (S. 28). Die hier besprochenen Beispiele zeigen, dass dies auch umgekehrt der Fall sein kann: Die Beteiligten zugeschriebenen Migrationserfahrungen werden als indexikalisch für deren sprachliche Kompetenzen und deren sprachliches Repertoire behandelt.

In dieser ersten Analyse der Fälle, die der Kollektion „Deutschkompetenz (KOMP.1.1) zuzuordnen sind, deutet sich die Schnittmenge an, über die die Kollektion mit der Kollektion „Sprachrepertoire: Deutsch (REP.1.1)“ verfügt. Kapitel 7.5.1 wird darauf zurückkommen.

► Englischkompetenz (KOMP.1.2)

		► Ausschnitt aus Sequenz 01
001	Frau Tassler:	„Okay, good morning.“
002	SuS (im Chor):	„Good morning, Miss Tassler.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 15a
001	Frau Tassler:	„So, wer lest denn mal die Aufgabe vor, was ihr da machen sollt? Der Rafa bitte.“
002	Rafael:	„Schau dir die Geräte an, die Feuerwehrleute bei ihren Einsätzen verwenden. Ordne die Namen den Geräten zu. Trage die Zahl in die Kreise ein.“
003	Frau Tassler:	„Genau. Wir lesen erst mal alle Geräte vor. Wir ordnen sie noch nicht zu, wir lesen sie alle mal mit Namen erst vor. Batuhan, die ersten zwei.“
004	Batuhan:	„Atemschutzgerät, Brandpatsche.“
005	Frau Tassler:	„Hm_hm. Hüseyin?“
006	Hüseyin:	„Feuerlöscher, Handschweinwerfer.“
007	Frau Tassler:	„Noch mal. Nicht ‚Handschweinwerfer‘, sondern?“
008	Hüseyin:	„Handscheinwerfer.“
009	Frau Tassler:	„Yes. [...]“
		► Ausschnitt aus Sequenz 21b
001	<i>[Kontext: Die Schüler:innen entwickeln in Gruppenarbeit Rechenaufgaben. Einige Schüler/innen dürfen hierfür das Klassenzimmer verlassen und auf dem Flur arbeiten. Die Szene setzt ein, als Rafael das Klassenzimmer wieder betritt.]</i>	
002	Rafael:	„I coming.“
003	<i>Die Lehrerin lächelt.</i>	

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt drei Fälle, in denen Beteiligte auf Sprachkompetenzen im Englischen referieren. Dies geschieht in allen drei Fällen implizit, indem Beteiligte ihre Englischkompetenz durch Nutzung des Englischen demonstrieren. Im Umkehrschluss wären damit alle Fälle, in denen Beteiligte das Deutsche verwenden, der Fallkollektion KOMP.1.1 zuzuordnen; der Übersichtlichkeit halber wurde darauf verzichtet. Würde man konsequenterweise

Fälle, in denen Beteiligte das Englische lediglich in der Interaktion gebrauchen, aber nicht auf einer metakommunikativen Ebene darauf verweisen, auch aus der vorliegenden Fallkollektion KOMP.1.2 ausschließen, blieben keine Fälle übrig, in denen das Englische thematisiert würde.

In zweien der drei Fälle positionieren sich Schüler:innen an dem analysierten Unterrichtstag durch die Nutzung des Englischen als englischkompetente Sprecher:innen (67 %; Sequenzen 01 und 21b), in zwei Fällen positioniert sich (auch) die Lehrkraft als solche (67 %; Sequenzen 01 und 15a). Der bloße Gebrauch des Englischen lässt keine Rückschlüsse darüber zu, ob Positionierungen als mehr oder weniger kompetente Sprecher:innen stattfinden; vielmehr kann die Verwendung des Englischen als ein pauschales „Ich kann Englisch“ gelesen werden, unabhängig davon, wie ausgeprägt und umfangreich die tatsächliche Englischkompetenz sein mag. In den oben angeführten Beispielen verwenden die Beteiligten lediglich einzelne Wörter und Sätze auf Englisch und nur in Sequenz 01 beteiligen sich mehrere Sprecher:innen auf Englisch aufeinander reagierend an der Interaktion: Die Lehrerin leitet die Interaktionssequenz mit einem englischsprachigen Gruß ein, die Schüler:innen übernehmen die von der Lehrerin vorgegebene Sprachwahl in dem Gegengruß, mit dem sie die Paarsequenz vervollständigen. Die Lehrerin scheint mit ihrem Gruß also nicht nur einen Gegengruß konditionell relevant zu machen, sondern auch eine bestimmte Sprachwahl, nämlich die des Englischen.

Die Nutzung des Englischen im Rahmen der Begrüßung zu Beginn des Unterrichtstags (Sequenz 01) könnte ein ritualisiertes Unterrichtselement als Teil des Integrierten Fremdsprachenunterrichts darstellen und auch die Bestätigung durch die Lehrerin mit „Yes“ (Sequenz 15a) ist gemäß deren Interviewaussagen Teil dessen. Rafaels Ausruf „I coming“ (Sequenz 21b) hingegen scheint nicht spezifisch in den Englischunterricht eingebettet. Aufgrund der Tatsache, dass es sich um Sprachverwendungen und nicht um Sprachthematierungen handelt, treffen die Beteiligten in den beobachteten Interaktionssequenzen keine expliziten Aussagen darüber, inwieweit sie sich als Sprecher:innen des Englischen als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache positionieren.

► **Kompetenz in weiteren Sprachen (KOMP.1.3)**

Kompetenzen der Beteiligten in weiteren Sprachen werden an dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse weder metakommunikativ thematisiert noch demonstriert. Dieser Befund ist umso gewichtiger, bedenkt man die Bandbreite an Sprachen,

die gemäß den Selbstauskünften der Schüler:innen in deren sprachlichen Repertoires vorhanden sind (Kap. 5.3.2).

Dennoch bedeutet die hier gemachte Beobachtung nicht, dass die sprachlichen Ressourcen, über die die Schüler:innen der Klasse neben Deutsch und Englisch verfügen, im Unterricht der hellblauen Klasse zu keinem Zeitpunkt aufgegriffen werden. Lediglich an dem analysierten Unterrichtstag ist keine Thematisierung und Nutzung weiterer Sprachen festzustellen – eine darüber hinausgehende Aussage ist aufgrund der begrenzten Datenmenge nicht möglich.

7.4.2 Thematisierung von Sprachkompetenzen – spezifisch (KOMP.2)

Die Thematisierung von spezifischen Sprachkompetenzen (KOMP.2) ist mit 76 Fällen in der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)“ vertreten. Sie differenziert sich wiederum in acht Fallkollektionen aus (Abb. 237).

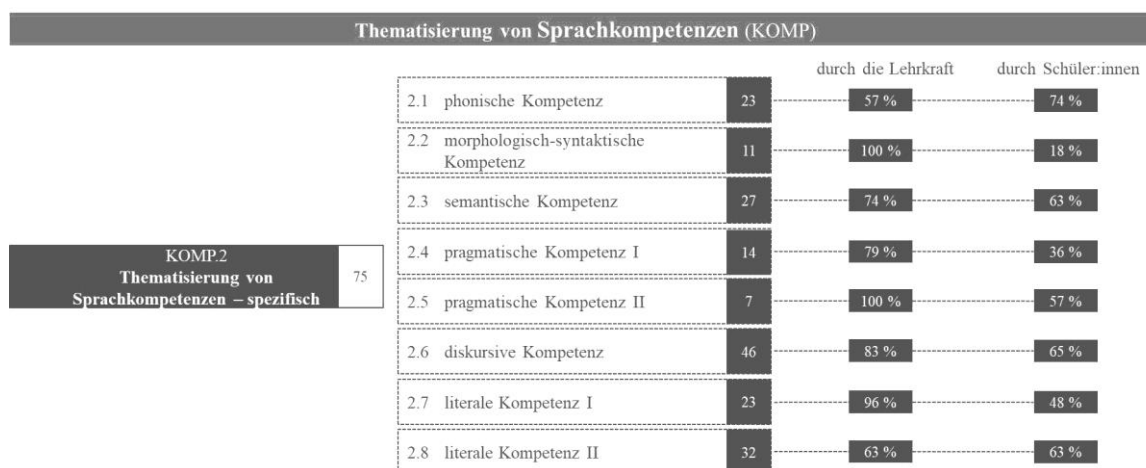


Abb. 237: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenz – spezifisch (KOMP.2)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)

Die acht Fallkollektionen orientieren sich an den von Ehlich, Bredel und Reich (2008) vorgestellten sprachlichen Basisqualifikationen, werden also deduktiv an das Datematerial herangetragen. Die auf diese Weise ausdifferenzierbaren Kompetenzbereiche beziehen sich im vorliegenden Fall auf entsprechende Kompetenzen im Deutschen. Wie Kapitel 7.4.1 bereits offenlegt, findet an dem untersuchten Unterrichtstag keine metakommunikative Thematisierung von Kompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch statt.

Nachfolgend sollen die Fallkollektionen KOMP.2.1 bis KOMP.2.8 beleuchtet werden, wobei die Fallkollektionen „Pragmatische Kompetenz I (KOMP.2.4)“ und „Pragmatische Kompetenz II (KOMP.2.5)“ sowie „Literale Kompetenz I (KOMP.2.7)“ und „Lite-

rale Kompetenz II (KOMP.2.8)“ jeweils zusammenfassend behandelt werden. Dabei werden jeweils exemplarische Fälle aus dem analysierten Unterrichtstag zur Veranschaulichung herangezogen.

► Phonische Kompetenz (KOMP.2.1)

		► Ausschnitt aus den Sequenzen 25c und 25d
001	Frau Tassler:	„Ich hab’ zwei Klassensprecher, auf die verlass ich mich jetzt, [...] dass es absolut leise zugeht, auch wenn ich aus’m Raum bin. Ich weiß, ihr könnt des.“
002	[...]	
003	Frau Tassler:	„Ihr wisst, wie des Spiel geht. Ihr wisst, dass man net reinschreien muss. Ich flüster’ einem ein Wort zu, des is’ die Yasmina. Des schreibst du an die Tafel.“
		► Ausschnitt aus Sequenz 07m
001		<i>Georgi liest eine selbst verfasste Geschichte vor.</i>
002	Georgi:	„Rafa?“
003	Rafael:	„Des war schon so laut, wirklich, aber das- du kannst ja deutlich reden sehr gut, das hat hier jeder, denk’ ich, gehört, war gut.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 23 Fälle, in denen Beteiligte auf phonische Kompetenzen im Deutschen referieren. Unter phonische Kompetenzen werden mit Ehlich, Bredel und Reich (2008)

„die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie die Erfassung und [...] Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen (z.B. Wort- und Äußerungsprosodie)“ (S. 19) gefasst (Hervorhebungen des Originals nicht übernommen).

Auch die paralinguistische Diskriminierung und Produktion, das heißt die Betonung von Äußerungen, die Auswahl zwischen Schreien und Flüstern, ist Teil der phonischen Kompetenz (Ehlich 2012, S. 3). Phonische Kompetenzen betreffen somit immer die mündliche Sprache (Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 19).

In 13 der 23 Fälle nimmt die Lehrkraft auf phonische Kompetenzen Bezug (57 %), in 17 Fällen geschieht dies durch Schüler:innen (74 %). Meist sind Gegenstand der Bezugnahmen die phonischen Kompetenzen von Schüler:innen, in nur einem Fall (Sequenz 25d) die phonische Kompetenz der Lehrkraft. Die Verweise von Schüler:innen auf phonische Kompetenzen von Mitschüler:innen sind allesamt innerhalb von Sequenz 07 verortet und in den Rückmeldungen beinhaltet, die Schüler:innen ihren Mitschüler:innen zu deren Vorträgen selbst verfasster Geschichten geben (Sequenzen 07b-07c, 07e, 07g-07i, 07k-07r, 07t, 07v-07w). „Laut und deutlich“ zu sprechen, wurde bereits in Kapitel 7.3.3 als ein von den Beteiligten nahezu formelhaft (re-)konstruiertes Qualitätsmerkmal die-

ser Vorträge herausgearbeitet (PROD.3.2 und PROD.3.3) und auch ein bestimmtes Sprechtempo scheint von den Beteiligten als angemessen wahrgenommen zu werden; letzteres zeigt sich in den Urteilen, Sprecher:innen hätten „zu schnell“ gesprochen (PROD.3.3). Aussagen darüber, ob ein Vortrag laut oder (zu) leise, deutlich oder undeutlich, langsam oder (zu) schnell gewesen sei, transportieren implizite Zuschreibungen bestimmter phonischer Kompetenzen, die sich potenziell in der gezeigten sprachlichen Performanz äußern. Gerade im Bereich phonischer Kompetenz kristallisiert sich an dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse eine als gültig gesetzte Norm heraus („laut und deutlich“, „langsam“), an dem die Vorträge der Schüler:innen gemessen werden. Die Entscheidung darüber, ob ein Vortrag laut und deutlich und in angemessener Geschwindigkeit hervorgebracht sei – und damit auch die Entscheidung, welches Maß an phonischer Kompetenz einem Sprecher oder einer Sprecherin zugeschrieben wird, ist wiederum eine subjektive.

Auf Seiten der Lehrerin sind nicht nur Bewertungen von Sprachproduktionen (Sequenzen 07e, 07n und 22f), sondern auch Aufforderungen zu beobachten, laut, deutlich und langsam (Sequenzen 07b, 07k-07n, 07r, 07u, 15a und 15h) beziehungsweise leise zu sprechen (Sequenzen 07c-07d). Derartige Aufforderungen schreiben Sprecher:innen zum einen die prinzipiell vorhandene Fähigkeit zu, Sprache unter Berücksichtigung der genannten Parameter hervorbringen zu können, zum anderen vermitteln sie, dass die betreffenden Schüler:innen für die Umsetzung der entsprechenden Kompetenzen in ihrer sprachlichen Performanz einer Erinnerung bedürfen, dass sich die vorhandene phonische Kompetenz also nicht automatisiert in der gezeigten sprachlichen Performanz niederschlägt. Stattdessen macht die Lehrerin Vorgaben zu den Parametern angemessener Sprache, womit sich die komplexe Verwobenheit sprachlicher Kompetenzbereiche (hier: phonische Kompetenz und pragmatische Kompetenz) zeigt. Auf ganz subtile Weise findet an diesen Stellen folglich eine Fremdpositionierung der Schüler:innen als Sprachlernende statt sowie analog dazu eine Selbstpositionierung der Lehrerin als Sprachlehrende.

Die große Mehrheit der Fälle, die der Fallkollektion KOMP.2.1 angehören, enthalten wie dargestellt implizite Zuschreibungen phonischer Kompetenzen. Nur in wenigen Fällen kommen explizite Kompetenzzuschreibungen vor: Wenn die Lehrerin etwa Sadija dafür verantwortlich erklärt, dass es während des im Plenum ausgeführten Spiels „absolut leise zugeht“ (Z. 001), und anfügt: „Ich weiß, ihr könnt des“ (Sequenz 25c, Z. 001), so spricht sie den Schüler:innen die Kompetenz zu, ihre Sprechlautstärke zu kon-

trollieren. Mit der folgenden Ankündigung, sie flüstere Yasmina zu Spielbeginn ein Wort zu (Sequenz 25d), positioniert sich die Lehrerin wiederum implizit selbst als jemand, der in der Lage ist, Sprachwahlen auf dem Kontinuum zwischen Schreien und Flüstern zu treffen. Eine weitere explizite Zuschreibung phonischer Sprachkompetenz findet sich in Sequenz 07m, in der Rafael seinen Mitschüler Georgi in seiner Rückmeldung zu dessen Vortrag als Sprecher positioniert, der über die Fähigkeit verfügt, deutlich zu sprechen: „du kannst ja deutlich reden sehr gut“ (Z. 003). Die ihm zugeschriebene phonische Kompetenz sei in Georgis Performanz für alle Beteiligten, so Rafaels Einschätzung, wahrnehmbar gewesen (Z. 003). Rafael kennzeichnet die von ihm vorgenommene Kompetenzzuschreibung damit als eine allgemein festzustellende Tatsache, die über sein persönliches Urteil hinausgeht. Explizite Zuschreibungen phonischer Kompetenzen finden in beiden Fällen (Sequenzen 25c und 07m) mithilfe von *kann*-Statements statt.

► Morphologisch-syntaktische Kompetenz (KOMP.2.2)

► Ausschnitt aus Sequenz 04d

001 **Frau Tassler:** „[...] Und mir ist wichtig, dass heute jedes Kind zum Erzählen von seiner Geschichte kommt. [...] Das heißt jeder darf und sollte auch bitte seine Geschichte vorlesen. Georgi, wenn's nur Sätze sind, is es auch in Ordnung, ne? Einfach versuchen. Oder du schreibst Wörter auf und erzählst es später weiter. Aron, mir schreiben Wörter zusammen, wenn nicht, malen wir 'n Bild und dann kannst du uns später des Bild erklären. Des is auch in Ordnung, okay? [...]“

► Ausschnitt aus Sequenz 07t

001 *Nesrin liest eine von ihm verfasste Geschichte vor. Loan gibt eine Rückmeldung*
002 **Frau Tassler:** „Noch jemand? Dann sag' ich noch was, Nesrin. Was ich ganz toll fand, dass du auf die verschiedenen Zeitformen geachtet hast, alle, die wir gelernt haben, und die meisten auch sogar richtig verwendet hast. Vor allem ‚ich hoffe, dass ich erleben werde‘, auch die Zukunftsform. Fand ich richtig spitze.“

► Ausschnitt aus Sequenz 07h

001 *Aabid liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*
002 **Aabid:** „[...] und fahre zwei Stunden bis den Strand.“
003 **Frau Tassler:** „Zum Strand.“
004 **Aabid:** „Ja.“
005 *Schüler:innen klatschen.*
006 **Aabid:** „Rafa?“
007 **Rafael:** „Des war sehr gut, weil du kannst ja nicht noch so gut so schreiben, so ein bisschen ‚zum Strand‘, ja, aber des war sehr gut, weil ja, du schreibst, gell? Du kannst gut Deutsch, nur diese- ich weiß nicht, wie des heißt, aber-“
008 **Frau Tassler:** „Sätze schreiben sinn als noch 'n bisschen schwierig “
009 **Rafael:** „Ja.“
010 **Frau Tassler:** „Würde uns aber auch so gehen, wenn mer noch nicht so lange in 'nem Land leben würden, ne? Aber Aabid, ganz super gemacht.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt elf Fälle, in denen Beteiligte auf morphologisch-syntaktische Kompetenzen im Deutschen referieren. Morphologisch-syntaktische Kompetenzen meinen mit Ehlich, Bredel und Reich (2008) den „traditionelle[n] Bereich der Grammatik“ (S. 20), der etwa Morphologie und syntaktische Phänomene umfasst (S. 20). Morphologisch-syntaktische Kompetenzen sind erforderlich, um „komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen“ (Ehlich 2012, S. 3). Sie betreffen dabei mündliche wie auch schriftliche Sprache.

In allen elf beobachteten Fällen geschieht die Bezugnahme auf morphologisch-syntaktische Kompetenzen durch die Lehrkraft (100 %), in zwei Fällen sind auch Schüler:innen beteiligt (18 %). So fordert die Lehrerin die Schüler:innen in Sequenz 04a da-

zu auf, beim Verfassen einer Geschichte „jetzt auch noch mal die Satzstellung [zu] üben“ und „auf Punkte [zu] achten“ (vgl. Kapitel 7.3.3, PROD.3.5, Sequenz 04a, Z. 001). Sie fragt anschließend, worauf noch zu achten sei, und Risha antwortet: „Klein und groß“ (Z. 002). Die Lehrerin bestätigt, die Klein- und Großschreibung sei ihr wichtig (Z. 003). In diesem Beispiel werden mehrere, miteinander verwobene sprachliche Kompetenzbereiche adressiert. Orthografie und Zeichensetzung können als Elemente literaler Kompetenz begriffen werden (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20-21). Satzzeichen haben zugleich essenzielle Funktion für die syntaktische Struktur von Texten und üben auch Einfluss auf Groß- und Kleinschreibung (v. a. Großschreibung am Satzanfang). Um zu erkennen, ob ein Wort groß oder klein geschrieben wird, ist zudem morphologisches Wissen erforderlich, welches es ermöglicht, Wortarten zu identifizieren. Während die Lehrerin sich in diesem Fall als Sprachnormautorität (Ammon 2003, S. 3; Davies 2006, S. 483) positioniert, die die Maßstäbe des korrekten Schreibens – darunter auch morphologisch-syntaktische Kriterien – festlegt, positioniert Risha sich als Schülerin, die (mindestens) einen dieser Maßstäbe kennt und artikulieren kann. Im Folgenden differenziert die Lehrerin die Aufgabenstellung, indem sie einzelne Schüler exponiert: Es sei in Ordnung, wenn Georgi anstelle einer Geschichte „nur Sätze“ verfasse oder „Wörter auf[schreibe]“ (Sequenz 04d, Z. 001 sowie Sequenz 05b); Aron solle gemeinsam mit ihr Wörter schreiben oder ein Bild malen (Sequenz 04d, Z. 001). An dieser Stelle zeigt sich eine von der Lehrerin vorgenommene Staffelung sprachlicher Kompetenzen: Zwar spricht sie Georgi die Fähigkeit zum Produzieren eines komplexen schriftlichen Textes und damit einen Teilbereich literaler Kompetenz potenziell ab, sie schreibt ihm jedoch ausreichende syntaktische beziehungsweise zumindest lexikalische Kompetenzen zu, um einzelne Sätze beziehungsweise Wörter aufzuschreiben. Aron hingegen wird als ein Schüler positioniert, der nicht über ausreichende syntaktische Kompetenzen verfügt, wohl aber über lexikalische Kompetenzen, um einzelne Wörter zu schreiben. Für den Fall, dass auch dies nicht gelinge, genüge es auch, wenn Aron ein Bild male, das heißt, visualisiere, was er ausdrücken möchte. Als Schülerin mit hoher morphologisch-syntaktischer Kompetenz wird hingegen Nesrin hervorgehoben, wenn die Lehrerin im Anschluss an den Vortrag ihrer Geschichte lobend zurückmeldet, die Schülerin habe verschiedene Zeitformen, insbesondere auch das Futur, genutzt „und die meisten auch sogar richtig verwendet“ (Sequenz 07t, Z. 002). Die Bildung unterschiedlicher Zeitformen kann als komplexes morphologisch-

syntaktisches Phänomen angesehen werden, dessen (weitgehende) Beherrschung Nesrin hier zugestanden wird.

Darüber hinaus kommt es in sieben Fällen vor, dass die Lehrerin Schüler:innenäußerungen in morphologischer oder syntaktischer Hinsicht korrigiert (Sequenzen 03g, 05y, 05z, 07g, 07h, 07p und 07v). Hiermit nimmt sie implizit eine höhere morphologisch-syntaktische Kompetenz für sich in Anspruch als die, die sie den betreffenden Schüler:innen in diesen Momenten zuschreibt. In Sequenz 07h greift Rafael die von der Lehrerin vorgenommene Korrektur (Z. 003) auf, um seinen Mitschüler Aabid als einen Sprecher zu positionieren, der noch Defizite im syntaktischen Bereich aufweise (Z. 007-009). Diese Zuschreibung unternimmt er jedoch nicht alleine, vielmehr handelt es sich um eine Kokonstruktion, die er gemeinsam mit der Lehrerin hervorbringt – dies wiederum, weil Rafael selbst sich als Sprecher mit einer lexikalischen Lücke positioniert („ich weiß nicht, wie das heißt“, Z. 007), die die Lehrerin schließt (Z. 008). Der Lückenschluss durch die Lehrerin wird von Rafael bestätigt (Z. 009). Damit endet jedoch die Positionierung Aabids als Sprecher mit syntaktischen Defiziten nicht. Die Lehrerin fügt an, es würde „uns“ auch so ergehen, „wenn mer noch nicht so lange in ’nem Land leben würden“ (Z. 010). Sie zieht damit eine Differenzlinie zwischen „uns“, dem Eigenen, und Menschen, die sich erst seit kurzer Zeit in einem Land aufhielten. Ihre Äußerung impliziert, dass sie Aabid einer imaginierten Gruppe an Personen mit Migrationsbiografie zuordnet, die über eine als kurz charakterisierte Aufenthaltsdauer in Deutschland verfügen. Die kurze Aufenthaltsdauer wird als Begründung für Aabids Schwierigkeiten im syntaktischen Bereich herangezogen. Aufenthaltsdauer wird entsprechend als indexikalisches Zeichen für Sprachkompetenz konstruiert, was darauf schließen lässt, dass Sprachkontakt als entscheidend für die Entwicklung von Sprachkompetenz angenommen wird. Das Beispiel zeigt die subtile Ambivalenz, die solchen Interaktionen und den darin stattfindenden Selbst- und Fremdpositionierungen innewohnt: Obgleich die Lehrerin augenscheinlich versucht, Aabid vor Rafaels Kritik in Schutz zu nehmen, indem sie seine sprachlichen Defizite mit seinem geringen Sprachkontakt rechtfertigt sowie eine Perspektivenübernahme und damit eine Solidarisierung initiiert („Würde uns aber auch so gehen“, Z. 010), führt genau diese Rechtfertigung zu der Konstruktion einer Differenzlinie zwischen den zwei imaginierten Communitys „Wir“ und „Menschen, die noch nicht so lange hier sind.“ Für diese Differenzkonstruktion ist eine räumliche Dimension grundlegend: „noch nicht so lange in einem Land leben“ wird zum Indikator einer Zugehörigkeit, die zugleich eine Abgrenzung von Men-

schen bedeutet, die schon immer oder seit längerer Zeit in diesem Land leben. „Noch nicht so lange in einem Land leben“ dient der Umschreibung der Transition von einem Land in ein anderes, von Migration also.

► Semantische Kompetenz (KOMP.2.3)

		► Ausschnitt aus Sequenz 15d
001		<i>[Kontext: Die Schüler:innen ordnen Begriffe aus dem Themenfeld Feuerwehr den zugehörigen Abbildungen in ihrem Sachunterrichtsbuch zu.]</i>
002	Frau Tassler:	„Die Nummer Zwei, wer lest des Wort noch mal vor? Victoria.“
003	Victoria:	„Ähm, Brandpatsche.“
004	Frau Tassler:	„Genau. Brandpatsche. Hm, schwieriges Wort. Was könnte denn die Brandpatsche sein? Wer kann ma' beschreiben, wo sich die befindet im Bild? Loan.“
005	Loan:	„Unten rechts.“
006	Frau Tassler:	„Unten rechts.“
007	Loan:	„Ja, dieser Besen.“
008	Frau Tassler:	„Hm_hm. Und wie kommst du da drauf?“
009	Loan:	„Weil 'ne Brandpatsche sieht genauso wie 'n Besen aus.“
010	Frau Tassler:	„Genau. Und was macht man mit 'ner Brandpatsche?“
011	Loan:	„Man haut damit auf's Feuer drauf, (dass es nicht mehr geht).“ <i>[teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]</i>
012	Frau Tassler:	„Genau. [...]“
		► Ausschnitt aus Sequenz 07m
001		<i>Georgi liest eine von ihm verfasste Geschichte vor. Rafael und Sadija geben Rückmeldungen.</i>
002	Frau Tassler:	„Georgi, was ich ganz super fand, ich will auch noch kurz was sagen und zwar: Des war bis jetzt die längste Geschichte, die du geschrieben hast. Man hat alles verstanden. Was mich ganz arg freut, dass du die Wörter auch verwendet hast, die wir gelernt haben. Auch mit den Wasserbomben, dass du dir die Wörter jetzt auch merken kannst. Ich fand des richtig super. Ehrlich. [...]“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 27 Fälle, in denen Beteiligte auf semantische Kompetenzen im Deutschen referieren. Semantische Kompetenzen betreffen mit Ehlich, Bredel und Reich (2008)

„den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen [...] sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen“ (S. 19).

Es geht folglich um die Fähigkeit, sprachliche Ausdrücke und Kombinationen sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeits- und Vorstellungselementen zuzuordnen (Ehlich 2012, S. 3). In 20 der 27 Fälle geschieht die Bezugnahme auf semantische Kompetenzen an dem analysierten Unterrichtstag durch die Lehrkraft (74 %), in 17 Fällen durch Schüler:innen (63 %).

In nur einem Fall fragt eine Schülerin explizit nach der Bedeutung eines Wortes: „Was heißt Kombinatorik?“ (Sequenz 19a). Sie positioniert sich damit als Sprecherin, deren semantische Kompetenz nicht ausreicht, um die Bedeutung des Fachbegriffs „Kombinatorik“ zu kennen, die aber der Lehrerin die (fachliche, fachsprachliche und diskursive) Kompetenz zuschreibt, ihn erklären zu können. Auch Mitschüler:innen beteiligen sich im Folgenden an der Erklärung und demonstrieren damit ebenfalls semantische (und diskursive) Kompetenzen (vgl. Kap. 7.3.3, PROD.3.7). In einem weiteren Fall zeigen Schüler:innen an, den metaphorischen Ausdruck „sich totlachen“, der in der von einer Mitschülerin verfassten Geschichte vorkommt, nicht zu verstehen (Sequenz 07i). Positionieren sich die Schüler:innen in diesen Fällen als Sprecher:innen, die bestimmten sprachlichen Ausdrücken (k)ein entsprechendes Vorstellungselement zuordnen können, so kommt es in anderen Fällen vor, dass Schüler:innen auf das Fehlen eines lexikalischen Elements in ihrem individuellen Lexikon verweisen, um ein bestimmtes Konzept zu versprachlichen (Sequenzen 05d, 07e und 12q). In Sequenz 05d etwa fragt Risha während einer Stillarbeitsphase, in der die Schüler:innen an den zu verfassenden Geschichten arbeiten, die Lehrerin: „Frau Tassler, wie heißt das noch mal?“ Sie positioniert sich selbst damit als Sprecher:in mit einem semantischen Defizit. Die Lehrerin stellt das adäquate Wort bereit („Strand“) und demonstriert damit ihre eigene semantische Kompetenz.

In insgesamt zwölf Sequenzen wird die Zuordnung von (Fach-)Begriffen zu Abbildungen thematisiert, insbesondere, aber nicht ausschließlich innerhalb von Sequenz 15, in der die Aufgabe der Schüler:innen darin besteht, Fachbegriffe zum Thema Feuerwehr den richtigen Abbildungen in ihrem Sachunterrichtsbuch zuzuordnen. In diesem Kontext spielt auch Sequenz 15d, in der Loan das Aussehen und die Funktion einer Brandpatsche beschreibt, einem sprachlichen Begriff also das zugehörige Wirklichkeitselement zuordnet. Ebenfalls im Themenbereich Feuerwehr ereignet sich Sequenz 12d: Auf die Frage der Lehrerin hin, was die Schüler:innen bereits über die Feuerwehr wüssten, antwortet Hüseyin, es gebe nette Feuer und böse Feuer. Die Lehrerin fragt, ob er erklären könne, was das sei. Mit seiner Erklärung, die von der Lehrerin als „sehr gut“ bewertet wird, demonstriert Hüseyin zum einen seine semantische Kompetenz in der Verknüpfung sprachlicher Bezeichnungen mit zugehörigen Konzepten, zum anderen seine diskursive Kompetenz im Sinne der Fähigkeit, die beiden Begriffe mündlich zu definieren.

Auch Aufforderungen durch die Lehrkraft, Arbeitsaufträge zu wiederholen, stellen zugleich Prüfungen semantischer Kompetenz, des Satzverstehens nämlich, dar (Sequenzen 04c und 04f). Zu berücksichtigen gilt, dass selbst dann, wenn Schüler:innen einen von der Lehrerin formulierten Arbeitsauftrag wiedergeben können, nicht zwangsläufig angenommen werden kann, dass er auch verstanden wurde.

► Pragmatische Kompetenz I + II (KOMP.2.4 + KOMP.2.5)

► Ausschnitt aus Sequenz 07k

- 001 *[Kontext: Sadija hat eine von ihr verfasste Geschichte vorgelesen und von Mitschüler:innen Rückmeldungen erhalten.]*
- 002 **Frau Tassler:** „So, dann darfst du mir's auch geben und ruf den nächsten Jungen auf.“
- 003 *[...]*
- 004 **Sadija:** „Ähm, ich nehm' Mustafa.“
- 005 *Mustafa sieht in Richtung der Lehrerin und greift nach dem Schreibpapier, das vor ihm auf dem Tisch liegt. Die Lehrerin nickt ihm zu. Daraufhin steht Mustafa auf und geht nach vorne.*
- 006 **Frau Tassler:** „Gib nur ein Mustafa.“
- 007 **Mustafa:** „Hm?“
- 008 **Frau Tassler:** „Gib nur ein Mustafa.“
- 009 **Mustafa:** „Nur ein?“
- 010 **Frau Tassler:** „Nur du heißt Mustafa. Weil du so langsam aufgestanden bist.“

► Ausschnitt aus den Sequenzen 05u und 07e

- 001 *[Kontext: Die Lehrerin gibt den Schüler:innen den Auftrag, eine Geschichte zum Thema Sommerferien zu verfassen. Es folgt eine Stillarbeitsphase, während der sich die Szene ereignet, in der die Lehrerin Yasmina adressiert.]*
- 002 **Frau Tassler:** „Du sollst eigentlich eine Geschichte schreiben. [...] Jetzt gib' Gas, auf der Rückseite noch 'ne Geschichte zu schreiben. Weil du kannst das richtig gut.“
- 003 *[Auslassung: Im Anschluss an die Stillarbeitsphase tragen die Schüler:innen ihre selbst verfassten Geschichten vor der Klasse vor. Hüseyin, Victoria und Hasan lesen ihre Geschichten vor und erhalten Rückmeldungen von ihren Mitschüler:innen. Aabid und Sadija geben Hasan Rückmeldungen.]*
- 004 **Hasan:** „Yasmina?“
- 005 **Yasmina:** „Ähm.“
- 006 **Frau Tassler:** „Yasmina möchte nach vorne kommen.“
- 007 **Hasan:** „Oh. Okay. Yasmina.“
- 008 *Hasan gibt der Lehrerin sein Blatt.*
- 009 **Frau Tassler:** „Danke.“
- 010 *Yasmina kommt nach vorne und setzt sich vor die Klasse.*
- 011 **Yasmina:** „Ähm des ist meine Liste, aber des ist nicht schlimm.“
- 012 *Yasmina liest die von ihr verfasste Geschichte vor.*

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 21 Fälle, in denen Beteiligte auf pragmatische Kompetenzen im Deutschen referieren. Pragmatische Kompetenzen lassen sich gemäß Ehlich, Bredel und Reich (2008) in zwei Teilbereiche untergliedern. Erstens lernen Sprecher:innen im Laufe ihrer sprachlichen

Entwicklung, aus dem Einsatz von Sprache die Handlungsziele von Interaktionspartner:innen zu erkennen und angemessen darauf einzugehen, sowie Sprache angemessen einzusetzen, um eigene Handlungsziele zu erreichen (pragmatische Qualifikation I; S. 19; Ehlich 2012, S. 3). Es sind 14 Fälle zu beobachten, die auf diesen Teilbereich pragmatischer Kompetenz verweisen, wobei die Bezugnahme in elf Fällen durch die Lehrerin (79 %), in fünf Fällen durch Schüler:innen geschieht (36 %). Zweitens eignen sich Sprecher:innen mit dem Eintritt in Bildungsinstitutionen „angemessene[] sprachliche[] Mittel für den Einsatz in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen“ (Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20) an (pragmatische Qualifikation II; S. 20; Ehlich 2012, S. 3). In allen sieben Fällen, die auf diesen Teilbereich pragmatischer Kompetenz verweisen, ist die Lehrkraft beteiligt (100 %), in vier Fällen außerdem Schüler:innen (57 %). In der kommunikativen Praxis lassen sich beide Teilbereiche pragmatischer Kompetenz nicht strikt trennen, weshalb sie auch im Nachfolgenden gemeinsam behandelt werden sollen.

Limitiert wird die Studie an dieser Stelle dadurch, dass lediglich Fälle einbezogen werden können, in denen die Angemessenheit sprachlichen Handelns thematisiert und häufig problematisiert wird. Die vielen Fälle, in denen die interaktive Bearbeitung eigener und fremder Handlungsziele sowie der Einsatz angemessener sprachlicher Mittel reibungslos und damit unauffällig verlaufen, bleiben unbeachtet.

Ein prototypischer Fall für die Thematisierung pragmatischer Kompetenz sind Verweise auf Verstöße gegen eine für die Bewerbung um das Rederecht geltende Melderegulierung (vgl. Kap. 7.3.1, PROD.1.8, Sequenzen 03m und 08a). Die Modalitäten für die Bewerbung um das Rederecht sind in Unterrichtsinteraktionen meist stärker formalisiert als dies in Alltagsgesprächen üblich ist. Sich an die Melderegulierung zu halten oder gegen sie zu verstoßen, zeugt entsprechend von einer mehr oder minder gut ausgebildeten pragmatischen Kompetenz, die es Schüler:innen erlaubt, Unterricht als Wirklichkeitsbereich mit einer eigenen sozialen Ordnung und eigenen Gesetzmäßigkeiten des legitimen und illegitimen Sprechens zu begreifen.

Die beiden Fälle, in denen die Lehrerin Redebeiträge von Schülerinnen als inhaltlich unpassend beurteilt („Aber jetzt sind wir hier, okay?“, Sequenz 04b; „Nee, wir sind immer noch dabei“, Sequenz 121), schreiben den Schülerinnen wiederum implizit eine mangelnde Fähigkeit zu, das in diesen Momenten von der Lehrerin verfolgte Unterrichtsziel zu identifizieren und/oder angemessen darauf einzugehen. Ähnliches gilt für Situationen, in denen die Lehrerin Schüler:innen an die eigentliche Aufgabenstellung

erinnert, zum Beispiel in Sequenz 05u, als sie während einer Stillarbeitsphase auf Yasminas Schreibpapier sieht und sagt: „Du sollst eigentlich eine Geschichte schreiben. [...] Jetzt gib’ Gas, auf der Rückseite noch ’ne Geschichte zu schreiben“ (Z. 002). Bevor Yasmina später ihre Geschichte vorliest (Z. 012), äußert sie: „Das ist meine Liste, aber des ist nicht schlimm“ (Z. 011). Sie verweist damit auf die zuvor potenziell von der Lehrerin kritisierte Art der Aufgabenbearbeitung: Anscheinend hat die Schülerin zunächst eine Liste (mit benötigten Urlaubsgegenständen?) verfasst, bevor die Lehrerin sie an die eigentliche Aufgabe erinnert. Zwar schreibt die Lehrerin Yasmina die literale Kompetenz zu, eine Geschichte zu schreiben („Weil du kannst das richtig gut“, Z. 002), nimmt jedoch aufgrund der beobachteten Performanz auf die als fehlend angenommene pragmatische Kompetenz Yasminas Bezug, den erteilten Arbeitsauftrag in angemessener Form umzusetzen. Die Sequenzen 25c und 25e, in denen die Lehrerin Verantwortung an die Klassensprecherinnen Sadija und Yasmina überträgt (vgl. Kapitel 7.3.1, PROD.1.2), zeugen hingegen von der ihnen zugeschriebenen pragmatischen Kompetenz, in einem bestimmten Wirklichkeitsbereich, in dem sie über höhere Autorität verfügen als ihre Mitschüler:innen, ihrer Rolle angemessen zu handeln.

Sequenz 07k zeigt die Komplexität und Ambivalenz von Positionierungen im Bereich pragmatischer Kompetenz. Nachdem Sadija ihren Mitschüler Mustafa aufruft (Z. 004), kommt Mustafa nicht direkt nach vorne, um seine Geschichte vorzulesen (Z. 005). Die Lehrerin – dies lässt sich an ihrer Reaktion ablesen (Z. 006-010) – scheint dies als unangemessen im Hinblick auf die von Sadija realisierte Handlungsaufforderung zu interpretieren. Sie positioniert Mustafa als jemanden, der nicht verstanden habe, dass er gemeint und zum Handeln aufgefordert ist. Betrachtet man Mustafas nonverbales Verhalten näher, wird deutlich, dass Mustafa auf eine Ratifizierung der an ihn gerichteten Handlungsaufforderung durch die Lehrerin zu warten scheint (Z. 005). Damit demonstriert er potenziell, dass er die im Klassenzimmer geltende Hierarchie zwischen weisungsbefugter Lehrerin und unterwiesenen Schüler:innen verstanden hat und dieser entsprechend zu handeln versucht. Das Verhalten der Lehrerin scheint sich hingegen darauf zu stützen, dass sie die Weisungsbefugnis zuvor an Sadija abgegeben hat, wenn sie diese bittet, den nächsten Sprecher aufzurufen (Z. 002). Einander gegenüber stehen folglich ein Schüler, der seine pragmatische Kompetenz dadurch demonstriert, dass er die Handlungserlaubnis durch die Lehrerin abwartet, und eine Lehrerin, die gerade das zögerliche Handeln des Schülers problematisiert, da sie die Handlungserlaubnis durch Sadija erteilt sieht. Gerahmt durch diesen grundlegenden Konflikt kommt es zu einem weiteren

Konflikt: Mustafa zeigt an, nicht zu verstehen, was die Lehrerin meine, wenn sie sagt, es gebe nur einen Mustafa (Z. 007-010). Vor dem Hintergrund, dass Mustafa eine Handlungserlaubnis durch die Lehrerin abzuwarten scheint, scheint für ihn das von der Lehrerin konstatierte Problem, welches sie schließlich expliziert („weil du so langsam aufgestanden bist“, Z. 010), zunächst nicht nachvollziehbar. Das Beispiel führt vor Augen, wie Selbst- und Fremdpositionierungen in Bezug auf pragmatische Sprachkompetenzen bisweilen konkurrieren. Auch in Sequenz 07e ist ein Konflikt zu beobachten, der daher rührt, dass Beteiligte die Handlungsintentionen von Interaktionspartner:innen anders auszulegen scheinen: Während Hasan Yasmina aufzurufen scheint, um sich eine Rückmeldung zu seinem Vortrag einzuholen (Z. 004), scheint sich Yasmina in Wirklichkeit zu melden, um sich als nächste Vortragende zu bewerben (Z. 006). Auch in diesem Fall würde es zu kurz greifen, einem der Beteiligten aufgrund dieses Konflikts pragmatische Kompetenz abzusprechen.

► Diskursive Kompetenz (KOMP.2.6)

		► Ausschnitt aus Sequenz 15b
001	Frau Tassler:	„Wir haben ja auch schon ’ne Bildbeschreibung gemacht. Deshalb versucht mir mal zu erklären, wo, in welcher Hälfte vom Bild sich des Atemschutzgerät befindet. Connor.“
002	Connor:	„Links.“
003	Frau Tassler:	„Links oben, unten, in der Mitte?“
004	Connor:	„Unten.“
005	Frau Tassler:	„Links unten, genau. Und wie kommst du da drauf? Warum schreibst du dahin eine Eins? Erklär mal, wie kommst du da drauf, dass das das Atemschutzgerät ist? Beschreib’s mal. Versuch’s mal zu beschreiben.“
006	Connor:	„Ähm. Weil ich es kenne?“
007	Frau Tassler:	„Laut.“
008	Connor:	„Weil ich es kenne.“
009	Frau Tassler:	„Wer kann’s ’n bisschen genauer beschreiben? Yasmina?“
010	Yasmina:	„Also des Atemsch- es heißt Atemschutzgerät, weil da halt dieser eine Feuerlöscher- oder dieses eine gelbe, dass man so wie ’n Rucksack trägt. Dann kriegt man noch dieses Helm auf. Und dann saugt sozusagen sein Helm die gute Luft ein und gibt die dem Menschen.“
011	Frau Tassler:	„Genau. Da dürft ihr dann die Eins reinschreiben. [...]“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 46 Fälle, in denen Beteiligte auf diskursive Kompetenzen im Deutschen referieren. Diskursive Kompetenzen betreffen – so Ehlich, Bredel und Reich (2008) – „die grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels)“ (S. 20) sowie „die Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachli-

chen Handeln mit anderen“ (S. 20). Die Aneignung von Erzählfähigkeiten stellt einen zentralen Teilbereich der Entwicklung diskursiver Kompetenz dar; hierzu zählt auch das schriftliche Erzählen (Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20). Auch das handlungsbegleitende Sprechen, welches gerade in schulischen Kontexten häufig zu beobachten ist, ist Teil der diskursiven Kompetenz (Ehlich 2012, S. 3), ebenso wie der „kommunikative[] Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“ (Ehlich 2012, S. 3).

In 38 der 46 beobachteten Fälle geschieht die Bezugnahme auf diskursive Kompetenzen durch die Lehrkraft (83 %), in 30 Fällen durch Schüler:innen (65 %). Die vergleichsweise hohe Gesamtzahl an Fällen, die Bezugnahmen auf diskursive Kompetenzen enthalten, erklärt sich mitunter aufgrund der zahlreichen dokumentierten Sequenzen, in denen Schüler:innen (und zum Teil auch die Lehrkraft) die Vorträge von Mitschüler:innen bewerten (Sequenzen 07b-07e, 07g-07i, 07k-07w). In allen dieser Fälle wird implizit oder explizit die schriftliche und mündliche Erzählfähigkeit von Schüler:innen thematisiert. Viele der Fälle fallen damit in Bezug auf die Zuschreibung sprachlicher Kompetenzen in die Schnittmenge von diskursiver (KOMP.2.6) und literaler Kompetenz (KOMP.2.8); letztere umfasst unter anderem schriftliche Textualität (Ehlich 2012, S. 3; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20).

Bereits erwähnt wurden außerdem Fälle, in denen die Lehrerin Schüler:innen beim Anschreiben von Mathematikaufgaben an die Tafel zum handlungsbegleitenden Sprechen auffordert (Kap. 7.3.1, PROD.1.6). Sie spricht ihnen damit zu, zur Versprachlichung ihres mathematischen Handelns in der Lage zu sein, eine Kompetenz, die sie in den beobachteten Fällen erst nach Aufforderung durch die Lehrkraft demonstrieren.

Die bereits im Abschnitt PROD.3.8 aufgeführten Fälle, in denen die Lehrerin Schüler:innen darum bittet, etwas „genauer“ zu beschreiben (Sequenzen 11b, 15b und 19a; Kap. 7.3.3), arbeiten ebenfalls mit impliziten Zuschreibungen diskursiver Kompetenz. In Sequenz 15b fragt die Lehrerin auf Connors Antwort hin, wer das im Sachunterrichtsbuch abgebildete Atemschutzgerät „noch ’n bisschen genauer beschreiben“ (Z. 009) könne. Sie kennzeichnet Connors Antwort damit als zu ungenau. Indem Sadija sich als Sprecherin anbietet, positioniert sie sich als Schülerin, die über das Vermögen zur mündlichen Beschreibung des Objekts verfügt (Z. 010).

Auch die Verweise auf eine für die Bewerbung um das Rederecht geltende Melderegulierung (Sequenzen 03m und 08a) können als Zuschreibungen in Bezug auf die diskursive Kompetenz von Schüler:innen gelesen werden, insofern die Melderegulierung ein in Unterrichtssituationen angewandtes Prinzip des Sprecherwechsels und damit ein formales

Verfahren sprachlicher Kooperation (Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20) darstellt. An dieser Stelle verschränken sich Zuschreibungen pragmatischer und diskursiver Kompetenz.

► **Literale Kompetenz I + II (KOMP.2.7 + KOMP.2.8)**

► Ausschnitt aus den Sequenzen 04a, 04d, 05b, 05c, 05f, 05k und 07m	
001	Frau Tassler: „[...] Ich hab’ mir überlegt, dass wir heute mal wieder Freies Schreiben machen. [...] Ich möchte, dass ihr aber mindestens eine Seite schreibt, dass wir jetzt auch noch mal die Satzstellung üben, dass wir auf Punkte achten. [...]“
002	[...]
003	Frau Tassler: „[...] Und mir ist wichtig, dass heute jedes Kind zum Erzählen von seiner Geschichte kommt. [...] Das heißt jeder darf und sollte auch bitte seine Geschichte vorlesen. Georgi, wenn’s nur Sätze sind, is’ es auch in Ordnung, ne? Einfach versuchen. Oder du schreibst Wörter auf und erzählst es später weiter. Aron, mir schreiben Wörter zusammen, wenn nicht, malen wir ’n Bild und dann kannst du uns später des Bild erklären. Des is’ auch in Ordnung, okay? [...]“
004	[...]
005	<i>Die Schüler:innen arbeiten in Stillarbeit an ihren Texten. Die Lehrerin interagiert mit einzelnen Schüler:innen.</i>
006	Frau Tassler (zu Georgi): „Bei dir ist auch klar, was du machen sollst? Es ist auch okay, wenn du Sätze schreibst.“
007	[...]
008	Frau Tassler (zu Aron): „Und dann versuchen wir noch, Wörter zu schreiben. Aber erst darfstes mal malen.“
009	[...]
010	Frau Tassler (zu Aron): „Du darfst später dann auch das Bild erklären. Du musst nicht lesen. Wenn du dann da vorne sitzt, dann erklärst du einfach, was du gerne machst im Sommer.“
011	[...]
012	Frau Tassler (zu Aron): „Aron, super. Ich bin richtig stolz, dass das so klappt jetzt. Aron kannst du schreiben. Dann kannst du schon mal Aron dazu schreiben. Das kriegst du hin, das weiß ich. Schreib’ mal schon mal später Aron dazu.“
013	[...]
014	<i>Georgi liest den von ihm verfassten Text vor. Rafael und Sadija geben Rückmeldungen.</i>
015	Frau Tassler (zu Georgi): „Georgi, was ich ganz super fand, ich will auch noch kurz was sagen und zwar: Des war bis jetzt die längste Geschichte, die du geschrieben hast. Man hat alles verstanden. [...]“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt 55 Fälle, in denen Beteiligte auf literale Kompetenzen im Deutschen referieren. Literale Kompetenzen meinen erstens die Fähigkeit zum „Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen“ (S. 20) sowie zur „Umsetzung mündlicher Sprachprodukte in schriftliche und umgekehrt“ (literale Qualifikation I; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20; Ehlich 2012, S. 3). Von den 23 Fällen, die auf diesen Teilbereich literaler Kompetenz ver-

weisen, werden 22 durch die Lehrkraft (96 %) und elf durch Schüler:innen (48 %) realisiert. Literale Kompetenzen beziehen sich zweitens auf „das Erkennen und Nutzen orthografischer Strukturen beim Lesen und Schreiben“ (S. 20), „den Aufbau schriftlicher Textualität“ (S. 20) und „die Entwicklung von Sprachbewusstheit (literale Qualifikation II; Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 20-21; Ehlich 2012, S. 3). Von den 32 Fällen, die auf diesen Teilbereich literaler Kompetenz verweisen, werden je 20 durch die Lehrkraft beziehungsweise durch Schüler:innen realisiert (jeweils 63 %). In der kommunikativen Praxis lassen sich beide Teilbereiche literaler Kompetenz nicht strikt trennen, weshalb sie auch im Nachfolgenden gemeinsam behandelt werden sollen.

Die vergleichsweise hohe Gesamtzahl an Fällen, die Bezugnahmen auf literale Kompetenzen enthalten, erklärt sich – wie im Fall der Bezugnahmen auf diskursive Kompetenzen (KOMP.2.6) – mitunter aufgrund der zahlreichen dokumentierten Sequenzen, in denen Schüler:innen (und zum Teil auch die Lehrkraft) die von Mitschüler:innen verfassten Geschichten bewerten (Sequenzen 07b-07e, 07g-07i, 07k-07w). Indem sie Aussagen über die Qualität der von Schüler:innen hervorgebrachten schriftsprachlichen Texte treffen, positionieren sie diese zugleich als Sprecher:innen mit hoher oder niedriger Kompetenz im Bereich schriftlicher Textualität. Auch die wiederholten Aufforderungen der Lehrerin, beim Verfassen der Geschichten auf Rechtschreibung und Zeichensetzung zu achten oder diese nochmals zu überprüfen (Sequenzen 04a, 05w, 05zb und 05zc), verweisen auf die Schüler:innen zugeschriebene literale Kompetenz, insbesondere im orthografischen Bereich. Dabei ist die vorgenommene Positionierung ambivalent: Indem die Lehrerin die Schüler:innen daran erinnert, Rechtschreibung und Zeichensetzung beim Schreiben zu beachten, positioniert sie sie zum einen als Sprecher:innen, die bereits über orthografisches Wissen verfügen. Zum anderen positioniert sie sie als Sprecher:innen, die dieses Wissen (noch) nicht automatisiert und routiniert anzuwenden scheinen, sondern der Erinnerung durch die Lehrkraft bedürfen.

Wie im Abschnitt PROD.2.2 herausgearbeitet, erteilt die Lehrerin in Bezug auf das Verfassen der Geschichte zum Thema Sommerferien eine differenzierte Aufgabenstellung (Sequenzen 04a und 04d), wonach es genüge, wenn Georgi einzelne Sätze oder Wörter aufschreibe und Aron gemeinsam mit der Lehrerin Wörter aufschreibe oder ein Bild male (Z. 003). Ihnen wird damit ein Teil literaler Kompetenz zugestanden: die Fähigkeit zum Produzieren von Schriftzeichen und deren Kombination zu lexikalischen Einheiten, zum Teil auch zu syntaktischen Einheiten. Sie werden allerdings als Sprecher positioniert, deren literale Kompetenz nicht ausreichend ausgeprägt ist, um die von der Lehre-

rin gestellte Aufgabe, das Verfassen einer Geschichte, (vollständig) zu erfüllen. Damit zieht die Lehrerin eine Differenzlinie zwischen Schüler:innen mit höher und niedriger ausgeprägten literalen Kompetenzen. Auf die niedrigschwelligeren Aufgabenstellungen, die die Lehrerin Georgi und Aron erteilt, kommt sie während der Stillarbeitsphase mehrfach zurück (Sequenzen 05b, 05c, 05f und 05k), bestätigt und festigt also wiederholt die Fremdpositionierung der beiden Schüler als Sprecher mit weniger gut ausgeprägter literaler Kompetenz. Gegenüber Aron, einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, äußert sie, seinen Namen könne er bereits schreiben (Sequenz 05k, Z. 012). Sie verweist damit auf ihm zugeschriebene literale Fähigkeiten („das kriegst du hin, das weiß ich“, Z. 012) und nicht auf vermeintliche Defizite.

Nachdem Georgi den von ihm verfassten Text in Sequenz 07m vorgelesen hat, modifiziert die Lehrerin die ihm gegenüber vorgenommene Fremdpositionierung: Positioniert sie ihn zuvor als jemanden, der potenziell noch nicht dazu in der Lage ist, einen kohärenten Text zu verfassen, nennt sie das von Georgi hervorgebrachte sprachliche Produkt nun eine „Geschichte“ (Z. 014), für deren Umfang sie den Schüler lobt. Sie spricht ihm damit eine wahrgenommene Weiterentwicklung im Bereich literaler Kompetenzen zu. Möglich wird dies aufgrund der Performanz des Schülers: Entgegen des wiederholten Zugeständnisses der Lehrerin, er dürfe einzelne Sätze verfassen, verfasst und präsentiert Georgi einen zusammenhängenden Text. Er lehnt somit die Fremdpositionierung als Schüler mit geringer Kompetenz im Bereich schriftlicher Textualität ab und positioniert sich durch sein sprachliches Handeln neu. Das Beispiel zeigt die Dynamik sprachbezogener Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen. Lehrkraft und Schüler verhandeln hier die Positionierung des Schülers aufgrund der ihm zugeschriebenen beziehungsweise von ihm in Anspruch genommenen sprachlichen Kompetenzen. Die Demonstration literaler Kompetenz im Bereich schriftlicher Textualität führt zu einer Anerkennung dieser durch die Lehrkraft und einer Neupositionierung des Schülers, der zuvor als tendenziell leistungsschwach in diesem Bereich verortet wird.

7.5 Fallkollektion 3: Sprachbezogene Positionierungen aufgrund der Thematisierung von Sprachrepertoires (und Migrationserfahrungen) (REP)

Die dritte Hauptkollektion umfasst Sequenzen, in denen Interaktionsbeteiligte auf sprachliche Repertoires Bezug nehmen („REP“). Sie können hierbei auf das eigene sprachliche Repertoire verweisen, indem sie sich etwa als Sprecher:in des Deutschen / Englischen / Arabischen positionieren, oder sie können auf die sprachlichen Repertoires anderer Beteiligter verweisen. Besonders interessant ist in diesem Kontext auch der Verweis auf das Nicht-Vorhandensein oder nur rudimentäre Vorhandensein einer bestimmten Sprache im sprachlichen Repertoire eines Beteiligten, das heißt die Positionierung als Nicht-Sprecher:in beziehungsweise als Lerner:in. Positionierungen als zweitsprachliche Sprecher:innen verdienen in diesem Zusammenhang besondere Beachtung. Im Vergleich der drei Hauptkollektionen („PROD“, „KOMP“, „REP“) erweist sich die Kollektion „REP“ als mit Abstand kleinste: Ihr sind lediglich zwölf Fälle zugeordnet; dies entspricht 7,79 % der 154 insgesamt identifizierten Fälle. Nur in relativ seltenen Fällen finden an dem analysierten Unterrichtstag folglich Bezugnahmen auf Elemente sprachlicher Repertoires der Beteiligten statt. Zu bemerken gilt hierbei, dass die Hauptkollektion „REP“ nicht nur Fälle mit direkten Verweisen auf das sprachliche Repertoire von Beteiligten umfasst, sondern ebenso Fälle, in denen auf Migrations- oder Reiseerfahrungen von Schüler:innen referiert wird. Streng betrachtet wird durch den Verweis auf Migration oder Reise keine Zuschreibung sprachlicher Ressourcen vorgenommen. Für die Positionierungen der Beteiligten als Sprecher:innen mit Migrationsbiografie beziehungsweise mit familiären Bezügen in andere Länder als Deutschland spielen diese Situationen dennoch eine entscheidende Rolle. In manchen der Fälle werden die Aspekte Migrationsbiografie und Sprachrepertoire beziehungsweise Sprachkompetenz unmittelbar verknüpft, in anderen findet eine solche Verknüpfung nicht statt. Beides soll in den nachfolgenden Kapiteln Berücksichtigung finden.

Die Hauptkollektion „REP“ untergliedert sich entsprechend in die zwei Subkollektionen „Thematisierung von Elementen des individuellen sprachlichen Repertoires (REP.1)“ und „Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen (REP.2)“, wobei auch hier bewusst keine Trennschärfe zwischen den Kollektionen angenommen oder intendiert wird, da sich die entsprechenden Bezüge in den beobachteten Unterrichtsinteraktionen zum Teil vermengen. Innerhalb der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)“ verteilen sich die zwölf zugeordneten Fälle wie folgt auf die beiden Subkollektionen „REP.1“ und „REP.2“ (Abb. 238). Mehrfachzuordnungen sind wie gesagt möglich.

Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)	12
REP.1 Thematisierung von Elementen des individuellen sprachl. Repertoires	8
REP.2 Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen	6

Abb. 238: Überblick über die Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)“ und deren Subkollektionen (Anzahl zugeordneter Fälle; absolute Häufigkeiten)

Fälle, in denen Beteiligte auf das eigene sprachliche Repertoire oder das anderer verweisen (REP.1), und teils auch die, in denen Migrations- oder Reiseerfahrungen thematisiert werden (REP.2), bieten wertvolle Einsichten in die sprachbezogenen Positionierungen der betreffenden Personen. Sie zeigen, welche Sprachen in den analysierten Unterrichtsinteraktionen sichtbar werden, welche hingegen unsichtbar bleiben, und sie geben Anhaltspunkte dafür, wie sich der Klassenraum als sprachlicher Markt strukturiert und wie Sprecher:innen auf diesem Markt aufgrund ihres sprachlichen Repertoires und/oder der ihnen zugeschriebenen (sprachlichen) Biografien verortet werden. Reiseerfahrungen beziehen sich in diesem Kontext auf Reisen zu Familienmitgliedern von Schüler:innen, die außerhalb von Deutschland leben. Eröffnet werden in diesen Fällen also imaginierte Räume, die durch ihre Thematisierung Teil des Klassenraums werden. Die thematisierten Räume können für die reisenden Schüler:innen Sprachkontaktsituationen bedeuten und damit potenziell auf deren sprachliche Repertoires verweisen(, müssen es aber nicht).

7.5.1 Thematisierung von Elementen des individuellen sprachlichen Repertoires (REP.1)

Die Thematisierung von Elementen individueller sprachlicher Repertoires (REP.1) ist mit acht Fällen in der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)“ vertreten. Sie differenziert sich wiederum in drei Fallkollektionen aus (Abb. 239).

Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)			
REP.1 Thematisierung von Elementen des individuellen sprachl. Repertoires			
		durch die Lehrkraft	durch Schüler:innen
1.1	Deutsch (als Zweitsprache)	5	100 %
1.2	Englisch	3	67 %
1.3	weitere Sprachen	0	0 %

Abb. 239: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Elementen des individuellen sprachlichen Repertoires (REP.1)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)

Die Übersicht zeigt eine deutliche Nähe der Kollektionen REP.1 und KOMP.1 (Kap. 7.4.1), die sich bei näherem Hinsehen als Übereinstimmung entpuppt. Eine Überschneidung beider Kollektionen ist naheliegend, bedenkt man, dass die Zuschreibung von Kompetenz in einer Sprache immer auch bedeutet, dass jene Sprache als Teil des sprachlichen Repertoires des jeweiligen Sprechers oder der jeweiligen Sprecherin angenommen wird. Limitierend gilt anzumerken, dass alle im Unterricht in einer bestimmten Sprache realisierten Sprechakte eine Anzeige von Sprachkompetenz in dieser Sprache darstellen und damit eine Verortung dieser Sprache im eigenen sprachlichen Repertoire. Adressieren Sprecher:innen andere in einer bestimmten Sprache, bedeutet dies in vielen (wenn auch nicht allen) Fällen wiederum, dass auch dem:der Gesprächspartner:in zumindest rezeptive Kompetenzen in dieser Sprache zugeschrieben werden. Wurde dies im Fall des Englischen berücksichtigt (REP.1.2), sollen in Bezug auf das Deutsche (REP.1.1) nur die Fälle einbezogen werden, in denen es metakommunikativ als Teil des sprachlichen Repertoires von Beteiligten thematisiert wird. Würde man dieses strikte Kriterium auch für das Englische anwenden, so fänden sich keine Fälle, in denen Englisch als Teil eines Sprachrepertoires thematisiert würde.

Nachfolgend sollen die Fallkollektionen REP.1.1 bis REP.1.3 beleuchtet werden. Dabei werden für die Fallkollektionen REP.1.1 und REP.1.2 jeweils exemplarische Fälle aus dem analysierten Unterrichtstag zur Veranschaulichung herangezogen. Für die Fallkollektion REP.1.3 ist dies nicht möglich, da sie nicht in dem untersuchten Datenmaterial vertreten ist, der Vollständigkeit halber aber dennoch mit aufgeführt wird. Gerade ihr Fehlen ist vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage und des theoretischen Rahmens dieser Arbeit aussagekräftig.

► Deutsch (als Zweitsprache) (REP.1.1)

► Ausschnitt aus Sequenz 07j

- 001 *[Kontext: Die Szene ereignet sich, nachdem Aabid eine von ihm verfasste Geschichte vorgelesen und hierzu Rückmeldungen erhalten hat.]*
- 002 **Frau Tassler:** „Aabid? Du darfst jetzt runter geh'n in DaZ. Wer fertig ist, die Risha auch, okay? Is' des in Ordnung, dass ich die DaZ-Kinder, wenn die gelesen ham, dass ich die dann auch in DaZ lasse?“
- 003 **Forscherin:** „Ja.“
- 004 **Frau Tassler:** „Okay. Ihr sagt dann einfach 'm Herr Fuhr, dass ihr nacheinander runter kommt, wie ihr fertig werdet. Okay? [...]“

► Ausschnitt aus Sequenz 07m

- 001 *[Kontext: Die Szene ereignet sich, nachdem Georgi eine von ihm verfasste Geschichte vorgelesen und hierzu Rückmeldungen erhalten hat.]*
- 002 **Frau Tassler:** „[...] Dann gibste mir des Blatt und dann darf die Hannah nach vorne. Und Georgi, du darfst zum Herr Fuhr runter, okay?“

► Ausschnitt aus Sequenz 07p

- 001 *[Kontext: Die Szene ereignet sich, nachdem Loan eine von ihm verfasste Geschichte vorgelesen und hierzu Rückmeldungen erhalten hat.]*
- 002 **Frau Tassler:** „Danke, Loan, das is' in Ordnung. Und jetzt würd' ich gerne die Esma- Loan, is' es okay? Die Esma, dass die Esma danach in DaZ noch gehen kann.“
- 003 **Loan:** „Ja.“
- 004 *[Auslassung: Esma liest eine von ihr verfasste Geschichte vor und erhält hierzu Rückmeldungen.]*
- 005 **Frau Tassler:** „Hm_hm. Super. So, dann darfst du auch zum Herr Fuhr gehen und such' dir noch 'n Junge aus.“
- 006 **Esma:** „Batuhan.“
- 007 **Frau Tassler (zu Batuhan):** „Wart' grad kurz ab, bis die Esma unten ist oder draußen ist.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt fünf Fälle, in denen Beteiligte auf das Deutsche als Teil des individuellen Sprachrepertoires von Sprecher:innen referieren. Dies geschieht in allen fünf Fällen durch die Lehrkraft (100 %), in drei Fällen sind außerdem Schüler:innen beteiligt (60 %). Alle Fälle beziehen sich auf die sprachlichen Repertoires von Schüler:innen, wobei Deutsch als eine Zweitsprache gekennzeichnet wird. Explizite Verweise auf erstsprachliche Deutschkompetenzen finden sich an dem analysierten Unterrichtstag nicht und auch die Deutschkompetenz der Lehrerin wird an keiner Stelle explizit thematisiert. Der deutlich überwiegende Teil der an dem zu analysierenden Unterrichtstag gefilmten Interaktion in der hellblauen Klasse findet in deutscher Sprache statt. Sicherlich lässt sich allein diese Sprachwahl als Bezugnahme auf das Deutsche als Element des sprachlichen Repertoires der Beteiligten, zumindest aber der Sprecher:innen werten. Im Folgenden sollen jedoch die Sequenzen im Vordergrund stehen, in denen Beteiligte explizit als Sprecher:innen

des Deutschen positioniert werden oder sich selbst als solche positionieren. Dies geschieht an dem untersuchten Unterrichtstag ausschließlich in Situationen, in denen auf das Deutsche als Zweitsprache einzelner Sprecher:innen verwiesen wird.

Bereits in Kapitel 7.4.1 wurden drei Sequenzen vorgestellt, in denen Risha, Aabid, Georgi und Esma von der Lehrerin aus dem regulären Deutschunterricht in den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht entlassen werden (Sequenzen 07j, 07m und 07p). Das Deutsche wird damit als Teil ihres sprachlichen Repertoires anerkannt; zudem findet eine Strukturierung ihres jeweiligen Sprachrepertoires statt: Deutsch wird als eine Zweitsprache charakterisiert und die Separierung der vier Schüler:innen von der restlichen Klasse scheint auf eine Sonderbehandlung in Bezug auf deren Deutschförderung hinzudeuten. Die Positionierung als Sprecher:innen des Deutschen als Zweitsprache ist eine Fremdpositionierung, die durch die Lehrerin vollzogen wird und von den Schüler:innen nonverbal angenommen wird, indem sie das Klassenzimmer, in dem der reguläre Deutschunterricht weiter stattfindet, verlassen. Die Schüler:innen, die nicht in den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht verwiesen werden, werden im Umkehrschluss als Schüler:innen positioniert, die durchgängig am regulären Deutschunterricht teilhaben (dürfen / können / müssen). Für Risha, Aabid, Georgi und Esma verschließt sich an dem beobachteten Unterrichtstag ab diesem Moment der Zugang zum regulären Deutschunterricht, an dem sie bis zu diesem Zeitpunkt teilgenommen und an dem sie aktiv mitgewirkt haben. Dafür eröffnet sich für die vier Schüler:innen ein neuer Raum: der des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts. Dieser Raum scheint ein exklusiver, zu dem nur die Lehrerin Zugang gewähren zu können scheint. Deutsch als Zweitsprache zu sprechen, scheint eine Abweichung darzustellen, die jedoch im Schulalltag der hellblauen Schule institutionell verankert scheint und der im wahrsten Sinne des Wortes (ein) Raum zugestanden wird. Schüler:innen, die über Zugangsrechte zu diesem Raum verfügen und in den vorliegenden Fällen auch über die Pflicht, ihn nach Aufforderung durch die Lehrkraft zu betreten, werden von der Lehrerin gegenüber der Forscherin und in Anwesenheit der gesamten Klasse als „die DaZ-Kinder“ (Sequenz 07j) benannt. Mit Vertovec (2009) konstruiert die Lehrerin hier „packages of people“ (S. 11) und entscheidet so über Gruppenzugehörigkeiten. In der direkten Anrede der Schüler:innen verwendet die Lehrerin das Label „DaZ-Kinder“ nicht; stattdessen gibt sie den Schüler:innen räumliche Anweisungen („runter geh’n in DaZ“, „in DaZ noch gehen“, „zum Herr Fuhr runter“) und initiiert so die Transition vom Klassenzimmer als einem Raum des regulären Deutschunterrichts hin zu einem „Außerhalb“, das für Schüler:innen, de-

nen kein Zugangsrecht zu diesem exklusiven Raum gewährt wird, ein imaginiertes Raum bleibt. Das Klassenzimmer erhält hierdurch den Status eines Raums für alle, während der DaZ-Unterricht einen Raum darstellt, den nur ausgewählte Schüler:innen betreten können / dürfen / müssen. Die Lehrerin selbst verwendet in allen drei Fällen (Sequenzen 07j, 07m und 07p) das Verb *dürfen* und präsentiert die Erlaubnis, in den DaZ-Unterricht zu gehen, auf diese Weise als Privileg. Rishas, Aabids, Georgis und Esmas Sprachentwicklung im Deutschen wird zu einer sozial-räumlichen Realität: Ihre Deutschkompetenz scheint es ihnen zu ermöglichen, gemeinsam mit ihren Mitschüler:innen an Teilen des regulären Deutschunterrichts im Klassenzimmer teilzunehmen, scheint jedoch darüber hinaus der besonderen Förderung an einem anderen, speziell dafür vorgesehenen Ort zu bedürfen, der nur ihnen, nicht aber dem Rest der Klasse offen steht.

Deutsch als Zweitsprache zu sprechen, bedeutet im Umkehrschluss, dass Risha, Aabid, Georgi und Esma andere Erstsprachen als Deutsch zugeschrieben werden. Diese finden jedoch an dem untersuchten Unterrichtstag keinerlei Erwähnung und keinerlei Raum. Auf ihre Unsichtbarkeit wird Abschnitt REP.1.3 zurückkommen. Die Positionierung der vier Schüler:innen findet entsprechend vor einer Negativfolie statt: Sie werden als Sprecher:innen positioniert, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen. Sie werden nicht als Sprecher:innen positioniert, die beispielsweise Arabisch, Türkisch oder „Afghanisch“ als Erstsprachen sprechen.⁶²

Die mit der Institutionalisierung des DaZ-Unterrichts in Sequenz 07j einhergehende Etikettierung („die DaZ-Kinder“) führt zugleich zu einer Positionierung der übrigen Schüler:innen, die somit nicht als „DaZ-Kinder“ angesehen zu werden scheinen. Inwieweit Deutsch tatsächlich deren Erst- oder womöglich deren Zweitsprache bildet, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht feststellen. Ein Blick in die Befragungsdaten zeigt, dass Aabid und Esma gemäß Selbstauskunft in Syrien geboren wurden, Risha in Afghanistan und Georgi in Bulgarien; als Familiensprachen nennen alle von ihnen das Deutsche, außerdem Arabisch (Aabid, Risha), „Afghanisch“ (Esma) und Türkisch (Georgi). Darüber hinaus aber nennt auch Paola ein Geburtsland außerhalb von Deutschland, nämlich Italien; als Familiensprachen zählt sie Italienisch und Deutsch auf. Elf weitere Schüler:innen der hellblauen Klasse geben an, als Familiensprachen Deutsch sowie Albanisch, Englisch, Französisch, Kurdisch, „Marokkanisch“, Russisch, Spa-

⁶² Es handelt sich um die von den vier Schüler:innen – neben dem Deutschen – angegebenen Familiensprachen (Kap. 5.3); ob es sich hierbei auch um ihre Erstsprachen handelt, ist anhand des Datenkorpus nicht feststellbar, weshalb ihre Auflistung an dieser Stelle nur beispielhaft zu lesen ist.

nisch, Türkisch und/oder Ukrainisch zu sprechen. Ob die jeweiligen Sprachen im individuellen Fall Erst- oder Zweitsprachen darstellen, lässt sich aufgrund der Datenlage nicht bestimmen. Es bleibt jedenfalls vage, inwieweit die Zuschreibung, „DaZ-Kind“ zu sein, tatsächlich an den (angenommenen) Status des Deutschen als Zweitsprache innerhalb des individuellen sprachlichen Repertoires gebunden ist, an (angenommene) eigene Migrationserfahrung oder vielmehr an das Maß an zugeschriebener Sprachkompetenz im Deutschen. Sprecher:innen, die als „DaZ-Kinder“ eingeordnet werden, werden in den betrachteten Sequenzen vor der übrigen Klasse exponiert. Demgegenüber scheint Sprecher:in des Deutschen als Erstsprache oder zumindest kein „DaZ-Kind“ zu sein, die unmarkierte Variante, den „Normalfall“ darzustellen, der nicht gesondert thematisiert wird.

Kapitel 7.5.2 wird sich zwei weiteren Fällen widmen, in denen Schüler:innen implizit als Sprecher:innen des Deutschen als Zweitsprache positioniert werden, nämlich mit Verweis auf ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland und die ihnen damit zugeschriebenen Migrationsbiografien (REP.2.1).

► **Englisch (REP.1.2)**

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt drei Fälle, in denen Beteiligte auf das Englische als Teil des individuellen Sprachrepertoires von Sprecher:innen referieren. Dies geschieht in allen drei Fällen implizit, indem Beteiligte ihre Englischkompetenz durch Nutzung des Englischen demonstrieren. In zweien der drei Fälle positionieren sich Schüler:innen an dem analysierten Unterrichtstag durch die Nutzung des Englischen als englischkompetente Sprecher:innen (67 %; Sequenzen 01 und 21b), in zwei Fällen positioniert sich (auch) die Lehrkraft als solche (67 %; Sequenzen 01 und 15a). Die Demonstration von Englischkompetenz stellt eine Inanspruchnahme des Englischen als Teil des eigenen sprachlichen Repertoires dar.

Alle drei Fälle wurden bereits im Abschnitt KOMP.1.2 (Kap. 7.4.1) behandelt, weshalb sie an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen.

► **weitere Sprachen (REP.1.3)**

Neben den Sprachen Deutsch und Englisch werden an dem analysierten Unterrichtstag keine Sprachen oder Dialekte als im sprachlichen Repertoire von Beteiligten verankerte Sprachen thematisiert. Lediglich in der Positionierung von vier Schüler:innen als Sprecher:innen des Deutschen als Zweitsprache deutet sich an, dass weitere sprachliche Res-

sources – in Form von Erstsprachen – zugeschrieben werden (REP.1.1). Diese werden jedoch nicht benannt, sie bleiben unsichtbar. Es ist auffällig, dass trotz des breiten Spektrums an von den Schüler:innen der hellblauen Klasse beherrschten Sprachen, 14 an der Zahl (Kap. 5.3), an dem untersuchten Unterrichtstag lediglich auf zwei verwiesen wird und zwar auf das Deutsche als schulisch geförderte Sprache sowie auf das Englische, das zumindest in zwei von drei beobachteten Fällen im Rahmen des Integrierten Fremdsprachenunterrichts genutzt wird.

Auch hier gilt wiederum zu bedenken, dass die gemachten Beobachtungen keine Rückschlüsse über die Nutzung sprachlicher Ressourcen von Schüler:innen im Unterricht der hellblauen Klasse generell oder gar über deren Nutzung in der blauen Schule allgemein zulässt und erst recht nicht über die Schule hinaus. Die Beobachtung ist auf einen bestimmten Unterrichtstag in einer bestimmten Schulklasse beschränkt und darf weder zeitlich noch räumlich darüber hinaus interpretiert werden. Nichtsdestotrotz scheint sich an dem untersuchten Unterrichtstag dieselbe Tendenz abzuzeichnen, die sich auch bei der *Linguistic Schoolscape*-Analyse herauskristallisiert: Die zahlreichen von Schüler:innen der Klasse beherrschten Sprachen bleiben un(ter)repräsentiert

7.5.2 Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen (REP.2)

Die Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen der Beteiligten (REP.2) ist mit sechs Fällen in der Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)“ vertreten. Sie differenziert sich wiederum in zwei Fallkollektionen aus (Abb. 240).



Abb. 240: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen (REP.2)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)

Migrationserfahrungen von Schüler:innen werden in beiden vorliegenden Fällen über Verweise auf die Aufenthaltsdauer der betreffenden Schüler:innen in Deutschland konstruiert (REP.2.1). Der Verweis auf Reiseerfahrungen von Schüler:innen beinhaltet die Referenz auf Familienmitglieder, die außerhalb von Deutschland leben (REP.2.2). Migration und Reise bieten das Potenzial für Sprachkontakterfahrungen. Während die Verweise auf die Aufenthaltsdauer von Schüler:innen in Deutschland in den beobachteten Fällen eng mit Verweisen auf deren Deutschkompetenzen verwoben sind, wird in den

Schilderungen von Reiseerfahrungen nicht transparent, inwieweit Schüler:innen hierbei mit Sprachen in Berührung kommen. Letztere sollen dennoch einbezogen werden, da die Schüler:innen ihre Familien hiermit in mehreren geografischen Räumen verorten. Nachfolgend sollen die Fallkollektionen REP.2.1 und REP.2.2 beleuchtet werden. Dabei werden jeweils exemplarische Fälle aus dem analysierten Unterrichtstag zur Veranschaulichung herangezogen.

► **Aufenthaltsdauer in Deutschland (REP.2.1)**

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt zwei Fälle, in denen Beteiligte auf die Aufenthaltsdauer von Schüler:innen in Deutschland referieren. An der auf diese Weise realisierten Konstruktion von Migrationsbiografien sind in beiden Fällen sowohl die Lehrkraft als auch Schüler:innen beteiligt.

Die beiden Fälle sind innerhalb von Sequenz 07 verortet, in der Schüler:innen selbst verfasste Geschichten vortragen und im Anschluss von Mitschüler:innen Rückmeldungen erhalten. Die Bezugnahmen auf die Aufenthaltsdauer von Schüler:innen in Deutschland geschehen im Rahmen der Feedbackinteraktionen, in denen zum einen Risha, zum anderen Aabid als jemand, die „nicht lange in Deutschland“ sei (Sequenz 07g) beziehungsweise der „noch nicht so lange in ’nem Land leb[t]“ (Sequenz 07h), positioniert werden. Die so zugeschriebenen Migrationsbiografien werden als Filter eingeschoben, vor dessen Hintergrund die von Risha und Aabid verfassten und vorgetragenen Geschichten sowie deren Sprachkompetenzen bewertet werden. Ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland scheint dabei als Indiz für ihren Sprachkontakt und damit für ihre Möglichkeiten des Deutscherwerbs ausgelegt zu werden. Indirekt werden beide Schüler:innen auch hier als Sprecher:innen des Deutschen als Zweitsprache positioniert. Interessanter Weise wird dabei dieselbe Negativfolie angelegt wie im Fall der Zuschreibung, „DaZ-Kind“ zu sein (Kap. 7.5.1, REP.1.1): Ebenso wie die potenziellen Erstsprachen der Schüler:innen unsichtbar bleiben, bleiben es auch ihre Herkunftsländer. Die Konstruktion einer Migrationsbiografie stützt sich in beiden Fällen auf die als kurz bewertete Aufenthaltsdauer in Deutschland, die Positionierung als mehrsprachige Sprecher:innen auf den Status des Deutschen als Zweitsprache innerhalb deren individueller sprachlicher Repertoires.

Auf weitere Ausführungen sowie auf die Abbildung von Transkripten soll an dieser Stelle verzichtet werden, insofern die Positionierungen von Risha und Aabid im Zuge

der interaktionsanalytischen Untersuchung von Einzelfällen in Kapitel 7.6.3 tiefgehend und detailliert betrachtet werden.

► Verwandtschaftsbesuche im Ausland (REP.2.2)

► Ausschnitt aus Sequenz 07k

001 *Mustafa liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*

002 **Mustafa:** „[...] Wir gehen zu meinem Oma und Opa. Die wohnen in Türkei.“

► Ausschnitt aus Sequenz 07t

001 *Nesrin liest eine von ihr verfasste Geschichte vor.*

002 **Nesrin:** „In den Sommerferien gehe ich und meine Familie nach Irak und ich freue mich schon, weil ich dann meine Tante und mein Onkel sehe, und noch, weil ich mein Oma und mein Opa sehe. Wir gehen auch noch in den Park. Dort spazieren wir. Wir gehen auch noch mit mein Onkel einkaufen. Dort kaufen wir noch Süßigkeiten und dort ist es sehr heiß und sonnig. Deswegen creme ich mich immer ein. Und ich denke, dass ich das alles erleben werde.“

► Ausschnitt aus Sequenz 07v

001 *Rafael liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.*

002 **Rafael:** „Ich fahre nach Polen. In Polen wartet auf mich mein Opa, meine Uroma, Cousinen, Cousins und mein Hund. Und mein Opa hat eine verrückte Katze. Meine Cousinen haben einen Hund und der Hund hat vier Welpen und einen krie- krieger wir.“

003 **Frau Tassler:** „Kriegen wir. Hm_hm.“

004 **Rafael:** „Ja, ja. Kriegen wir, ja. Kriegen wir. Namen haben wir keinen, aber wir denken uns nach. Wir werden bei meine Oma ihr Haus und Opas mit der verrückten Katze und bei meiner Uroma schlafen. Es wird bestimmt schön und heiß sein. Das werden die besten Sommerferien.“

An dem untersuchten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ereignen sich insgesamt vier Fälle, in denen Beteiligte auf Familienmitglieder von Schüler:innen referieren, die außerhalb von Deutschland leben; in allen Fällen werden Besuche der Schüler:innen bei diesen Verwandten thematisiert. Die Schüler:innen selbst und deren Familien werden hierdurch als Personen positioniert, die sich in unterschiedlichen geografischen Räumen bewegen. Ob und inwieweit diese geografischen Räume auch unterschiedliche sprachliche und kulturelle Räume darstellen, findet in den beobachteten Fällen keine Erwähnung; auf die – häufig zu kurz greifende – Analogisierung nationaler und sprachlicher Räume wird also verzichtet. (Re-)konstruiert werden familiäre Räume, die über nationale Räume hinausgehen. In drei Fällen sind es Schüler:innen selbst, die auf Angehörige verweisen, die in der Türkei (Sequenz 07k), im Irak (Sequenz 07t) oder in Polen (Sequenz 07v) leben. Die Bezugnahmen erfolgen innerhalb von Sequenz 07 und sind in die von den Schüler:innen verfassten Geschichten zu deren Sommerferienplänen eingebettet.

tet. Im Unterschied zu der (Fremd-)Thematisierung von Migrationserfahrungen von Schüler:innen (REP.2.1) werden bei der (Selbst-)Thematisierung von deren Reiseerfahrungen Länder konkret benannt: Länder, aus denen Schüler:innen migrieren, bleiben somit namenlos (REP.2.1), Länder, in denen Familienmitglieder von Schüler:innen leben, werden hingegen benannt (REP.2.2). So konstruiert beispielsweise Mustafa seine Großeltern als Angehörige, die in der Türkei leben (Sequenz 07k, Z. 002). Dies bedeutet im Umkehrschluss zwar, dass sie nicht in Deutschland leben, gezeichnet werden sie jedoch nicht etwa als nicht in Deutschland wohnhafte Personen, sondern als in der Türkei ansässige Personen.

Connor, der ebenfalls von seinen Plänen für die Sommerferien erzählt, macht keine Angabe dazu, in welches Land er reise (Sequenz 07w).

► Ausschnitt aus Sequenz 07w

001 Connor liest eine von ihm verfasste Geschichte vor.
 002 **Frau Tassler:** „Hm_hm.“
 003 Schüler:innen klatschen. Connor steht auf.
 004 **Frau Tassler:** „Stopp.“
 005 **Connor:** „Batuhan?“
 006 **Batuhan:** „Es war laut und deutlich, aber des war eben zu kurz. Und wo fliegst du hin bei Sommerferien?“
 007 **Frau Tassler:** „Du fährst wieder nach Belgien zu deinem Onkel?“
 008 **Connor:** „Hm_hm.“ (verneinend)
 009 **Frau Tassler:** „Hm.“
 010 **Connor:** „Sadija?“
 011 **Sadija:** „Zu wem fliegst du?“
 012 **Frau Tassler:** „Weiß er noch nicht, ne?“
 013 **Connor:** „(Achso, zum) Strand ((unverständlich)).“ [teils unverständlich; vermuteter Wortlaut in Klammern]
 014 **Frau Tassler:** „Okay. So, dann schleichst du auch zurück auf'n Platz.“

Als sein Mitschüler Batuhan im Anschluss an den Vortrag von Connors Geschichte nachfragt: „Wo fliegst du hin bei Sommerferien?“ (Z. 006), reagiert die Lehrerin mit fragender Intonation: „Du fährst [sic!] wieder nach Belgien zu deinem Onkel?“ (Z. 007) Connor verneint (Z. 008). Batuhans Frage beantwortet er nicht. Zwar streitet er die von der Lehrerin aktualisierte Zuschreibung, sein Onkel lebe in Belgien, nicht ab, doch lehnt er es ab, selbst in diesem imaginierten Raum als Ziel seiner Sommerferienreise positioniert zu werden. Als Sadija nachhakt, zu wem – und nicht etwa wohin – er in den Sommerferien fliege (Z. 011), interveniert wiederum die Lehrerin, wenn sie Connor zuschreibt, er wisse es noch nicht (Z. 012). Diese Behauptung kann einer tatsächlichen Annahme der Lehrerin entsprechen, sie kann gleichermaßen auch dazu dienen, eine Connor womöglich zugeschriebene fehlende Auskunftsbereitschaft zu unterstützen und

so den vermeintlichen Zwang, sich als Schüler mit (Verwandtschafts-)Beziehungen ins Ausland zu positionieren, abzumildern. Connor äußert daraufhin, er fliege „zum Strand“ (Z. 013), eine Länderangabe lässt sich aus seiner in den Aufnahmen teils unverständlichen Äußerung nicht heraushören.

In den vorgestellten Fällen wird keine Verbindungslinie zwischen Verwandtschaftsbesuchen von Schüler:innen außerhalb von Deutschland und deren sprachlichen Ressourcen gezogen. Es erscheint dennoch relevant, dass die Fremdpositionierung von Schüler:innen als „DaZ-Kinder“ in allen Fällen durch die Lehrerin geschieht (REP.1.1), die Positionierung als Person mit Migrationsbiografie als Fremdpositionierung durch die Lehrerin und Mitschüler:innen (REP.2.1), die Inanspruchnahme verwandtschaftlicher Beziehungen über Deutschland hinaus hingegen in drei von vier Fällen durch Schüler:innen selbst. Diese verwandtschaftlichen Beziehungen können auf Migrationserfahrungen der Familien hindeuten, in erster Linie sind sie aber Teil der Lebenswelten von Schüler:innen, Teil von deren Alltagsrealitäten und -normalitäten, deren integraler Bestandteil das Überschreiten geografischer Grenzen scheint. Der von geografischen Grenzen durchzogene familiäre Raum wirkt über diese Grenzen hinaus, bricht sie auf. Die Verweise auf den Status des Deutschen als Zweitsprache und auf die Aufenthaltsdauer von Schüler:innen in Deutschland führen demgegenüber nicht zur Aufweichung, sondern zur Hervorbringung von Differenzlinien innerhalb des sozialen Raums, in dem die hellblaue Klasse agiert.

7.6 Interaktionsanalytische Betrachtung ausgewählter Fälle

Nachdem die Kapitel 7.2 bis 7.5 die vielfältigen, miteinander interagierenden Facetten sprachbezogener Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen beispielhaft anhand eines Unterrichtstages in der hellblauen Klasse vor Augen führen und durch die Bildung von Fallkollektionen strukturieren konnten, sollen im Folgenden zwei ausgewählte Fälle interaktionsanalytisch untersucht werden (zur Methodik vgl. Kap. 3.5.2). Ausgewählt wurden Fälle, die – so die Annahme – in Bezug auf die leitende Forschungsfrage besonders reichhaltige Einsichten versprechen, da in ihnen zahlreiche der oben herausgearbeiteten Facetten zusammenwirken. Die Entscheidung für diese Fälle bleibt eine subjektive und mit Blick auf das umfangreiche Videodatenmaterial eine reduktionistische. Die nachfolgenden Fallanalysen erheben daher keinen Anspruch auf Repräsentativität, vielmehr sind sie als exemplarische Einblicke in Unterrichtsrealitäten zu begreifen.

Die interaktionsanalytische Betrachtung ermöglicht im Gegensatz zu der Darstellung der Fallkollektionen, die primär darauf ausgelegt ist, den Phänomenbereich in seiner Breite zu beschreiben, eine vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Interaktionssituationen. Komplexität spielt in beiden Dimensionen eine maßgebliche Rolle: Komplexität zeigt sich in dem Interagieren der unterschiedlichen, in Fallkollektionen analytisch geordneten Facetten des Phänomens. Komplexität zeigt sich auch in jedem einzelnen Fall, in dem die Beteiligten die unterschiedlichen Facetten interaktiv relevant setzen und bearbeiten. Die Interaktionsanalysen eignen sich insbesondere, um die Dynamiken der Verhandlung sprachbezogener Positionierungen sequenziell herauszuarbeiten und dabei die Simultaneität der verschiedenen Ausdrucksressourcen zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2.5.2). Vor allem die Nutzung von Raum als interaktiver Ressource (Kap. 2.3.3) soll bei jeder der Fallanalysen mitgedacht werden und so einen Zugang zu Positionierungspraktiken als einem sozial-räumlichen Phänomen (Hausendorf & Schmitt 2017; Kap. 2.4.1) gewähren.

Die zwei nachstehenden Unterkapitel widmen sich der Analyse der ausgewählten Fälle „Pendel“ (dunkelblaue Klasse) (Kap. 7.6.1) und „in Deutschland“ (hellblaue Klasse) (Kap. 7.6.2). Eine Übersicht über die angewandten Konventionen der Verbaltranskription (GAT 2; Selting et al. 2009) sowie deren multimodaler Erweiterung (Mondada 2019) finden sich in Anhang K.

7.6.1 Fall 1: „Pendel“

Fall „Pendel“ (Sequenz 05)			
Schule:	blaue Schule	Klasse:	dunkelblaue Klasse
Erhebungstag:	06.06.2018	Klassenstufe:	4
Unterrichtsfach:	Mathematik	Thema der Stunde:	Verkleinern, maßstabgerechtes Zeichnen
Unterrichtseinheit:	Vergrößern und verkleinern		
Anwesende:	16 Schüler:innen (8 w, 8 m), davon 1 ohne Filmerlaubnis (nicht im Bild: Lliana) 1 Klassenlehrerin 1 Forscherin (nicht im Bild)		
Beteiligte:	gemäß Selbstauskunft		
Name (Pseudonym)	Geschlecht	Alter	zu Hause gesprochene Sprache(n)
Schülerinnen und Schüler			
Alina	w	10	Albanisch, Deutsch
Baasim	m	9	Urdu, „Indisch“, Punjabi
Ephraim	m	10	Englisch, Yoruba, „Ezo“, Französisch
Fabienne	w	10	Deutsch, Italienisch
Faruk	m	10	Kurdisch, Deutsch
Ferhad	m	?	?
Kalel	m	11	Arabisch, Kurdisch, Deutsch
Lliana	w	10	Türkisch, Deutsch
Malek	m	9	Arabisch
Sara	w	10	Lingala, Französisch, Deutsch
Serhat	m	9	Kurdisch, Englisch, Arabisch
Lehrkräfte			
Fr. Seeberg (= Lehrerin)	eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse (doppelte Klassenleitung)		
Sonstige			
Forscherin	während der Videoaufnahmen im hinteren Teil des Klassenzimmers anwesend (außerhalb des Kamerasichtfelds)		

Der Fall „Pendel“ ereignet sich während des Mathematikunterrichts in der dunkelblauen Klasse. Unterrichtet wird die Klasse in dieser Unterrichtsstunde von Frau Seeberg, einer der beiden Klassenlehrerinnen; Frau Falkner, ebenfalls Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse, ist nicht anwesend. Im Klassenzimmer befinden sich 16 Schüler:innen, wovon elf aktiv an dem zu analysierenden Fall beteiligt und deshalb namentlich benannt sind. Die übrigen fünf Schüler:innen sind als Teil des Interaktionsensembles passiv beteiligt. Thema der Unterrichtsstunde ist das mathematische Konzept des Verkleinerns, das im Rahmen maßstabgerechten Zeichnens von den Schüler:innen geübt werden soll. Die Szene setzt ein, nachdem die Lehrerin Verkleinern als Thema der Stunde benannt und mit den Schüler:innen exemplarisch erarbeitet hat, weshalb man Gegenstände ver-

kleinere. Das vollständige Transkript zum Fall „Pendel“, welches im Folgenden Ausschnitt für Ausschnitt wiedergegeben wird, findet sich in Anhang L.1.

Während der zu untersuchenden Interaktionssequenz befinden sich die Beteiligten in einem Sitzkreis (Abb. 241 und 242).



Abb. 241: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „Pendel“ – Kameraperspektive 1 (nicht im Bild: Kabir, Liana, Silvia, Zohra)

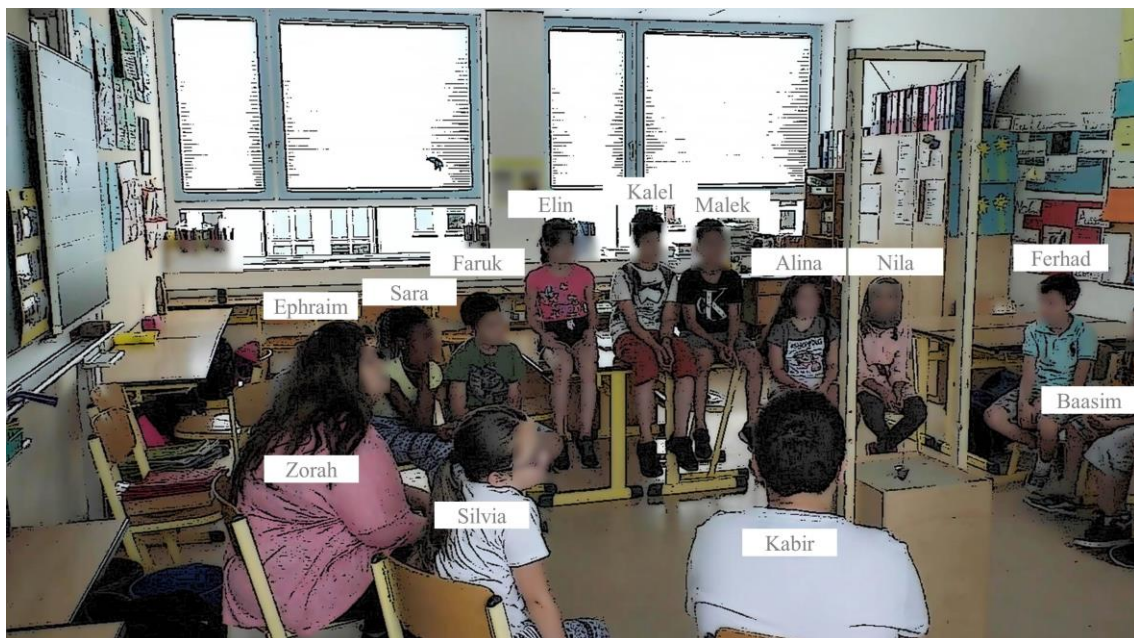


Abb. 242: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „Pendel“ – Kameraperspektive 2 (nicht im Bild: Fabienne, Liana, Serhat)

Die Etablierung des Sitzkreises wird zu Beginn der Interaktionssequenz von der Lehrerin intiiert (Z. 012-019). Während die Lehrerin in Richtung Tür geht (Z. 020), aus dem Kamerasichtfeld verschwindet und – so lässt der weitere Handlungsverlauf schlussfol-

gern – das Klassenzimmer verlässt, verhandeln Schüler:innen die Gestaltung des Sitzkreises in Bezug auf die Verortung einzelner Schüler:innen.

001 **Lehrerin** SO;
002 (0.4)
003 **Lehrerin** °hh
004 HEUte wolln_wa Aber,
005 (0.7)
006 **Lehrerin** gezei ZEICHnen ne,
007 (1.5)
008 **Lehrerin** hm;
009 (1.2)
010 **Lehrerin** U:ND-
011 (1.1)
012 **Lehrerin** damit_wa DAFür ne gute Übung haben, (.)
013 möchte ich euch jetzt bitten *EUch HIER in den
kleinen krEIs zu se*tzen-=
*kreisende Geste mit dem
linken Arm, Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*
014 *=die lliAna bleibt da an der sEI*te.
*Zeigegeste mit dem rechten Arm in Richtung außer-
halb des Bildes, Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*
015 (0.9)
016 **Lehrerin** und-
017 (0.2)
018 **Lehrerin** *SETZT euch bitte mal in den- (.)
019 KLEI+nen kreis* wie zum er[zählen (hier/ja);]
020 **Forsche-** [((unver)ständiglich, an
rin die Leh[rerin adressiert))]
lehrerin *kreisende Geste mit dem linken Arm, Zeigefinger
ausgestreckt--*
+geht in Richtung Tür-->
021 **Lehrerin** [ja *naTÜRlich die is do]ch an der s[eite
da;]*
*Zeigegeste mit dem linken Arm, Zeige-
finger ausgestreckt-----
-----*
022 **Forsche-** [aSO
rin j]a:;
023 **Lehrerin** lliana setz dich auf den TISCH da.
024 (0.5)
025 **Lehrerin** da SITzen (wir/die ja) immer;+
-->+
026 (0.3)
027 **Baasim** ((unverständlich, an Ferhad adressiert))
028 (0.5)
029 **Baasim** ((unverständlich, an Ferhad adressiert))
030 (2.0)
031 **Ephraim** kaLEL;
032 (0.3)

033 **Alina** nEIn du SITZT da nischt; (.)
034 du musst mit dem STUHL sitzen.
035 **Baasim** ((unverständlich, a[n Alina ad]res[siert]))
036 **Lehrerin** +[ich bin DRIN;] (.)
+kommt zurück ins Klassenzimmer
und trägt ein Holzgestell mit Pendel in die Mitte
des Sitzkreises-->
037 **Lehrerin** [es_i[s] oKAY;]
038 **Forsche-
rin** °h [haha]
039 **Fabienne** wir müssen noch na[ch VO]RN;
040 **Lehrerin** [SO-]+
-->+
041 **Ferhad** (du hast den) Oben (drin;)
042 (0.2)
043 **Ephraim** (w[as is?])
044 **Lehrerin** [Überhaupt kei]n problEm.
045 **Fabienne** (wi/he) wir m[üssen] da HIN;
046 **Lehrerin** [SO;]
047 (0.7)
048 **Faruk** [(aber was) (machst du/macht_se) denn DA]Δmit?
049 **Baasim** [ein PENdel (hängt);]
baasim Δmeldet
sich-->
050 **X** (u:ä)
051 (0.3)
052 **Faruk** (xxx xxx)SEI[te-]
053 **X** [(ru)::),
054 (0.1)
055 **Lehrerin** ä::[m,]Δ
baasim -->Δ
056 **Ephraim** [(ich) SETZ mich jetzt a]uch hierhIn;
057 (0.1)
058 **X** (wieSO:),
059 (0.3)
060 **Lehrerin** faBIENNE,
061 (0.4)
062 **Lehrerin** *kannst dich auch HIERhin* setzen;
*Zeigegeste mit dem rechten Arm, Zeigefinger
ausgestreckt-----*
063 ●(0.5)
fabienne ●verlässt ihren Platz auf einem Tisch, geht zu
einem Stuhl und setzt sich hin-->
064 **X** (kannst dich da [HINsetzen.])
065 **Lehrerin** [und dann kann *der k]aLEL, (.)*
*Zeigegeste mit dem
linken Arm, Zeigefinger ausgestreckt-----*
066 (KANNST dich da hInsetzen;)
067 (0.5)
068 **X** s[ch:t]

Mit der Aufforderung der Lehrerin an die Schüler:innen, sich in den kleinen kreis zu setzen (Z. 013), initiiert sie die Herstellung eines spezifischen Interaktionsraums, der sich durch eine kreisförmige Anordnung der Beteiligten auszeichnet. Durch eine kreisende Geste mit dem linken Arm und ausgestrecktem Zeigefinger der linken Hand, zeichnet die Lehrerin zeitgleich einen imaginativen Kreis in die Luft (Z. 013; Abb. 243a-d). Gemäß Fricke (2007) Klassifikation redebegleitender Gesten (S. 222) handelt es sich um eine ikonische Geste, die übereinstimmend mit der Verbalität der Äußerung (den kleinen kreis; Z. 013) die Form des intendierten räumlichen Arrangements der Beteiligten repräsentiert, und zugleich um eine deiktische Geste, die die konkret räumliche Referenz des sprachlichen Deiktikons HIER (Z. 013) klärt.



Abb. 243a, b, c und d: Die Lehrerin initiiert die Etablierung eines Sitzkreises (Z. 012-013).

Die Lehrerin nutzt folglich zweierlei Modi, Sprache und Gestik, simultan, um ihre Aufforderung zur Bildung einer physisch-räumlichen und sozial-räumlichen Konstellation zu realisieren. Einer Schülerin, Lliana, weist sie dabei gesondert eine räumliche Position zu: die lliAna bleibt da an der seite (Z. 014). Auch diese Aufforderung realisiert sie zusätzlich über eine Zeigegeste (Z. 014; Abb. 244), die als raumpunktdeiktische Geste (Fricke 2007, S. 87, 111-114) auf einen bestimmten Punkt des Klassenzimmers verweist, wobei das intendierte Referenzobjekt mit dem des Verbaldeiktikons da (Z. 014) identisch ist (Fricke 2007, S. 111).⁶³

⁶³ Fricke (2007) unterscheidet in Bezug auf die gestische Lokaldeixis zwischen raumpunktdeiktischen und richtungsdeiktischen Gesten (S. 86-115). Raumpunktdeixis meint beispielsweise „eine Zeigefingergeste als auf einen Raumpunkt hinweisende Geste“ (S. 87), Richtungsdeixis meint zum Beispiel



Abb. 244: Die Lehrerin weist Liana einen Platz zu (Z. 014).

Gestisch und sprachlich also bietet die Lehrerin den Schüler:innen Positionierungsmöglichkeiten an, wobei Lianas Verortung unter Nutzung verbaler und gestischer Ausdrucksressourcen auf einen konkreten Platz festgelegt wird. Die Schüler:innen sollen sich in Kreisform positionieren und zwar an einer von der Lehrerin vorgegebenen Stelle im Klassenzimmer, die hierfür auch durch die interaktionsarchitektonische Beschaffenheit den nötigen Freiraum bietet. Der Liana zugewiesene Platz außerhalb des Kamerasichtfelds schließt sie dabei aus dem Kreis nicht aus. Wo auf der von der Lehrerin gestisch dargestellten Kreislinie die übrigen Schüler:innen sich räumlich positionieren, definiert die Lehrerin nicht, auch nicht als sie zum zweiten Mal verbal und nonverbal zur Bildung eines Kreises auffordert (Z. 018-020). Auf eine aus akustischen Gründen leider nicht rekonstruierbare, an die Lehrerin gerichtete Äußerung der Forscherin hin (Z. 020), verweist die Lehrerin (erneut) darauf, die (Z. 21), vermutlich Liana, sei an der *seite da* (Z. 21). Wieder wird ihre Äußerung begleitet von einer entsprechenden raumpunktdeiktischen Zeigefingergeste mit der linken Hand (Z. 021). An Liana selbst gewandt, fordert die Lehrerin die Schülerin auf, sich *auf den TISCH da* (Z. 023) zu setzen. Wenn die Lehrerin im Folgenden anschließt: *da SITzen (wir/die ja) immer* (Z. 025), dann nimmt sie vermutlich auf die zuvor aufgerufene Unterrichtssituation des Erzählens Bezug, in der sich die Beteiligten in derselben räumlichen Anordnung befänden wie in der nun intendierten (Z. 019). Die Lehrerin ruft somit ein den Schüler:innen als vertraut unterstelltes räumliche Arrangement auf. Weshalb die Lehrerin Liana peripher positioniert, ist nur mit Hintergrundwissen zu verstehen und deutet sich in der Interaktion zwischen der Lehrerin und der Forscherin an: Für Liana liegt keine Filmerlaubnis seitens der Eltern vor, weshalb mit der Lehrerin eine Sitzordnung vereinbart ist, in der Liana außerhalb des Kamerasichtfelds bleibt. Wenn die Lehrerin die bestehende Sitzordnung nun zugunsten des Sitzkreises auflöst, scheint sie weiterhin die besonderen

„ein[en] ausgestreckte[n] Arm mit flacher, ausgestreckter Hand als reine[n] Richtungshinweis“ (S. 87).

Erfordernisse an Lianas Positionierung im Forschungsraum zu berücksichtigen. Die von der Lehrerin für Liana ausgewählte räumliche Position bringt eine differenzierte soziale Position hervor: Liana bleibt (zumindest visuell) außerhalb des beforschten Raums, ist aber dennoch Teil des Sozialraums, in dem die Klasse handelt.

Die räumliche Positionierung der Schüler:innen schafft zugleich soziale Ordnungen, ist also eine sozial-räumliche: Die Kreiskonstellation eröffnet allen Schüler:innen der Klasse einen geteilten Interaktionsraum, in dem Blickkontakte zwischen allen Schüler:innen und damit prinzipiell fokussierte Interaktionen in verschiedenen Ensembles möglich sind. Alle Schüler:innen haben Sicht auf die Mitte des Kreises, den die Lehrerin im Folgenden als Demonstrationsraum nutzen wird. Das interaktionsanalytische Konzept des Demonstrationsraums geht auf Putzier (2016) zurück, die in ihren Analysen von Videodaten aus dem Chemieunterricht und hierbei insbesondere von Experimentiersituationen die Wahrnehmungsstrukturierung „als eine zentrale interaktive Anforderung im Chemieunterricht“ (S. 116) identifiziert (S. 116). Eine solche Wahrnehmungsstrukturierung findet auch in der vorliegenden Mathematikstunde durch Etablierung des Sitzkreises und der Positionierung eines Objekts in dessen Zentrum statt. Der Demonstrationsraum kann „als ein für die visuelle Wahrnehmung konstituierter Raum“ (Putzier 2016, S. 128) konzeptualisiert werden.

Nachdem die Lehrerin zum zweiten Mal die Anweisung zur Bildung eines Sitzkreises gegeben hat (Z. 018-020), stehen alle Schüler:innen von ihren Plätzen auf und bewegen sich in Richtung der von der Lehrerin angezeigten Stelle im Klassenzimmer. Die Freiheit, die die Lehrerin den Schüler:innen lässt, selbst über die eigene räumliche Position auf der Kreislinie zu entscheiden, führt zu Verhandlungen unter den Schüler:innen (Z. 031-056). In Zeile 033-034 äußert Alina, die bereits im Sitzkreis sitzt: `nEIn du SITZT da nischt; (.) | du musst mit dem STUHL sitzen.` (Z. 033-034). Sie orientiert dabei ihren Blick in Richtung Baasim, der sich auf einen Tisch gesetzt hat (Abb. 245).⁶⁴ Was Baasim erwidert, ist in den Aufnahmen akustisch nicht zu verstehen (Z. 035). Er steht auf, trägt einen Stuhl in den Sitzkreis, stellt ihn neben Ferhads Stuhl ab und nimmt darauf Platz. Alinas Äußerung führt somit zu einer Modifizierung von Baasims räumlicher Positionierung innerhalb des Sitzkreises.

⁶⁴ Aufgrund der Fülle an gleichzeitig stattfindenden Handlungen der Schüler:innen während der Herstellung des Sitzkreises werden im Transkriptausschnitt für diese Phase der Interaktionssequenz primär Handlungen der Lehrkraft wiedergegeben, um die Übersichtlichkeit zu wahren. Relevante Handlungen der Schüler:innen werden im Fließtext paraphrasiert und mit Abbildungen illustriert.



Abb. 245: Alina adressiert Baasim (Z. 033-034). Ephraim geht an Kalel vorbei.

Bereits zuvor, in Zeile 031, spricht Ephraim seinen Mitschüler Kalel mit Namen an. Kalel ist in diesem Moment dabei, einen Stuhl in Richtung Sitzkreis zu tragen. Ephraim, der ebenfalls einen Stuhl trägt und sich zunächst hinter Kalel befindet, spricht diesen an und geht seitlich an ihm vorbei (Abb. 245). Nachdem Ephraim Kalel überholt hat, setzt Kalel seine Bewegung in Richtung des Sitzkreises nicht weiter fort. Er hält mehrere Sekunden inne (Abb. 246). Ephraim stellt seinen Stuhl im Sitzkreis neben Saras Stuhl ab.



Abb. 246: Ephraim geht an Kalel vorbei. Kalel bleibt stehen.

Während Kalel stehen bleibt, geht auch Fabienne – ohne Stuhl – an Kalel vorbei (Abb. 247a). Ihr Weg in den Sitzkreis wird von Ephraim, der sich gerade hingesetzt hat, versperrt. Fabienne steht hinter Ephraim und sagt: wir müssen noch nach VORN; (Z. 039). Ephraim steht auf und lässt Fabienne durch (Abb. 247b), dann setzt er sich wieder.



Abb. 247a und b: Fabienne geht an Kalel vorbei (a). Ephraim (außerhalb des Bildes) lässt Fabienne durch (b).

Währenddessen hat Kalel sich bereits umgedreht und trägt seinen Stuhl zurück an seinen regulären Sitzplatz (Abb. 248a). Hinter dem mittleren Gruppentisch orientiert er sich ohne Stuhl in Richtung der anderen (in der Abbildung rechten) Seite des Stuhlkreises. Fabienne, die sich nun stehend im Inneren des Stuhlkreises befindet, sowie Kalel, der noch außerhalb des Stuhlkreises steht, fokussieren einen noch freien Sitzplatz auf dem Tisch zwischen Elin und Malek (Abb. 248b).



Abb. 248a und b: Kalel stellt seinen Stuhl zurück an seinen regulären Sitzplatz (a). Fabienne und Kalel richten ihre Blicke auf einen freien Platz zwischen Elin und Malek (b).

Fabienne erreicht diesen Platz aus dem Inneren des Sitzkreises zuerst. Die Lehrerin, die in der Zwischenzeit das Klassenzimmer wieder betreten hat, adressiert Fabienne, die gerade dabei ist, sich zu setzen: *faBIENNE, | (0.4) | kannst dich auch HIER-hin setzen; (Z. 060-062)*. Sie zeigt in Richtung des äußeren rechten Randes des nicht ganz geschlossenen Stuhlkreises (Z. 062; Abb. 249).



Abb. 249: Die Lehrerin bietet Fabienne einen alternativen Platz an (Z. 060-062).

Fabienne steht vom Tisch auf und geht zu dem ihr zugewiesenen Platz (Z. 063-071). Währenddessen weist die Lehrerin Kalel den nun frei gewordenen Platz zwischen Elin und Malek zu: *und dann kann der kaLEL, (.) | (KANNST dich dahIn setzen;)* (Z. 065-066). Wieder realisiert sie mit ausgestrecktem Zeigefinger eine raumpunktdeiktische Geste in Richtung des zugewiesenen Platzes (Z. 065; Abb. 250a). Kalel betritt das Innere des Sitzkreises und setzt sich auf den ihm zugewiesenen Platz (Abb. 250b).



Abb. 250a und b: Die Lehrerin bietet Kalel einen Platz an (a) (Z. 065-066). Kalel setzt sich auf den ihm zugewiesenen Platz (b).

Zeitlich betrachtet, vergehen zwischen der Anweisung der Lehrerin, einen Sitzkreis zu bilden, und dem Moment, in dem Kalel und Fabienne schließlich als letzte im Sitzkreis Platz nehmen (Abb. 251), nur circa eineinhalb Minuten. In dieser kurzen Dauer aber spielen sich wie gezeigt zahlreiche Interaktionen zwischen den Beteiligten ab, die Kalels Suche nach einem Platz zu einem komplexen Geschehen werden lassen. Erst das Eingreifen der Lehrerin führt letztendlich dazu, dass Kalel sich als Teil des Sitzkreises und damit als Mitglied des geteilten Interaktionsraums positionieren kann. Weshalb die Lehrerin Fabienne einen anderen als den von ihr zunächst gewählten Platz zuweist, bleibt unklar. In jedem Fall positioniert die Lehrerin Kalel an einer Stelle des Sitzkreises, die der von ihr selbst eingenommenen räumlichen Position direkt gegenüberliegt. Zwischen Kalel und der Lehrerin wird damit frontaler Blickkontakt ermöglicht, ohne dass einer der beiden Beteiligten den Kopf drehen müsste. Fabienne hingegen befindet sich nun an einem Randplatz des nicht ganz geschlossenen Sitzkreises und sieht die Lehrerin von der Seite.



Abb. 251: Alle Schüler:innen haben im Sitzkreis Platz genommen.

Nachdem die Herstellung des Sitzkreises abgeschlossen ist, sitzen zwölf Schüler:innen auf Stühlen und drei Schüler:innen auf Tischen (Abb. 241 und 242), Lliana, die nicht gefilmt werden darf, sitzt ebenfalls auf einem Tisch, allerdings aus Datenschutzgründen außerhalb der Kamerasichtfelder. Wenngleich in diesem ersten Teil der Sequenz – der Etablierung des Sitzkreises – keine sprachbezogenen Selbst- oder Fremdpositionierun-

gen stattfinden, so werden doch räumliche Positionierungen verhandelt, die für das nachfolgende Interaktionsgeschehen nicht unwesentlich sind.

Während der Verhandlungen der Schüler:innen über einzelne Plätze im Sitzkreis betritt die Lehrerin wieder das Kamerasichtfeld beziehungsweise das Klassenzimmer (Z. 036-040). Sie trägt ein hölzernes Pendelgestell, welches sie in der Mitte des Sitzkreises abstellt. Die Höhe des Objekts übersteigt die Körpergröße aller Beteiligten, auch der Lehrerin. Nachdem Fabienne und Kalel als letzte im Sitzkreis Platz genommen haben, scheint die Lehrerin mit den Diskursmarkern *so-* (.) *oKAY*; (Z. 069) den Übergang zwischen zwei Unterrichtsphasen anzuzeigen, in diesem Fall den Abschluss einer organisatorischen Phase, die sich durch die räumliche Koordination der Beteiligten auszeichnet, und den Beginn einer Plenarphase. Das räumliche Arrangement im Sitzkreis legt nahe, dass das im Folgenden relevante Interaktionsensemble alle Beteiligten einschließt. Mit dem Verb *reinstellen* (Z. 070) verweist die Lehrerin auf die räumliche Dimension des etablierten Interaktionsraums und konstruiert das Innere des Sitzkreises als zentralen Demonstrationsraum (Putzier 2016, S. 116-118), auf den sie verbal die Aufmerksamkeit der Schüler:innen lenkt. Im Gegensatz zu den von Putzier (2016) untersuchten Experimenten im Chemieunterricht agiert die Lehrkraft in der vorliegenden Sequenz nicht selbst im Demonstrationsraum beziehungsweise am Objekt. Putzier (2016) bezeichnet den Demonstrationsraum als „ein von der Fokusperson teilautonomes Bezugssystem“ (S. 116), das für sich genommen die Wahrnehmung der Beteiligten beansprucht (S. 116, 117). Eben diese Teilautonomie des Demonstrationsraums (Putzier 2016, S. 116, 117, 145-146) lässt sich im vorliegenden Fall beobachten, in dem das im Demonstrationsraum positionierte Objekt im Wahrnehmungsfokus steht, welcher durch die Verbaldeixis der Lehrerin in Verbindung mit dem räumlichen Arrangement der Beteiligten in kreisförmiger Anordnung um das Objekt herum hergestellt wird. Der Demonstrationsraum ist „nicht an den demonstrierenden Agenten gebunden, jedoch sind die wahrnehmenden Interaktionsbeteiligten für seine Aufrechterhaltung konstitutiv“ (Putzier 2016, S. 146).

Betrachtet man den Interaktionsverlauf näher, so ist festzustellen, dass die Lehrerin nicht erst in Zeile 069 mit *so-* das Rederecht für sich in Anspruch nimmt und einen neuen Abschnitt der Unterrichtsinteraktion einleitet, sondern dass sie bereits zuvor zweimal ein ähnlich betontes *so* äußert (Z. 040 und 046). Ein Teil der Schüler:innen ist zu diesen Zeitpunkten noch mit koordinativen Aufgaben im Zuge der Herstellung des geteilten Interaktionsraums beschäftigt. Zweimal also bricht die Lehrerin ihren Versuch,

eine neue Phase der Interaktion zu eröffnen, ab, bevor sie in Zeile 069 schließlich ein oKAY; anfügt und dann auf das Objekt im Demonstrationsraum verweist (Z. 070). Ähnlich wie in der von Putzier (2016) betrachteten Experimentiersituation dienen die Diskursmarker *so* und *okay* der Lehrerin als Strukturierungsmittel, mit der sie den Abschluss einer Aktivität und den Beginn einer neuen anzeigt (S. 144).

```

069 Lehrerin [SO- (.) oK]AY; (.)
070          ich hab euch da was REINGestellt,
071          Δ(2.0) □(0.1)●
          fabienne          -->●
          baasim          Δmeldet sich-->
          faruk           □meldet sich-->
072 Lehrerin BAA[sim;]Δ
          baasim          -->Δ
073 Faruk      [a:h-]
074          (.)
075 Baasim     es_is ein BAUwerk und da is so ne lange schnUr
          dran,=
076          =da is und und_ä-
077          (0.3)
078 Baasim     so außenrum is da so ein PENdel,
079          (0.4)
080 Lehrerin   hm_hm; (.)
081          oKAY,
082          *(0.9)*□
          lehrerin        *Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Faruk,
          Zeigefinger ausgestreckt-----
          -----*
          faruk           -->□
083 Faruk      ä::m;
084          (0.9)
085 Faruk      we_man äh zum BEIspiel- (.)
086          we_man_s so verKLEInert, (.)
087 Lehrerin   hm_HM;
088          (0.7)
089 Faruk      kamma_s irgendwie EINFacher trAgen- (.)
090          und-
091          (0.5)
092 Lehrerin   hm_[hm; ]
093 Faruk      [zum BEIs]pi:el-
094          □EINFacher zwischen der□ tÜr machen.
          □Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Tür,
          palm up open hand-----□
095          (0.6)
096 Lehrerin   DAS stimmt.
097          °h Aber (.) es geht uns ja heute um_s ZEICHnen;=
098          =um_s verKLEInert zeichnen.
099          °h STELLT euch vor ihr schreibt der bella n brief;
100          (0.2)

```

101 **Lehrerin** °h und dann sa erZÄHLT_ihr der bella,=
102 =mensch bella wir haben SO tolle sachen gekriegt;
103 (0.3)
104 **Lehrerin** °h wir ham da so_n DING gekriegt-
105 (1.3)
106 **Lehrerin** ein PENdel; (.)
107 nennt der BAAsim das==
108 *=des was DRANhängt* is ein pEndel da hattest du
rEcht;
*Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel,
Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*
109 (0.3)
110 **Lehrerin** °hh äm,
111 (0.6)
112 **Lehrerin** ich find des SO schwer zu erklären ich mal es dir
auf.
113 (1.4)

Im Anschluss an ihre Äußerung ich hab euch da was REINGestellt, (Z. 070), die die Lehrerin mit leicht steigender Tonhöhe am Ende realisiert, melden sich Baasim und Faruk (Abb. 252; Z. 071-082). Sie zeigen damit an, dass sie die Äußerung der Lehrerin als Aufforderung und Möglichkeit zur verbalen Beteiligung verstehen, wobei sie sich durch ihr Melden als Bewerber um das Rederecht positionieren. Umgekehrt bedeutet dies, dass sie die Lehrerin als Autorität lesen und anerkennen, die über die Vergabe des Rederechts entscheiden kann (und muss).



Abb. 252: Baasim und Faruk melden sich (Z. 071).

Wie das Transkript offenlegt, nehmen Faruk (Z. 048) und Baasim (Z. 049) bereits auf den Gegenstand in der Mitte des Sitzkreises Bezug, noch bevor die Lehrerin ihn verbal zum Wahrnehmungsfokus macht (Z. 070). Die Verweise der beiden Schüler auf das Pendelgestell ereignen sich im Anschluss an das zweite so (Z. 046) der Lehrerin. Faruk äußert eine in den Aufnahmen nur teils verständliche Frage (Z. 048), Baasim stellt fest: ein PENdel (hängt); (Z. 049). Daraufhin meldet sich Baasim, nimmt seine Meldung aber zunächst wieder zurück (Z. 049-055), nachdem keine Rederechtsvergabe durch die

Lehrerin erfolgt; diese dirigiert stattdessen wie dargestellt Fabienne und Kalel auf bestimmte Sitzplätze (Z. 060-066). Als die Lehrerin schließlich in den Zeilen 069-070 den plenaren Interaktionsraum mit seinem zentralen Demonstrationsraum final eröffnet, schafft dies zugleich offizielle Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler:innen. Faruk und Baasim positionieren sich durch ihr Melden als Sprecher:innen, die sich verbal an dem Geschehen im geteilten Interaktionsraum beteiligen möchten und die die Hoheit der Lehrkraft über die Sprecher:innenwahl innerhalb dieses Interaktionsraums anerkennen. In Zeile 072 erteilt die Lehrerin Baasim das Rederecht, woraufhin dieser seine Hand herunternimmt. Teils überlappend mit dem Aufrufen Baasims durch die Lehrerin (Z. 072) realisiert Faruk den Ausruf *a:h-* (Z. 073). Es kann sich um einen bewusst oder unbewusst geäußerten Ausruf handeln, mit dem Faruk potenziell auf sich als (alternativen) Bewerber um das Rederecht aufmerksam macht. Seine Meldegeste behält er auch dann bei, als Baasim spricht (Z. 075-078) und die Lehrerin Baasims Antwort über das Rezeptionssignal *hm_hm*; ratifiziert (Z. 080).

Baasim nimmt in den Zeilen 075 bis 078 eine Beschreibung des demonstrierten Gegenstands vor: *es_is ein BAUwerk und da is so ne lange schnUr dran,= | =da is und und_ä- | (0.3) | so außenrum is da so ein PENdel*, (Z. 075-078). Baasim positioniert sich damit implizit als Sprecher, der für sich selbst die diskursiven und semantischen Fähigkeiten in Anspruch nimmt, den Gegenstand mündlich beschreiben zu können. Indem die Lehrerin mit dem Rezeptionssignal *hm_hm*; (Z. 080) reagiert und ein anschließendes *oKAY*, (Z. 081) äußert, erkennt sie erstens eine Beschreibung als in der vorliegenden Situation angemessene Sprachhandlung an und nimmt zweitens Baasims Beschreibung tendenziell an, auch wenn sie keine explizite Aussage darüber trifft, inwieweit sie ihr (fachliche und/oder sprachliche) Korrektheit zuschreibt. Die Lehrerin weist mit einer raumpunktdeiktischen Geste auf Faruk, der sich noch immer meldet (Z. 082). Faruk nimmt daraufhin seine Hand herunter (Z. 082) und beginnt zu sprechen (Z. 083); er legt die Zeigegeste der Lehrerin also als Aufgerufenwerden und damit als Annahme seiner Bewerbung um das Rederecht aus. Faruk greift in seiner Antwort das von der Lehrerin zu Beginn eingeführte Thema des (mathematischen) Verkleinerns auf: *we_man äh zum BEIspiel- | we_man_s so verKLEInert*, (Z. 085-086). Die Lehrerin äußert das Rezeptionssignal *hm_hm*, (Z. 087) mit leicht steigender Tonhöhe, was an dieser Stelle als Ermutigung, weiterzusprechen, interpretiert werden kann. Faruk beginnt, seinen Konditionalsatz zu vervollständigen: *kamma_s irgendwie EINfacher trAgen-* (Z. 089). Mit *und-* (Z. 090) zeigt er an, das Rederecht weiter für

sich beanspruchen zu wollen. Während eines erneuten Rezeptionssignals der Lehrerin, dieses Mal mit leicht fallendem Tonhöhenverlauf (Z. 092), führt Faruk eine beispielhafte Situation an, in der das Verkleinern des Gegenstands nützlich sei: zum BEIspi:el- | EINFacher zwischen der tür machen. (Z. 093-094). Dabei realisiert er eine richtungsdeiktische Geste mit nach oben geöffneter Handfläche (Z. 094) in Richtung der Tür, durch die die Lehrerin zuvor das Pendelgestell in das Klassenzimmer getragen hat (Abb. 253).



Abb. 253: Faruk deutet mit nach oben geöffneter Handfläche in Richtung Tür (Z. 094).

Gerade durch den nonverbalen räumlichen Verweis verortet Faruk seine Äußerung als Lösung eines zuvor möglicherweise de facto beobachteten praktischen Handlungsproblems. Im Unterschied zu Baasims Beschreibung des demonstrierten Gegenstands handelt es sich bei Faruks Antwort um ein hypothetisches Gedankenpiel, das den ausgestellten Gegenstand mit dem Unterrichtsthema zusammenbringt. Die anfängliche Äußerung der Lehrerin *ich hab euch da was REINGestellt*, (Z. 070), die von Baasim und Faruk als Möglichkeit zur verbalen Beteiligung ausgelegt wird, eröffnen demzufolge inhaltliche und sprachliche Handlungsspielräume, die es den Schüler:innen erlauben, ihre Gedanken zu artikulieren, ohne auf eine bestimmte Sprachhandlung festgelegt zu sein (z. B. beschreiben, schlussfolgern).

Die Lehrerin bestätigt die inhaltliche Korrektheit von Faruks Äußerung (*DAS stimmt.;* Z. 096). Dabei nickt sie mit leicht schräg gelegtem Kopf, worin sich bereits eine Einschränkung andeutet. Nachfolgend wendet die Lehrerin ein: *Aber (.) es geht uns ja heute um_s ZEICHnen;= | =um_s verKLEInert zeichnen.* (Z. 097-098). Sie legt im ersten Teil der Äußerung eine Betonung auf das Wort *zeichnen* und markiert damit Faruks Äußerung trotz ihrer inhaltlichen Korrektheit als zumindest nicht vollständig passend zu dem Thema der Unterrichtsstunde. Der von Faruk beschriebene Prozess könnte als Schrumpfen eines realen Objekts bezeichnet werden; die Lehrerin stellt klar, es gehe hingegen *um_s verKLEInert zeichnen* (Z. 098), also um eine Abbildung eines Objekts in einer variierten Größe. Sie positioniert sich selbst damit als Autorität,

die über Unterrichtsthema und Methoden entscheidet. Der Einführung eines konkreten Arbeitsauftrags stellt die Lehrerin eine fingierte lebensweltliche Situation voran: STELLT euch vor ihr schreibt der bella n brief; (Z. 099). Mit der Verwendung des Imperativs im Plural (STELLT euch vor; Z. 099) und des Personalpronomens ihr (Z. 099) bezieht die Lehrerin die gesamte Klasse in das Interaktionsensemble ein und löst damit die dyadische Konstellation zwischen ihr und Faruk, in der die Mitschüler:innen Zuschauerrolle hatten, auf. In direkter Rede gibt die Lehrerin den Inhalt des fiktiven Briefs wieder, den die Schüler:innen an Bella⁶⁵ schreiben würden. Sie lässt die Schüler:innen darin von dem im Demonstrationsraum positionierten Objekt berichten, das – hierfür ist das Hintergrundwissen der Forscherin aus einem Gespräch mit der Lehrerin erforderlich – der blauen Schule gestiftet wurde: wir ham da so_n DING gekriegt- (Z. 104). Indem die Lehrerin das Wort *Ding* (Z. 104) gebraucht, schreibt sie Schüler:innen, die sie als Schreiber:innen des Briefs an Bella fingiert, eine teils mangelnde lexikalische Kompetenz zu, um den Gegenstand mit einem Fachbegriff zu benennen. Gleichzeitig schafft sie damit eine sprachliche Bühne, auf der sie den Fachbegriff anschließend vorführt und in den Fokus rückt. Sie lässt die Schüler:innen in der fingierten Schreiber:innenrolle zitieren, wie ihr Mitschüler Baasim den Gegenstand nenne: ein PENdel; (.) | nennt der BAAsim das- (Z. 106-107). Während der Äußerung in den Zeilen 106 bis 107 orientiert die Lehrerin ihren Blick in Richtung Baasim (Abb. 254a). Nicht nur positioniert sie ihn auf diese Weise auch nonverbal als Person, auf den sie in ihrer Äußerung verweist, vielmehr initiiert sie bereits den dyadischen Interaktionsraum zwischen ihr und Baasim, den sie im Folgenden nutzt, wenn sie Baasim in einem Einschub direkt adressiert: des was DRANhängt is ein pEndel da hattest du rEcht; (Z. 108). Ihren Blick orientiert sie während des Einschubs weg von Baasim in Richtung des Pendels und realisiert dabei eine raumpunktdeiktische Geste auf das Objekt (Abb. 254b). Die vorangehende Blickorientierung auf Baasim ermöglicht es ihr, Baasim nun mit du (Z. 108) als Interaktionspartner anzusprechen, ohne dabei den Blickkontakt halten zu müssen.

⁶⁵ Anhand der Datenlage lässt sich nicht feststellen, ob es sich bei Bella um eine fingierte oder um eine reale, den Schüler:innen bekannte Person handelt.



Abb. 254a und b: Die Lehrerin orientiert ihren Blick in Richtung Baasim (a) (Z. 106-107). Anschließend orientiert sie ihren Blick in Richtung des Pendels und realisiert eine Zeigegeste (b) (Z. 108).

Die Lehrerin verknüpft die Nennung des Fachbegriffs „Pendel“ mit einer Zeigegeste auf das an dem Holzgestell hängende Pendel – verknüpft also einen fachsprachlichen Ausdruck mit einem realen, für die Schüler:innen wahrnehmbaren Objekt. Die Situation zeigt damit die Einführung eines sprachlichen Konzepts unter Nutzung multimodaler Ressourcen. Das Demonstratum, auf das die Zeigegeste der Lehrerin verweist, ist mit dem Referenzobjekt ihres verbalen Beitrags identisch; gemäß Fricke (2007) handelt es sich um eine Deixis am Nichtzeichenraum (S. 125-128).⁶⁶

Die Lehrerin leitet schließlich zu der den Schüler:innen zu stellenden Aufgabe über, indem sie das lyrische Ich des fingierten Briefs seine Schwierigkeiten äußern lässt, das Objekt zu beschreiben: `ich find des SO schwer zu erklären ich mal es dir auf.` (Z. 112). Sie verortet damit die nachfolgende Aufgabenstellung in einem imaginierten lebensweltlichen Zusammenhang, in dem wiederum die Zuschreibung sprachlicher Kompetenz, in diesem Fall von Erklärkompetenz, eine Rolle spielt. Weil der:die fingierte Schreiber:in des Briefs das Objekt schwer zu erklären (Z. 112) fände, für sich selbst also mangelnde schriftliche Erklärkompetenz in Bezug auf einen konkreten Gegenstand beansprucht, entscheide er:sie sich für eine visuelle Darstellung (`ich mal es dir auf`; Z. 112). Die bildliche Darstellung wird hier als Strategie zur Kompensation sprachlicher Unsicherheiten konstruiert. Nachdem die Lehrerin eine Vorstellungswelt geschaffen hat, in der das im Demonstrationsraum befindliche Objekt für eine abwesende Person, Bella, zugänglich gemacht werden soll, formuliert sie die an die Schüler:innen der Klasse gerichtete Aufgabe: `und ich MÖCHte jetzt dass Ihr das- (.) | Maßstabsgerecht- (.) | ZEICHnet. (.) | also dass_er_s verKLEInert.` (Z. 114-117). Was die Lehrerin zuvor in der – fingiert kindlichen – Sprache des Briefs an Bella als „malen“ bezeichnet (Z. 112), benennt sie nun fachsprachlich als „zeichnen“

⁶⁶ In der deutlich älteren Bühler'schen Terminologie, die Fricke (2007) als inkonsequent kritisiert (S. 125), spräche man von einer „demonstratio ad oculos“ – im Unterschied zur „Deixis am Phantasma“ (Bühler 1965 [Erstausgabe: 1934], S. 80, 121-126).

und zwar als „maßstabsgerechtes Zeichnen“ (Z. 115-116). Sie konstruiert damit eine sprachliche Differenzlinie zwischen Sprachproduktionen, die erstens von unterschiedlichen Produzent:innen hervorgebracht werden (Schüler:innen – Lehrkraft), die zweitens unterschiedlich adressiert sind (an eine potenziell Gleichaltrige – an hierarchieniedrigere Schüler:innen) und die drittens in unterschiedlichen Kontexten entstehen (privater Brief – Interaktion im Fachunterricht). In pragmatischer Hinsicht vermittelt die Lehrerin damit ein Bild von den sprachlichen Anforderungen unterschiedlicher Interaktionssituationen. Sie bietet den Schüler:innen auf diese Weise zugleich zwei, auch sprachlich differenzierte, Zugänge an, um die Aufgabe zu erfassen.

114 **Lehrerin** und ich MÖCHte jetzt dass Ihr das- (.)
115 MAßstabsgerecht- (.)
116 ZEICHnet. (.)
117 also dass_er_s ver▼KLEInert.
118 °hh was müssen wir DAFür ▼ zuerst machen,
kalel ▼hebt zweimal die rechte Hand mit
gebeugtem Ellbogen auf Brusthöhe und senkt sie an-
schließend jeweils wieder▼
119 $\Delta(3.00)$ $\square(0.3)$
baasim Δ meldet sich-->
sara \square meldet sich-->
120 **Lehrerin** SAra;
121 (0.3) Δ \square
baasim --> Δ
sara --> \square
122 **Sara** wir müssen wissen in welche LÄNge wir des malen,
123 (0.7)
124 **Lehrerin** hm_HM;
125 (0.5)
126 **Lehrerin** wir müssen wissen in welcher länge wir das MALen,
127 (0.4)
128 **Lehrerin** was müssen wir als erstes MACHen?
129 (2.0) ▼ (2.5) ▼ (0.5) $\Delta(1.0)$
▼ (0.5) $\triangleright(0.6)$
kalel ▼blickt in Richtung Uhr▼
▼meldet sich-->
baasim Δ meldet
sich-->
malek \triangleright meldet sich-->
130 **Lehrerin** KAlEl;
131 (0.4) ▼ Δ \triangleright
kalel -->▼
baasim --> Δ
malek --> \triangleright

Während die Lehrerin die Aufgabe formuliert und während sie nach den ersten Schritten bei der Bearbeitung der Aufgabe fragt (Z. 117-118), hebt Kalel zweimal die rechte Hand auf Brusthöhe, senkt sie anschließend aber wieder (Z. 118; Abb. 255). Seinen Blick orientiert er dabei in Richtung der Lehrerin.



Abb. 255: Kalel hebt zweimal die rechte Hand auf Brusthöhe und senkt sie anschließend wieder (Z. 118).

In Kalels nonverbalem Verhalten deutet sich womöglich der Versuch an, sich um das Rederecht zu bewerben. Dabei führt er seinen potenziellen Versuch nicht vollständig aus, sondern scheint sich beide Male letztlich gegen eine Positionierung als Bewerber um das Rederecht zu entscheiden. Ob es sich bei Kalels Armbewegungen tatsächlich um Versuche einer Bewerbung um das Rederecht handelt und falls ja, warum er diese zurückzieht, lässt sich nicht final beantworten.

Nachdem die Lehrerin nach den ersten Arbeitsschritten fragt (*was müssen wir Dafür zuerst machen,;* Z. 118), melden sich Baasim und Sara (Z. 119); Kalel meldet sich nicht. Die Lehrerin ruft Sara auf (Z. 120), woraufhin Baasim und Sara ihre Meldegesten auflösen (Z. 121). Sara nimmt die Positionierung als Sprecherin an, indem sie antwortet: *wir müssen wissen in welche LÄNge wir des malen,* (Z. 122). Sara übernimmt das von der Lehrerin gewählte Personalpronomen *wir* und bestätigt damit die Positionierung der Klasse als Interaktionsgemeinschaft bei der Bewältigung der Aufgabe. Die Schülerin verwendet nicht den von der Lehrerin in der Aufgabenstellung gebrauchten Fachbegriff „zeichnen“, sondern das Verb *malen*, welches die Lehrerin das kindliche lyrische Ich in dem erdachten Brief an Bella nutzen lässt. Die leicht steigende Tonhöhe am Ende von Saras Äußerung setzt eine Ratifizierung ihrer Antwort durch die Lehrerin relevant. Die Lehrerin schließt an das Rezeptionssignal *hm_hm;* (Z. 124) nach einer Pause von fünf Millisekunden (Z. 125) eine Wiederholung von Saras Antwort in Form eines korrektiven Feedbacks an. Sie korrigiert *in welche LÄNge* (Z. 122) zu *in welcher länge* (Z. 126) und das dialektal gefärbte *des* (Z. 122) zu einem standardnahen *das* (Z. 126): *wir müssen wissen in welcher länge wir das MALen,* (Z. 126). Dabei ver-

schiebt die Lehrerin auch die Betonung der Äußerung: Während Sara einen Fokusakzent auf LÄNge (Z. 122) legt, also auf das herauszufindende Element, akzentuiert die Lehrerin stattdessen MAlen (Z. 126), also das Handeln. Sara bezieht sich demgegenüber inhaltlich auf Wissen (Z. 122). Die Lehrerin wiederholt daraufhin ihre ursprüngliche Frage, wobei sie nun das Verb *machen* betont und auf diese Weise klarstellt, dass sie als Antwort eine Auskunft über notwendige Handlungsschritte erwartet (und nicht über notwendiges Wissen): was müssen wir als erstes MACHen? (Z. 128). Die Lehrerin kennzeichnet Saras Antwort damit tendenziell als nicht oder nur teilweise passend zu der gestellten Frage(, wird dies an späterer Stelle aber relativieren; siehe weiter unten). Kalel, Baasim und Malek melden sich (Z. 129-131), positionieren sich also als mögliche Sprecher. Bereits bevor Kalel sich meldet (Abb. 256b), blickt er in Richtung der Uhr, die an der Wand über der Tafel hängt (Z. 129; Abb. 256a; Uhr außerhalb des Kamerabereichs). Die Lehrerin wählt Kalel aus (Z. 130), Kalel, Baasim und Malek nehmen die Hände herunter (Z. 131).



Abb. 256a und b: Kalel blickt in Richtung Uhr (a). Kalel, Malek und Baasim melden sich (b) (Z. 129).

Kalel, der das von der Lehrerin an ihn erteilte Rederecht annimmt, äußert mit fragender Intonation: UHR? (Z. 132). Dabei realisiert er eine deiktische Geste in Richtung der Wanduhr, zu der er sich in diesem Moment auch blicklich orientiert (Abb. 257a). Danach sieht er wieder zu der Lehrerin (Abb. 257b).



Abb. 257a und b: Kalel zeigt und blickt in Richtung der Wanduhr (a) (Z. 132). Anschließend sieht er in Richtung der Lehrerin (b).

▼Blickorientierung und Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Uhr, palm vertical open hand-----
 -----▼
 133 (0.5)
 134 **Lehrerin** WAS?
 135 (0.1)
 136 **Kalel** ▼UHR;
 ▼Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Uhr, palm vertical open hand-->
 137 (1.0)▼*(0.6)
kalel -->▼
lehrerin *Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel, Zeigefinger ausgestreckt-->
 138 **Lehrerin** wir wollen DAS* malen;
 -->*
 139 **Kalel** ▼JA; (.)
 ▼2x Bewegung mit der rechten Hand von Richtung Uhr in Richtung Pendel, palm vertical open hand-->
 140 UHR- (.)▼
 -->▼
 141 ▼UHR malen;▼
 ▼Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel, palm up open hand-----
 -----▼
 142 (0.9)
 143 **Kalel** ▼die U[HR;]▼
 ▼Aufwärts- und Abwärtsbewegung mit beiden Händen, Handflächen einander zugewandt, palm lateral open hands-----
 -----▼
 144 **Lehrerin** [ne U]HR?
 145 **Kalel** JA.
 146 (0.8)
 147 **Lehrerin** (DAS/WAS),
 148 (0.5)
 149 **Kalel** ▼UHR malen;▼
 ▼führt Hände auf Brusthöhe und bewegt sie rotierend umeinander-▼
 150 (0.4)
 151 **Kalel** ▼Malen.▼
 ▼Geste mit der linken Hand, palm up open hand-----
 -----▼
 152 (0.4)
 153 **Lehrerin** NEE wir malen- (.)
 154 *wir wollen ja DAS malen* nicht die Uhr;
 Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel, Zeigefinger ausgestreckt
 155 (0.7)
 156 **Kalel** NEIN. (-)
 157 ▼Uhr (zu IHM);▼
 ▼Handbewegung mit der rechten Hand von Richtung Uhr in Richtung Pendel-----
 -----▼

Die Lehrerin zeigt mit einem *WAS?* (Z. 134) an, Kalels Äußerung nicht zu verstehen, sei es inhaltlich oder akustisch. Kalel liest die Frage als Aufforderung, den Inhalt seiner Äußerung erneut wiederzugeben (Z. 136). Während Kalel das erste *UHR?* (Z. 132) mit deutlich steigender Intonation äußert und es damit als Frage konstruiert, artikuliert er *UHR*; in Zeile 136 mit leicht fallender Intonation. Wieder realisiert er mit offener Handfläche eine Zeigegeste in Richtung der Wanduhr (Z. 136-137; Abb. 258a). Anschließend an seine Zeigegeste realisiert die Lehrerin ebenfalls eine Zeigegeste, jedoch in Richtung des Pendels (Z. 137-138; Abb. 258b). Die beiden Beteiligten konstruieren damit konträre räumlich-gegenständliche Fokuspunkte.



Abb. 258a und b: Kalel zeigt in Richtung der Wanduhr (a) (Z. 136). Die Lehrerin zeigt in Richtung des Pendels (b) (Z. 137-138).

Die Lehrerin kennzeichnet das Pendel unter Nutzung verbaler und nonverbaler Ausdrucksressourcen als Referenzobjekt, wenn sie während ihrer Zeigegeste sagt: *wir wollen DAS malen*; (Z. 138). Nach *DAS* (Z. 138), auf dem ein Fokusakzent liegt, beendet die Lehrerin die Zeigegeste. Um die intendierte Handlung zu beschreiben, verwendet sie das Wort *malen*, welches sie zuvor wie dargestellt der kindlich-alltäglichen Sprachwelt im Gegensatz zu der fachsprachlichen Welt des Mathematikunterrichts zuordnet. Während die Lehrerin den zu malenden Gegenstand in der Verhandlung zu sehen scheint, bestätigt Kalel mit einem *JA*; (Z. 139), die Äußerung der Lehrerin verstanden zu haben. Mit schnell aneinander gereihten Handbewegungen weist er zweimal von der Richtung, in der sich die Wanduhr befindet, in die Richtung, in der sich das Pendel befindet (Z. 139-140; Abb. 259a und b). Dabei sagt er abermals *UHR-* (Z. 140), dieses Mal mit etwa gleichbleibender Tonhöhe am Ende, was eine intendierte Fortsetzung der Äußerung vermuten lässt.



Abb. 259a und b: Kalel weist von Richtung Wanduhr (a) in Richtung des Pendels (b) (Z. 139-140).

Tatsächlich beansprucht Kalel den Turn weiterhin für sich, wenn er nach einer Mikro-pause (Z. 140) anfügt: UHR malen; (Z. 141). Er realisiert währenddessen erneut eine Zeigegeste in Richtung Pendel, seine offene Handfläche ist nach oben gerichtet, als präsentiere er etwas (Z. 141; Abb. 260). Beziehen sich seine vorherigen Zeigegesten ausschließlich auf die Wanduhr (Abb. 257a und 258a), so übernimmt er nun also von der Lehrerin den nonverbalen Verweis auf das Pendel. Indem er eine Geste ausführt, die eine Bewegung von Wanduhr zu Pendel andeutet (Z. 139-140; Abb. 259a und b), visualisiert er eine Verknüpfung beider räumlich-gegenständlicher Orientierungen.



Abb. 260: Kalel weist mit offener Handfläche in Richtung des Pendels (Z. 141).

Nach fast einsekündiger Pause (Z. 142) sagt Kalel: die UHR; (Z. 143). Im Unterschied zu seinen vorherigen Bezugnahmen auf die Uhr ergänzt er dieses Mal einen bestimmten Artikel und kennzeichnet damit die Definitheit seiner Referenz. Teils überlappend mit seiner Äußerung wiederholt die Lehrerin mit fragender Intonation: ne UHR? (Z. 144). Zwischen der Lehrerin und Kalel scheint nun zumindest teilweise Konsens über das Objekt zu bestehen, auf das Kalel referiert, wenn auch die Lehrerin anstelle des von Kalel verwendeten bestimmten Artikels einen unbestimmten gebraucht. Kalel verweist demnach konkret auf die im Klassenzimmer befindliche Wanduhr, die Lehrerin auf eine (beliebige) Uhr als nicht näher definiertes Vorstellungsobjekt. Kalel realisiert dabei eine Bewegung mit beiden Händen mit einander parallel zugewandten Handflächen, zuerst aufwärts, dann abwärts (Z. 143; Abb. 261). Die Geste ist ambivalent: Deutet man sie als

rein ikonische Geste, wäre sie ein potenzieller Verweis auf den Gegenstand, dessen Konkretheit Kalel mit dem Definitpronomen *die* ausdrückt und den er nun als imaginierten Gegenstand im Gestenraum verorten und damit konkretisieren würde (Fricke 2012, S. 27). Interpretiert man Kalels Handbewegung als teils deiktisch, teils ikonisch (Fricke 2012, S. 24-27), so würde es sich möglicherweise um einen Verweis auf das Pendelgestell handeln, in dessen Richtung seine Fingerspitzen weisen und dessen rechteckigen Umriss er durch seine Geste nachvollzieht.



Abb. 261: Kalel realisiert eine Bewegung mit beiden Händen und einander zugewandten Handflächen (Z. 143).

Kalel bestätigt verbal das von der Lehrerin identifizierte Referenzobjekt: JA. (Z. 145). Die tief fallende Intonation lässt vermuten, dass der Schüler die Verhandlung um den Gesprächsgegenstand nun womöglich als abgeschlossen ansieht. Die Lehrerin aber äußert mit fragender Intonation DAS, oder WAS, (Z. 147), führt die Äußerung jedoch nicht weiter aus. Kalel sagt daraufhin ein weiteres Mal: UHR malen; (Z. 149). Er führt beide Hände auf Brusthöhe und bewegt sie rotierend umeinander (Z. 149; Abb. 262a). Referiert er mit der vorherigen Geste potenziell auf etwas Gegenständliches (Abb. 261), scheint die rotierende Bewegung hier ein Handeln zu illustrieren. Kalel wiederholt nun mit initialem Akzent und stark fallender Tonhöhe: MALen. (Z. 151). Dabei realisiert er eine Geste mit der linken Hand mit nach oben geöffneter Handfläche (Z. 151; Abb. 262b).



Abb. 262a und b: Kalel bewegt seine Hände rotierend umeinander (a) (Z. 149). Anschließend realisiert er eine Geste mit der linken Hand mit nach oben geöffneter Handfläche (b) (Z. 151).

Die Lehrerin äußert daraufhin Widerspruch: NEE wir malen- (.) | wir wollen ja DAS malen nicht die Uhr; (Z. 153-154). Sie zeigt damit ihr Verständnis von Kalels Äußerung an: In den Augen der Lehrerin möchte Kalel ausdrücken, dass er eine Uhr malen wolle. Die Lehrerin verweist abermals auf das Pendel(gestell), zum einen mithilfe des Demonstrativpronomens *das*, zum anderen mithilfe einer begleitenden raumpunktdeiktischen Zeigegeste (Z. 154), die das dem Pronomen zugeordnete Referenzobjekt spezifiziert.

In der dyadischen Interaktion mit Kalel gebraucht die Lehrerin an keiner Stelle den Fachbegriff „Pendel“ und auch in der Aufgabenformulierung gegenüber der gesamten Klasse taucht der Begriff nur als Zitat auf (ein PENdel; (.) | nennt der BAAsim das-; Z. 106-107). Zwar gibt die Lehrerin Baasim, der den Begriff einführt (so außenrum is da so ein PENdel,; Z. 78), recht, es handele sich um ein Pendel, und korrigiert hintergründig, welcher Teil des Gegenstands als Pendel bezeichnet werde (des was DRANhängt is ein pEndel da hattest du rEcht;; Z. 108), sie selbst aber nutzt an allen anderen Stellen das Demonstrativpronomen *das*, mehrfach in Verbindung mit einer raumpunktdeiktischen Geste. Auf Seiten der Schüler:innen setzt die Lehrerin damit voraus, dass diese anhand der in dem Brief an Bella vorgenommenen Kontextualisierung und/oder anhand ihrer Zeigegesten verstehen, auf welches reale Objekt sie referiert. Den Begriff „Pendel“ oder „Pendelgestell“ als konkrete und entkontextualisierte nutzbare Bezeichnung bietet die Lehrerin den Schüler:innen nicht an. Inwieweit hierbei die den Schüler:innen zugeschriebenen beziehungsweise abgesprochenen (fach-)sprachlichen Kompetenzen für die Lehrerin eine Rolle spielen, bleibt spekulativ. Die von Baasim demonstrierte semantische Kompetenz wird von der Lehrerin zwar anerkannt und klassenöffentlich gemacht, der von ihm eingebrachte Fachbegriff findet in der betrachteten Sequenz jedoch keine weitere Verwendung innerhalb des Interaktionsensembles – und das, obwohl das zu dem Fachwort gehörige Referenzobjekt gegenständlicher Mittelpunkt des Demonstrationsraums ist. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch die Diskrepanz zwischen Kalels mehrfachem explizitem Verweis auf die Uhr und der sprachlichen Vagheit, mit der die Lehrerin auf das Pendelgestell verweist. Definit wird ihr Verweis auf das Pendelgestell erst durch die Kombination von verbaler und nonverbaler Deixis, durch die Nutzung mehrerer Ausdrucksressourcen also. Die Beteiligten bearbeiten in der analysierten Sequenz somit einen vermeintlichen Verstehenskonflikt, ohne das als Kern des Problems angenommene Objekt, das Pendelgestell, explizit zu benennen.

Kalel widerspricht der Lehrerin in ihrer Annahme, er wolle die Uhr (Z. 154) malen: NEIN. (-) | Uhr (zu IHM); (Z. 156-157). Er führt eine Handbewegung von Richtung Uhr in Richtung Pendelgestell aus (Z. 157; Abb. 263a und b), konstruiert eine gerichtete Bewegung zwischen Uhr und Pendelgestell also sprachlich mithilfe der Präposition *zu* wie auch gestisch.



Abb. 263a und b: Kalel weist von Richtung Wanduhr (a) in Richtung des Pendels (b) (Z. 157).

Kalel verwendet ein korrekt dekliniertes Pronomen, um auf das Pendel(gestell) zu verweisen (zu IHM; Z. 157). *ihm* kann sich dabei an dem Fachbegriff „das Pendel“ oder an dem von der Lehrerin gebrauchten Demonstrativpronomen *das* orientieren. Der Schüler verknüpft in seiner Äußerung das von ihm eingeführte Referenzobjekt, die Uhr, mit dem, das die Lehrerin als konträr ansieht, nämlich dem Pendelgestell. Während die Lehrerin Kalel zuschreibt, nicht verstanden zu haben, was gezeichnet werden sollte, zeigt Kalel an, dass er verstanden habe, dass das Pendelgestell bei der gestellten Aufgabe eine Rolle spiele.

Nach mehr als einer Sekunde Pause positioniert sich die Lehrerin selbst als Person, die etwas nicht verstehe:

158		(1.1)
159	Lehrerin	(hm/hä),
160		(0.4)
161	Lehrerin	ich verSTEH nicht was der m- (.)
162		▼verSTEHT jemand was der k[alel meint?
163	Kalel	[(xxx xxx)]
	kalel	▼steht auf, geht zum Pendel und bewegt die Pendelspitze kreisend im Sand-->
164		(0.8)
165	Sara	❖A:CH-❖ ❖Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung des Pendelgestells, Zeigefinger ausgestreckt----- -----❖
166		(.)
167	Lehrerin	ACH das- (.)
168		PE-
169		(0.3)
170	Lehrerin	*NEE. (.)

```

                                *schüttelt den Kopf-->
171                                ?hm?HM,▼*
    kalel                            -->▼
    lehrerin                          -->*
172                                (0.6)
173 Lehrerin *▼IS okay;* °h
    lehrerin *Geste mit der linken Hand in Richtung des Pendels,
    palm down open hand-----*
                                -----*
    kalel                            ▼geht rückwärts zurück an seinen Platz-->
174                                ich hab verstanden was du MEINST; (.)
175                                is oKAY▼ k[alel. °h]h
176 Faruk                                [a:h;    ]
    kalel                            -->▼

```

Die Positionierung der Lehrerin als Nicht-Verstehende kann ambivalent gelesen werden: Einerseits nimmt sie eine Selbstpositionierung vor, die auf ein eigenes Defizit verweist: ihre mangelndes Vermögen, Kalel zu verstehen. Andererseits beinhaltet jede Selbstpositionierung zwangsläufig auch Fremdpositionierungen. Die Selbstpositionierung der Lehrerin bezieht sich implizit auch auf die Kalel zugeschriebenen (diskursiven) Kompetenzen, seine Gedanken in der Unterrichtsinteraktion für andere mittels Sprache zugänglich zu machen. Diese Zuschreibung relativiert die Lehrerin, wenn sie in Zeile 162 den Kommunikationsraum für die gesamte Klasse öffnet und fragt, ob jemand verstehe, was Kalel meine. Sie löst dabei ihre Blickorientierung von Kalel, sieht nach links und nach rechts, wo weitere Schüler:innen im Sitzkreis sitzen. Auch körperlich-räumlich transportiert sie damit eine Öffnung des Interaktionsraums für das Plenum. Indem die Lehrerin die Möglichkeit in Betracht zieht, Mitschüler:innen könnten Kalel verstehen, kennzeichnet sie seine Äußerungen als nicht prinzipiell unverständlich, sondern als für sie unverständlich. Sie positioniert Kalels Mitschüler:innen als potenzielle Vermittler:innen zwischen Kalel, der etwas ausdrücken möchte, und ihr, die es nicht versteht. Seitens der Mitschüler:innen ist keine Reaktion sicht- oder hörbar. Keine:r der Mitschüler:innen scheint sich als jemand zu positionieren, der:die Kalel versteht. Während die Lehrerin sich an die Klasse wendet, steht Kalel von seinem Platz auf (Z. 163; Abb. 264a). Er verlässt den Zuschauerraum, der sich entlang der Kreislinie konstituiert, und betritt den zentralen Demonstrationsraum (Z. 163; Abb. 264b). Was er dabei überlappend mit der Äußerung der Lehrerin (Z. 162) sagt, ist in den Aufnahmen nicht verständlich (Z. 163).

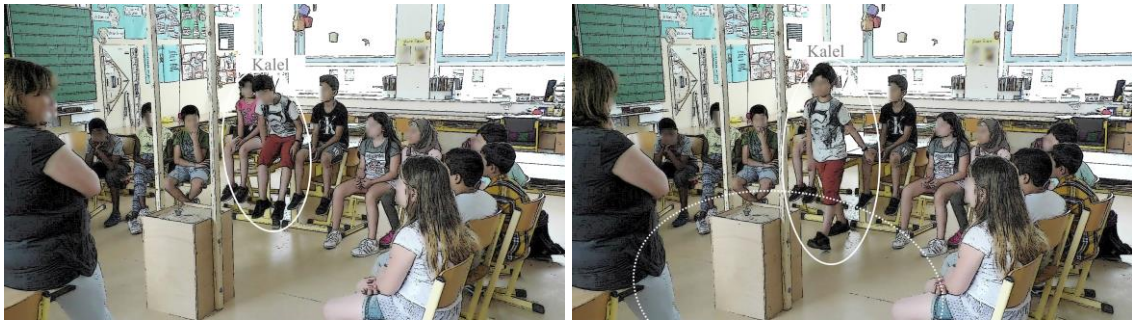


Abb. 264a und b: Karel steht von seinem Platz auf (a) und betritt den Demonstrationsraum (b) (Z. 163).

Karel greift das herabhängende Pendel und zieht damit einen Kreis in dem Sand, der sich in der Holzbox am Fuße des Pendels befindet (Z. 163; Abb. 265a und b).

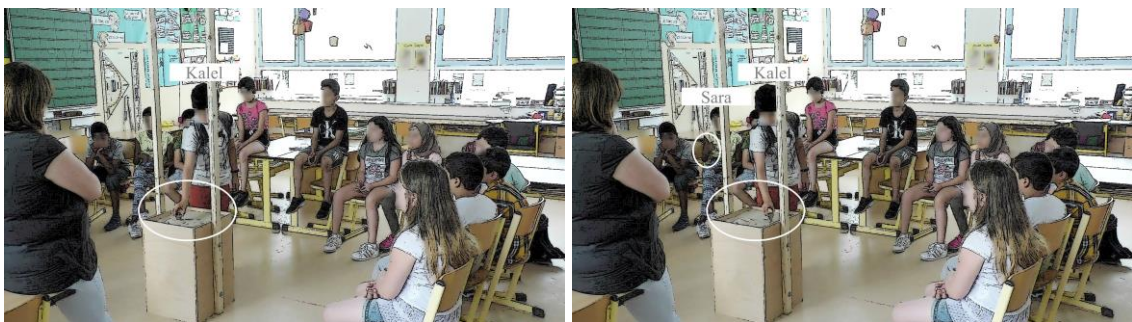


Abb. 265a und b: Karel zieht mit dem Pendel einen Kreis im Sand (a und b) (Z. 163). Sara zeigt in Richtung des Pendelgestells (b) (Z. 165).

Nachdem also die Lehrerin anzeigt, Kalels Äußerung, die er zuvor mehrfach sprachlich realisiert und wiederholt mit Gesten unterstützt, nicht zu verstehen (Z. 161), bedient sich der Schüler der Manipulation eines Objekts, die ihm durch seine Loslösung von dem festen Sitzplatz und seine Bewegung im Raum ermöglicht wird. Indem er den Demonstrationsraum betritt, positioniert Karel sich selbst als jemand, der etwas demonstrieren möchte. Diese Demonstration schließlich scheint zu einem Verstehen durch andere Interaktionsbeteiligte zu führen. Sara äußert die Interjektion $A:CH$ (Z. 165), die als Ausruf des Verstehens gedeutet werden kann. Dabei hebt sie ihre rechte Hand und realisiert eine Zeigegeste in Richtung des Pendels (Z. 165; Abb. 266). Auch die Lehrerin äußert ACH (Z. 167) und fügt an $das- (.) \mid PE-$ (Z. 167-168). Verweist Sara mittels ihrer Geste nonverbal auf das Pendelgestell, so scheint auch die Lehrerin auf das Pendelgestell zu referieren, wenn sie beginnt: $das- (.) \mid PE-$ (Z. 167-168), die Äußerung aber mitten im Wort abbricht und das vermeintliche Wort *Pendel* nicht zu Ende führt. Beide, Sara wie auch die Lehrerin, zeigen an, zu erkennen, dass Karel sich auf das Pendel(gestell) bezieht und nicht – wie ursprünglich von der Lehrerin unterstellt – nicht verstanden hat, dass das Pendelgestell bei der Bearbeitung der Aufgabe eine Rolle spielt. Die Situation führt vor Augen, wie die Transition zwischen sozial konstruierten

Räumen – hier: einem Zuschauerraum und einem Demonstrationsraum – neue Ausdrucksmöglichkeiten und damit neue Möglichkeiten der Vermittlung und des Verstehens von Inhalten eröffnen kann. In Kalels Fall ist es insbesondere die Nutzung einer weiteren nonverbalen Ressource, der Manipulation des Pendels, mithilfe der er nun der Lehrerin und seinen Mitschüler:innen vermitteln kann, was ihm zuvor mithilfe von Sprache und Gesten nicht zu gelingen scheint.

In Zeile 174 macht die Lehrerin explizit, dass sie nun verstanden habe, was Kalel meine (ich hab verstanden was du MEINST;; Z. 174). Sie modifiziert ihre eigene Positionierung von einer Nicht-Verstehenden hin zu einer Verstehenden; Kalels Versuch, sich verständlich zu machen, bewertet sie damit als gelungen. Was Kalel vermitteln will, findet jedoch keine Versprachlichung. Weder verbalisiert die Lehrerin an Kalels Stelle für die gesamte Klasse, was Kalel ihrer Meinung nach ausdrücken will, noch geht sie auf seinen Vorschlag näher ein. Kalels Handeln lässt vermuten, dass er mit dem Pendel eine runde Form, wahrscheinlich eine Uhr, in den Sand malen möchte, dass er also zwei zentrale Elemente der Aufgabenstellung anscheinend verstanden hat: Die Aufgabe dreht sich um das Pendel(gestell) sowie um das Malen. Aus diesen beiden Elementen scheint er eine kreative Umsetzung der Aufgabe abzuleiten, die zudem von einem physikalisch-mathematischen Verständnis zeugt: Mithilfe des an einer Schnur befestigten Pendels lässt sich eine Kreisform zeichnen, die etwa der Silhouette der im Klassenzimmer befindlichen Wanduhr gleicht. Die beiden Konzepte „Uhr“ und „malen“, so lässt das Transkript schließen, scheinen Kalel hierbei auch sprachlich zur Verfügung zu stehen, das Konzept „Pendel“ als dritte Komponente, mithilfe derer er womöglich auch sprachlich ausdrücken könnte, dass er mit dem Pendel eine Uhr malen möchte, hingegen nicht. Auf das Pendel verweist er einzig über Gesten und schließlich mithilfe von Manipulation. Umso mehr fällt ins Gewicht, dass die Lehrerin Kalel das Konzept „Pendel“ wie oben dargestellt sprachlich nicht anbietet, sondern stattdessen in der dyadischen Interaktion ausschließlich das Demonstrativpronomen *das* verwendet, um auf das Pendel zu referieren.

Die Lehrerin honoriert Kalels Idee und sein damit unter Beweis gestelltes physikalisch-mathematisches Wissen nicht. Auch sein kommunikativer Erfolg, sich trotz einer vermeintlichen lexikalischen Lücke unter Zuhilfenahme verschiedener Ressourcen auszudrücken und an der Unterrichtsinteraktion zu beteiligen, wird über die Bestätigung, die Lehrerin habe ihn verstanden (Z. 174), hinaus nicht weiter thematisiert. Stattdessen charakterisiert die Lehrerin Kalels Vorschlag zur Aufgabenbewältigung pauschal als falsch

und positioniert ihn auf diese Weise als jemanden, der die Aufgabe nicht verstanden habe beziehungsweise nicht korrekt umsetze. Unter Kopfschütteln äußert sie *NEE* (Z. 170) sowie ein verneinendes *ǝhmǝHM*, (Z. 171). Kalel beendet daraufhin die kreisförmige Bewegung des Pendels im Sand (Z. 171). In Verbindung mit der Äußerung *IS okay*; (Z. 173) realisiert die Lehrerin eine Geste mit der linken Hand in Richtung des Pendelgestells, hinter dem Kalel steht (Z. 173; Abb. 266a). Im Vergleich zu den im vorangegangenen Interaktionsverlauf beobachtbaren deiktischen Gesten verschiedener Beteiligter in Richtung des Pendels, ist die Handfläche der Lehrerin in diesem Fall geöffnet nach unten gerichtet, gleichsam wie ein Abwinken. Kalel scheint ihr sprachliches und nonverbales Handeln als Aufforderung zu deuten, seinen Versuch der Bearbeitung der Aufgabe zu beenden. Simultan zu der Geste der Lehrerin geht er rückwärts zurück an seinen Platz (Z. 173; Abb. 266b), wo er sich wieder auf den Tisch setzt, auf dem er zuvor saß. Er gibt damit seine Position im Demonstrationsraum auf und begibt sich zurück in den Zuschauerraum.



Abb. 266a und b: Die Lehrerin realisiert mit nach unten gerichteter Handfläche eine Handbewegung in Richtung Pendelgestell (a). Kalel geht rückwärts an seinen Platz (b) (Z. 173).

Zum Teil während Kalel noch dabei ist, sich hinzusetzen, äußert die Lehrerin ein weiteres Mal: *is okay kalel*. (Z. 175). Die Äußerung für sich betrachtet lässt prinzipiell offen, ob die Lehrerin Kalels Vorschlag für „okay“ erachtet oder ob sie damit in erster Linie die Sequenz schließt und Kalels Möglichkeit zur Beteiligung beendet. In Verbindung mit den vorangehenden Negationsausdrücken (Z. 170-171) und dem nachfolgenden *NEIN*, (Z. 177) liegt eher letzteres nahe. Kalels Vorschlag wird als falsch eingeordnet. Während die Lehrerin Kalel anspricht (Z. 175), zeigt nun auch sein Mitschüler Faruk über die Interjektion *a:h*; (Z. 176) Verstehen an. Die Kalel zugesprochene Position ist somit ambivalent: Einerseits wird er von mehreren Beteiligten als Schüler konstruiert, der letztlich verstanden wurde, andererseits als Schüler, der eine von der Lehrerin als falsch bewertete Antwort gibt.

177 **Lehrerin** NEIN, (.)
 178 *wir wollen DAS gerät- (.)
 lehrerin *fährt mit beiden Händen die Kontur des Pendels in
 der Luft nach-->
 179 IN euer hEft malen.
 180 (0.2)
 181 **Kalel** h[m;]
 182 **Lehrerin** [DAS] was da steht, (-)
 183 SOLL in eurem he*ft nachher gemalt sein.
 -->*
 184 (0.5)
 185 **Lehrerin** ΔoKAY?
 baasim Δmeldet sich-->
 186 (0.5)

Nachdem sie Kalels Ansatz zur Lösung der Aufgabe mehrfach als falsch gekennzeichnet hat, wiederholt die Lehrerin die Aufgabenstellung: wir wollen DAS gerät- (.) | IN euer hEft malen. (Z. 178-179). Kalel äußert hm; (Z. 181) mit fallender Tonhöhe, was als Rezeptionssignal und/oder als Signal des Verstehens ausgelegt werden kann; welche Lesart zutreffend ist, ist nicht rekonstruierbar. Teils überlappend fährt die Lehrerin fort: DAS was da steht, (-) | SOLL in eurem heft nachher gemalt sein. (Z. 182-183). Sie variiert die Aufgabenstellung dabei in syntaktischer Hinsicht: Während in der ersten Formulierung (Z. 178-179) wir (Z. 178) Subjektfunktion besitzt und malen (Z. 179) als Verb im Aktiv verwendet wird, ist in der anschließenden zweiten Formulierung das Pendelgestell, auf das die Lehrerin mithilfe des Demonstrativpronomens DAS (Z. 182) referiert, Subjekt, es wird eine passivische Verbform in Verbindung mit dem Hilfsverb *sollen* genutzt (SOLL gemalt sein; Z. 183). Sie bietet Kalel und den übrigen Schüler:innen zwei sprachlich unterschiedliche Zugänge zu der Aufgabe an. Betont wird in beiden Fällen der Gegenstand, den die Schüler:innen in ihr Heft zeichnen sollen: DAS gerät (Z. 178), DAS was da steht (Z. 182). Während der Aufgabenformulierung von Zeile 178 bis Zeile 183 realisiert die Lehrerin eine zuvor noch nicht eingesetzte Geste, die ebenfalls auf das im Demonstrationsraum verortete Pendelgestell verweist: Mit einer teils ikonisch, teils deiktisch lesbaren Geste (Fricke 2012, S. 24-27) vollzieht sie den Umriss des Pendelgestells zweimal mit beiden Händen in der Luft nach, zunächst während der Äußerung wir wollen DAS gerät- (.) | IN euer hEft malen. (Z. 178-179; Abb. 267a und b), ein weiteres Mal während der anschließenden Äußerung DAS was da steht, (-) | SOLL in eurem heft nachher gemalt sein. (Z. 182-183; Abb. 268a und b).

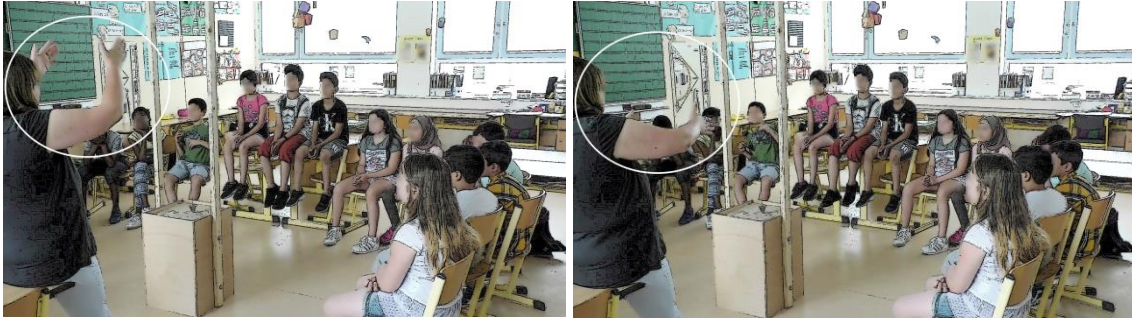


Abb. 267a und b: Die Lehrerin realisiert mit beiden Händen eine ikonische Geste, während sie verbal auf den Gegenstand im Demonstrationsraum verweist (Z. 178-179).

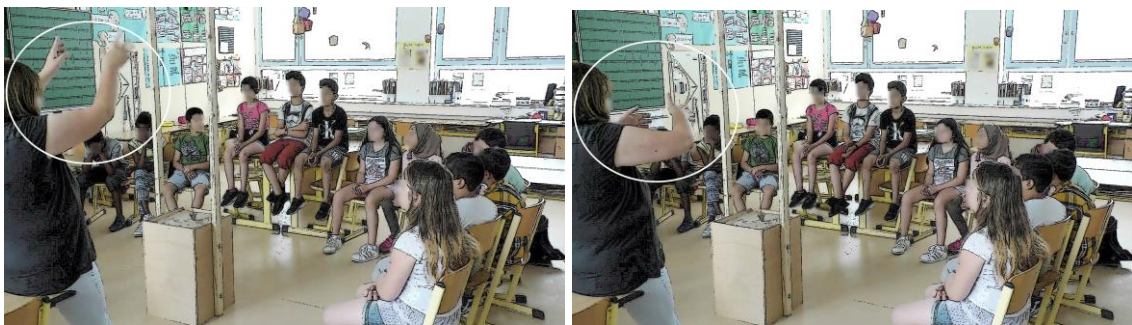


Abb. 268a und b: Die Lehrerin realisiert mit beiden Händen eine ikonische Geste, während sie verbal auf den Gegenstand im Demonstrationsraum verweist (Z. 178-179).

Sowohl die von der Lehrerin genutzten sprachlichen als auch die von ihr genutzten gestischen Ressourcen haben deiktischen Charakter, indem sie auf das im Demonstrationsraum befindliche Pendelgestell verweisen. Abermals fällt auf, dass der Gegenstand nicht mit einem Fachbegriff benannt wird. Stattdessen nutzt die Lehrerin wiederum Demonstrativpronomen (Z. 182) in Verbindung mit einer auf das Pendelgestell referierenden Gestik sowie die Umschreibung *gerät* (Z. 178).

Die Lehrerin beendet die Erklärung mit einem fragend intonierten Rückversicherungssignal: *oKAY?* (Z. 185). Währenddessen hebt Baasim den linken Arm und meldet sich mit ausgestrecktem Zeigefinger. Es ist nicht eindeutig, inwieweit sich das *oKAY?* (Z. 185) der Lehrerin an Kalel und/oder die gesamte Klasse richtet. Von keinem der Schüler:innen erfolgt eine verbale Antwort auf das Rückversicherungssignal der Lehrerin hin. Als die Lehrerin weiterspricht, realisiert Kalel eine Selbstberührung (Fricke 2007, S. 222), indem er die rechte Hand zuerst zu den Lippen, dann zu Kinn und Hals führt (Z. 187; Abb. 269). Dort belässt er seine Hand während des gesamten Redebeitrags der Lehrerin (Z. 187-196), bis sie schließlich in Zeile 196 eine Frage an die Klasse stellt. Selbstberührungen stehen in Fricke's (2007) Klassifikation den freien Sprechergesten gegenüber, welche referierend oder nichtreferierend sein können (S. 222). Über die Bedeutung der hier von Kalel vollzogenen Selbstberührung kann nur spekuliert werden,

womöglich hat sie kompensatorischen Charakter, nachdem die Versprachlichung seiner Handlungsintention zunächst gescheitert und sein letztlich unter Zuhilfenahme weiterer Ressourcen ausgedrückter Vorschlag als falsch bewertet wurde.



Abb. 269: Kalel berührt mit der rechten Hand sein Kinn und seinen Hals (Z. 187-196).

187 **Lehrerin** ▼SO; (.)
kalel ▼Selbstberührung an Lippen, Kinn und Hals mit der rechten Hand-->

188 **Lehrerin** UND (.) äh-
189 * (0.8) *

lehrerin *Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Sara, Zeigefinger ausgestreckt*

190 **Lehrerin** SARA hat richtig gesagt,△
baasim -->△

191 (0.8)
192 **Lehrerin** wir MÜSsen-
193 (0.8)
194 **Lehrerin** LÄNgen wissen,=
195 ☐=ne oder WIE hast du gesagt?☐ (.)

sara ☐nickt-----☐

196 **Lehrerin** okay und wie MACHen_wa des?▼
kalel -->▼

197 ☐△) (1.7)
faruk ☐meldet sich-->
baasim △meldet sich-->
malek)meldet sich-->

198 **Liana** (messen.)
199 (2.5)

200 **Lehrerin** LLIana hast ne IDEE? (.)
201 wie_wa das MACHen?
202 (0.6)

203 **Lehrerin** was müsse_ma MACHen?
204 (3.0)♣(3.3)

serhat ♣meldet sich-->

205 **Lehrerin** SERhat,
206 (.)♣

serhat -->♣

207 **Serhat** isch GLAUbe☐△) wir müssen es-
faruk -->☐

baasim -->△
 malek -->)
 208 (0.3)
 209 **Serhat** verKLEInern,
 210 (0.2)
 211 **Lehrerin** wir müssen es verkleinern) ja aber was müssen wir
 dafür HAben? (.)
 malek)meldet sich-->
 212 wenn wa_s verKLEInern wollen,=
 213 =MAlek?
 214 (0.2))
 malek -->)
 215 **Malek** die LÄNgen,
 216 (0.2)
 217 **Malek** g[laub wir müsse]n (das/w[as] MEssen,]
 218 **Lehrerin** [die LÄNgen;] (.)
 219 [und das HEIßT (.) wir
 mü]ssen?
 220 (0.3)
 221 **Malek** MEssen.
 222 (0.1)
 223 **Lehrerin** wir müssen MEssen. (.)
 224 *Okay;
 *steht auf und geht in Richtung Schrank-->>
 225 ((u[nverständlich]e Nebengespräche))
 226 **Lehrerin** [WIR müssen mEssen.]

Wie bereits in Zeile 001 der zu analysierenden Sequenz äußert die Lehrerin auch in Zeile 187 den Diskursmarker so; mit Fokusakzent und leicht fallender Tonhöhe. Sie scheint die Auseinandersetzung mit Kalels Vorschlag als Exkurs zu kennzeichnen, nach dem sie nun zu dem eigentlichen Fokus der Interaktion zurückkehrt. Sie nimmt Bezug auf den von Sara zu Beginn eingebrachten Vorschlag: wir müssen wissen in welche LÄnge wir des malen, (Z. 122). Geht die Lehrerin zunächst nicht explizit auf die Korrektheit oder Inkorrektheit von Saras Vorschlag ein, sondern nimmt ihn mit dem Rezeptionssignal hm_HM; (Z. 124) zur Kenntnis und fragt weiter: was müssen wir als erstes MAchen? (Z. 128), so bewertet sie Saras Vorschlag nun als korrekt: SARA hat richtig gesagt, | (0.8) | wir MÜSsen- | (0.8) | LÄNgen wissen, (Z. 190-194). Wie bereits zuvor an mehreren Stellen beobachtet, nutzt die Lehrerin auch hier eine raumpunktdeiktische Geste, die in Übereinstimmung mit dem Verbalen die Referenz ihrer Äußerung anzeigt: Noch bevor sie Saras Namen nennt (Z. 190), zeigt sie in die Richtung, in der die Schülerin sitzt (Z. 189). Im Unterschied zur ersten Reaktion auf Saras Vorschlag, fragt die Lehrerin an dieser Stelle nicht nach, was [...] wir [...]

MACHen (Z. 128) müssten, stattdessen fragt sie: wie MACHen_wa des? (Z. 196). Mit des (Z. 196) bezieht sie sich auf Saras Vorschlag, fragt also danach, wie Saras Vorschlag, der primär auf Wissen (LÄNgen wissen; Z. 194) und nicht auf Handeln abzielt, umzusetzen sei. Im Anschluss an die Frage der Lehrerin legt Kalel die Hand, die er im Zuge der beschriebenen Selbstberührung an Lippen, Kinn und Hals geführt hatte (Z. 187-196), zurück in seinen Schoß. Eine, jedoch rein spekulative, Lesart hierfür könnte sein, dass Kalel sich auf diese Weise klar als jemand positioniert, der sich nicht um das Rederecht bewirbt. Demgegenüber melden sich Faruk, Baasim und Malek (Z. 197), positionieren sich also als Bewerber um das Rederecht und damit als potenzielle nächste Sprecher. Von Lliana, die sich aus Datenschutzgründen außerhalb des Kamerasichtfelds befindet, ist ein nicht klar verständliches zweisilbiges Wort zu vernehmen, das messen lauten könnte (Z. 198). Lliana spricht, ohne dass ihr das Rederecht erteilt wurde. Ob sie sich zuvor durch eine Meldegeste um das Rederecht bewirbt, ist nicht sichtbar. Unabhängig von dem – nur vermutbaren – Wortlaut von Llianas Äußerung ist zu beobachten, dass die Lehrerin Llianas vermeintlichen Verstoß gegen die soziale Ordnung der Rederechtsvergabe nicht als solchen sanktioniert, sondern Llianas verbale Beteiligung zum Anlass zu nehmen scheint, die Schülerin direkt zu adressieren: LLiana hast ne IDEE? (.) | wie_wa das MACHen? (Z. 200). Sie dreht dabei den Oberkörper in Llianas Richtung und etabliert potenziell Blickkontakt mit der schräg links von ihr sitzenden Schülerin, die von der Kamera nicht erfasst wird. In den Aufnahmen ist keine verbale Reaktion der Schülerin zu vernehmen, ihr nonverbales Verhalten ist für die Analyse aufgrund des Kamerawinkels nicht zugänglich. Auch auf die Nachfrage der Lehrerin hin: was müsse_ma MACHen? (Z. 203), körperlich immer noch Lliana zugewandt, ist keine Reaktion seitens der Schülerin hörbar. Während einer vergleichsweise langen Sprechpause beginnt auch Serhat, sich zu melden (Z. 204-206). Die Lehrerin wendet sich wieder der Klasse zu und ruft Serhat auf (Z. 205), der daraufhin seine Meldegeste beendet (Z. 206). Als er zu sprechen beginnt, die Positionierung als Sprecher demnach annimmt, nehmen auch Faruk, Baasim und Malek ihre Hände herunter (Z. 207). Serhat kennzeichnet seinen Beitrag mit dem Verbum cogitandi *glauben* als Hypothese: isch GLAUbe wir müssen es- | (0.3) | verKLEInern, (S. 207-208). Auch durch die leicht steigende Tonhöhe am Ende gibt Serhat seiner Äußerung fragend-vermutenden Charakter. Nachdem die Lehrerin Serhats Antwort wiederholt (wir müssen es verkleinern; Z. 211), beginnt Malek, sich erneut zu melden (Z. 211-214). Die Lehrerin variiert ihre Frage ein weiteres Mal, wenn sie im Folgenden weder fragt, was zu machen

sei (Z. 118, 128) noch wie etwas zu machen sei (Z. 196); stattdessen fragt sie nun: aber was müssen wir dafür HABen? (.) | wenn wa_s verKLEInern wollen, (Z. 211-212). Sie ruft Malek auf (Z. 213), nimmt also seine Bewerbung um das Rederecht an und positioniert ihn als Sprecher. Malek nimmt die Hand herunter (Z. 214) und antwortet: die LÄNgen, (Z. 215). Auch Maleks Äußerung endet mit leicht steigender Tonhöhe, was darauf hindeuten kann, dass er womöglich eine Ratifizierung seiner Antwort durch die Lehrkraft erwartet, ihr folglich die Entscheidungshoheit über inhaltliche Korrektheit zuschreibt. Ebenfalls unter Verwendung des Verbum cogitandi *glauben* fügt er, teils überlappend mit Äußerungen der Lehrerin (Z. 218-219), die Vermutung an: glaub wir müssen (das/was) MESsen, (Z. 217). Zeitgleich wiederholt die Lehrerin mit leicht fallender Tonhöhe und damit mit feststellendem Charakter: die LÄNgen; (Z. 218). Während Malek vermutet, wir müssen (das/was) MESsen, (Z. 217), fragt die Lehrerin: und das HEIßT (.) wir müSSen? (Z. 219). Malek vervollständigt den von ihr begonnenen Satz, indem er das bereits in seiner Vermutung verwendete Verb wiederholt: MESsen. (Z. 221). Daraufhin äußert die Lehrerin zunächst: wir müssen MESsen. (Z. 223). Sie betont dabei das von Malek vorgeschlagene Verb *messen*. Anschließend verlässt sie ihren Platz als Teil des Sitzkreises (Abb. 270a), durchquert den Sitzkreis (Abb. 270b) und geht in Richtung des Schrankes, der sich in einer Ecke des Klassenzimmers neben dem Lehrerinnenpult befindet (Abb. 270c; Schrank außerhalb des Kamerasichtfelds; Z. 244ff.). Dabei sagt sie: WIR müssen mESsen. (Z. 226). Dieses Mal liegt der Fokusakzent auf dem Subjekt WIR (Z: 226), ein Nebenakzent auf dem Verb mESsen (Z. 226). In Verbindung mit ihrer Bewegung durch den Raum kann dies als Ankündigung gedeutet werden, dass die Klasse im Folgenden handelnd aktiv werden solle. Mit dem Verlassen des Sitzkreises durch die Lehrerin bricht sie die zuvor etablierte räumliche Struktur zum Teil auf, löst sie jedoch (noch) nicht auf.



Abb. 270a, b und c: Die Lehrerin verlässt den Sitzkreis und geht in Richtung eines Schrankes (ab Z. 224).

Im Nachgang der hier besprochenen Sequenz holt die Lehrerin ein Metermaß aus dem Schrank und geht zurück in den Sitzkreis. Sie fragt die Schüler:innen, welche Teile des Gegenstands im Demonstrationsraum auszumessen seien. Nacheinander messen aufgerufene Schüler:innen verschiedene Längen des Pendelgestells und berichten die gemess-

senen Werte mündlich. Die Lehrerin klebt Zettel mit den festgestellten Maßangaben an die entsprechenden Teile des Pendelgestells. Dies dient der Vorbereitung einer Einzelarbeit, die die Schüler:innen später – nach Auflösung des Sitzkreises – an ihren regulären Sitzplätzen im Klassenzimmer verrichten: Sie zeichnen den ausgemessenen Gegenstand verkleinert in ihre Mathematikhefte.

Die in diesem Kapitel untersuchte Sequenz umfasst von der Nennung des Themas durch die Lehrkraft (Z. 001) über die Etablierung eines Sitzkreises bis hin zu der Feststellung, *WIR müssen mEssen.* (Z. 226), eine Dauer von nur etwa dreieinhalb Minuten. Die Analyse führt vor Augen, wie in dieser vergleichsweise kurzen Zeit auf komplexe und dynamische Weise Verstehen und Verstandenwerden sowie damit einhergehende sprachbezogene Positionierungen interaktiv ausgehandelt werden. Die Lehrerin lässt den Schüler:innen Raum, sich in die Erarbeitung der Aufgabenstellung einzubringen – ein Vorgehen, das nicht zuletzt durch das räumliche Setting, den Sitzkreis mit zentralem Demonstrationsraum, begünstigt wird. Innerhalb des geteilten Interaktionsraums positionieren die Beteiligten sich und andere im Verlauf der analysierten Sequenz als Sprecher:innen und als Zuhörer:innen, als Verstehende und als Nicht-Verstehende, als Vermutende und als Wissende, als Demonstrierende und als Beobachter:innen. Die sich ereignenden Selbst- und Fremdpositionierungen sind dabei nicht von statischer Natur, sondern verändern sich in jedem Moment der Interaktion.

7.6.2 Fall 2: „in Deutschland“

Fall „in Deutschland“ (Sequenz 07g; ergänzend: 07a, b, f, h)			
Schule:	blaue Schule	Klasse:	hellblaue Klasse
Erhebungstag:	05.06.2018	Klassenstufe:	3
Unterrichtsfach:	Deutsch	Thema der Stunde:	Sommerferiengeschichten
Unterrichtseinheit:	Freies Schreiben		
Anwesende:	21 Schüler:innen (9 w, 12 m), davon 6 ohne Filmerlaubnis (nicht im Bild: Aron, Charlotte, Loan-Fiete; unkenntlich gemacht: Hannah, Ibrahim, Sadija) 1 Klassenlehrerin 1 Forscherin (nicht im Bild)		
Beteiligte:	gemäß Selbstauskunft		
Name (Pseudonym)	Geschlecht	Alter	zu Hause gesprochene Sprache(n)
Schülerinnen und Schüler			
Aabid	m	10	Arabisch, Deutsch
Victoria	w	8	Deutsch, Englisch
Aron	m	10	Deutsch
Batuhan	m	9	Türkisch, Deutsch
Connor	m	9	Englisch, Französisch, Deutsch
Georgi	m	9	Türkisch, Deutsch
Hasan	m	9	„Marokkanisch“, Arabisch, Deutsch
Hüseyin	m	8	Türkisch, Englisch, Deutsch
Maxim	m	9	Russisch, Ukrainisch, Deutsch
Mustafa	m	9	Albanisch, Deutsch
Rafael	m	?	?
Risha	w	11	Arabisch, Deutsch
Sadija	w	9	Türkisch
Yasmina	w	8	Kurdisch, Deutsch
Lehrkräfte			
Fr. Tassler (= Lehrerin)	Klassenlehrerin der hellblauen Klasse		
Sonstige			
Forscherin	während der Videoaufnahmen im hinteren Teil des Klassenzimmers anwesend (außerhalb des Kamerasichtfelds)		

Der Fall „in Deutschland“ ereignet sich während des Deutschunterrichts in der hellblauen Klasse. Klassenlehrerin ist Frau Tassler, die auch in der gefilmten Deutschstunde unterrichtet. Im Klassenzimmer befinden sich 21 Schüler:innen, wovon 14 aktiv an dem zu analysierenden Ausschnitt beteiligt und deshalb namentlich benannt sind. Die übrigen sieben Schüler:innen sind als Teil des Interaktionsensembles passiv beteiligt.

In der Deutschstunde, in der sich der Fall „in Deutschland“ abspielt, präsentieren die Schüler:innen nacheinander Geschichten zum Thema Sommerferien, die sie während der vorangehenden Stillarbeitsphase verfasst haben. Der Fall „in Deutschland“ bezieht sich auf die Präsentation ihrer selbst verfassten Geschichte durch die elfjährige Schüle-

rin Risha. Für die Untersuchung dieses Falls ist es zuträglich, vorangehende und nachfolgende Fälle, das heißt Präsentationen anderer Schüler:innen, exemplarisch hinzuziehen und so seine Einbettung in die Gesamtsequenz zu berücksichtigen. Das vollständige Transkript zum Fall „in Deutschland“ und ausgewählten vorangehenden wie nachfolgenden Fällen findet sich in Anhang L.2. Es soll im Folgenden Ausschnitt für Ausschnitt wiedergegeben und beleuchtet werden.

Während der Schreibphase, die der Präsentation der von Schüler:innen verfassten Geschichten vorangeht, sitzen die Schüler:innen an Gruppentischen im Raum verteilt mit Körper- und Blickorientierung in Richtung des je eigenen Tisches (Abb. 171a und 171b).



Abb. 271a und b: Räumliche Ordnung während der Schreibphase aus zwei Kameraperspektiven (außerhalb des Kamerasichtfeldes: Aron, Charlotte, Loan-Fiete, Nesrin; aus Datenschutzgründen unkenntlich: Sadija, Hannah, Ibrahim).

Die räumliche Ordnung, durch die sich demgegenüber die Präsentationsphase auszeichnet (Abb. 273b, 288b), wird zu Beginn der Sequenz von der Lehrerin Frau Tassler initiiert. Sie nimmt ihren Ausgang bei der in der Schreibphase eingenommenen körperlich-räumlichen Orientierung der Beteiligten (Abb. 271a und 271b), die nun gemäß der Anweisung der Lehrerin modifiziert werden soll.

```

001  lehrerin >>geht in den mittleren Bereich des Klassenzimmers,
      Arme in die Hüfte gestemmt-----
      -----+
002  Lehrerin wer FERTIG +*i:s, (.)
      *stellt sich neben einen Gruppentisch,
      an dem Maxim, Victoria, Sadija und Georgi sitzen;
      Körperausrichtung und Blickorientierung in Richtung
      Gruppentisch, Arme in die Taille gestemmt-->
003      der MACHT- (.)
004  Lehrerin den stift ins MÄPpchen,
005      (0.3)
006  Lehrerin legt sein BLATT auf den tIsch,*
      -->*
007      *(0.2)
lehrerin *richtet Körper und Blick in Richtung Tafelseite
      des Klassenzimmers aus, löst die Hände aus der
      Hüfte und führt sie vor den Körper-->

```


lösung sie nun entscheidet. Während sie weiterspricht, bleiben ihr Blick und Körper zunächst in Richtung des Gruppentisches orientiert. Diejenigen Schüler:innen, auf die die Bedingung, fertig (Z. 002) zu sein, zutreffe, werden durch die Lehrerin erst zur Manipulation von Gegenständen, Stift und Blatt, dann zu bestimmten körperlich-räumlichen Handlungen aufgefordert: der MACHT- (.) | den stift ins MÄPpchen, | (0.3) | legt sein BLATT auf den tIsch, | und drEht sich SO mit dem stuhl dass er nach vOrne- (.) | auf DIEsen stUhl sehen kann. (Z. 003-009). Die Lehrerin fordert die Schüler:innen auf diese Weise dazu auf, durch ihre körperlich-räumliche Positionierung anzuzeigen, ob sie mit der Anfertigung des gewünschten schriftsprachlichen Produkts, der Geschichte zum Thema Sommerferien, fertig seien. Dass sie den Schüler:innen hierbei keine tatsächliche Wahlmöglichkeit lässt, zeigt sich, wenn sie nachfolgend einzelne Schüler:innen individuell adressiert und sie bittet, sich umzudrehen, unabhängig davon, ob der:die angesprochene Schüler:in mit dem Verfassen der Geschicht fertig sei (Z. 011).

Ihre Anweisung realisiert die Lehrerin unter Nutzung verbaler wie nonverbaler Ausdrucksressourcen, wobei sie mithilfe nonverbaler Mittel insbesondere raum- und richtungsdeiktische Aspekte akzentuiert.⁶⁷ Noch bevor sie verbal äußert: und drEht sich (Z. 008), beginnt sie, sich selbst zu drehen, indem sie ihren Körper und Blick in Richtung der Tafel ausrichtet; die Hände löst sie aus der Hüfte und führt sie vor den Körper, die Handflächen zeigen zueinander (Z. 007-008; Abb. 273a). Mit den Worten SO mit dem stuhl (Z. 008) realisiert sie mit einander zugewandten Handflächen eine erste richtungsdeiktische Geste in Richtung des vorderen Bereichs des Klassenzimmers (Z. 008; Abb. 273b).



Abb. 273a und b: Die Lehrerin richtet Blick und Körper in Richtung der Tafel aus (a) und verweist mit beiden Armen in die entsprechende Richtung (b) (Z. 007-008).

⁶⁷ Die Beschreibungen der von den Beteiligten verwendeten Lokaldeixis orientieren sich im Folgenden an Frickes (2007) Terminologie (vgl. insbesondere S. 86-141).

Eine weitere richtungsdeiktische Geste in dieselbe Richtung schließt sich an, wenn sie die Arme anwinkelt, dann wieder mit einander zugewandten und näher zueinander geführten Handflächen nach vorne ausstreckt, während sie sagt: dass er nach vorne- (.) (Z. 008; Abb. 274a und 274b). Verbalität und Gestik verweisen in diesem Moment auf denselben räumlichen Aspekt: Das Vorne, welches als spezieller Funktionsraum des Klassenzimmers konstruiert wird, nämlich als Demonstrationsraum (Putzier 2016) für die folgenden Präsentationen selbst verfasster Geschichten.



Abb. 274a und b: Die Lehrerin realisiert eine weitere richtungsdeiktische Geste in Richtung des vorderen Bereichs des Klassenzimmers (Z. 008).

Unmittelbar daran schließt sich eine raumpunktdeiktische Geste in Richtung eines Stuhls, der vor der Tafel steht und mit einer lila Decke bedeckt ist: der so genannte Lesethron.⁶⁸ Die Lehrerin legt dabei beide Handflächen aufeinander, die Fingerspitzen zeigen weiterhin in den vorderen Bereich des Klassenzimmers; sie hebt die Arme auf Kopfhöhe und führt mit ausgestreckten Armen eine absenkende Bewegung in Richtung des Lesethrons aus: auf DIEsen (Z. 009; Abb. 275a). Danach legt sie die Händflächen auf Unterbauchhöhe ineinander, bringt sie in Ruheposition: stUhl sehen kann. (Z. 009; Abb. 275b).



Abb. 275a und b: Die Lehrerin realisiert eine raumpunktdeiktische Geste in Richtung des Lesethrons (a). Anschließend bringt sie ihre Hände in Ruheposition (b) (Z. 009).

⁶⁸ Es handelt sich hierbei um eine Bezeichnung, die die Klassenlehrerin Frau Tassler im Interview verwendet (vgl. Anhang B.1.3, Z. 066).

Der Klassenraum ist damit für die Dauer der Präsentationsphase in einen Demonstrationsraum, dessen zentralen Ort der Lesethron bildet, und einen diametral entgegengesetzten Publikumsraum unterteilt (zum Konzept „Demonstrationsraum“ vgl. Putzier 2016, S. 116-118 sowie die Ausführungen in Kapitel 7.6.1). Es findet also eine Ausdifferenzierung des geteilten Interaktionsraums statt, die mit bestimmten Beteiligungsrollen – Vortragende und Zuhörende – einhergeht. Der Demonstrationsraum folgt in diesem Fall einer anderen räumlichen Konstellation als der, die im vorangehenden Kapitel 7.6.1 für den Fall „Pendel“ vorgestellt wurde. Bildet der Demonstrationsraum im Fall „Pendel“ einen zentralen Raum, um den sich die Interaktionsbeteiligten anordnen, stellt der Publikumsraum also gleichsam einen Außenkreis dar, der den Demonstrationsraum umlagert und begrenzt, so konstituiert die Lehrerin im vorliegenden Fall „in Deutschland“ den Demonstrationraum als Zone im vorderen Bereich des Klassenzimmers. Im „Vorne“ befinden sich auch Lehrerinnenpult und Tafel, die klassischerweise für das Demonstrieren im Unterricht funktionalisiert werden können und deren Status als Teil von Demonstrationsräumen als institutionalisiert und situativ aktualisierbar angesehen werden kann. Der Lesethron ist demgegenüber ein für die Dauer der Präsentationsphase konstruierter Ort. Wie im Fall „Pendel“ verändern die Schüler:innen auch im Fall „in Deutschland“ ihre körperlich-räumliche Ausrichtung, um ihren Blick in Richtung des Demonstrationsraums zu orientieren, nicht jedoch ihre Position im Raum.

Die Abbildungen 276 und 277 zeigen die räumliche Anordnung der Beteiligten während der Präsentationsphase. Auf dem als Lesethron deklarierten, vor der Tafel positionierten und mit einer lila Decke bedeckten Stuhl (Abb. 278a) nehmen nacheinander Schüler:innen Platz, die jeweils eine während der Schreibphase verfasste Geschichte vortragen. Sie sitzen dabei ihren Mitschüler:innen gegenüber, mit Blickorientierung zur Klasse (Abb. 278b). Dem:der Vortragenden wird damit eine exponierte räumliche Position zugewiesen, er:sie erhält das Zugangsrecht zu einem exklusiven Ort des Klassenzimmers, dem Lesethron. Seine:ihre räumliche Positionierung korrespondiert dabei mit einer ebenso exponierten sozialen Positionierung als Sprecher:in, der:dem während des Vortrags exklusiv das Rederecht zusteht und die:der im Anschluss an den Vortrag über die Autorität verfügt, im Rahmen einer Feedbackphase das Rederecht an Mitschüler:innen zu vergeben und den:die nächste:n Vortragende:n auszuwählen. Die Lehrerin sitzt während der Präsentationsphase auf einem an das Lehrerinnenpult angestellten Tisch mit Blickorientierung in Richtung des vortragenden Schülers oder der vortragenden Schülerin (Abb. 277).

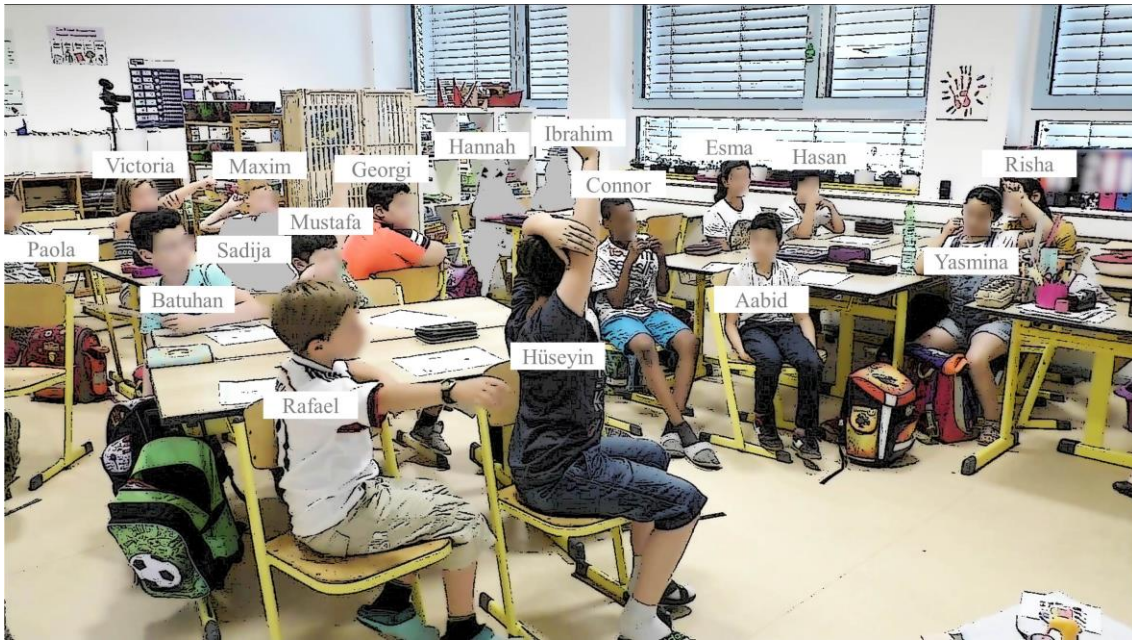


Abb. 276: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „in Deutschland“ – Kameraperspektive 1 (nicht im Bild: Aron, Charlotte, Loan-Fiete, Nesrin; aus Datenschutzgründen unkenntlich: Hannah, Ibrahim, Sadija)



Abb. 277: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „in Deutschland“ – Kameraperspektive 2 (nicht im Bild: Aron, Charlotte, Hannah, Ibrahim, Nesrin; aus Datenschutzgründen unkenntlich: Loan-Fiete, Sadija)



Abb. 278a und b: Der so genannte Lesethron, (a) unbesetzt und (b) exemplarisch durch einen Schüler besetzt

Noch während die Schüler:innen damit befasst sind, sich körperlich in Richtung des Demonstrationsraums auszurichten und die Lehrerin einzelne Schüler:innen nochmals individuell dazu auffordert (vgl. die Auslassung in Z. 011), beginnen mehrere Schüler:innen, sich zu melden (Z. 011). Der erste von ihnen ist Hüseyin (Z. 011).

012 **Lehrerin** also ihr kommt alle DRA:N,
 013 (0.4)
 014 **Lehrerin** kΔann natürlich NICHT- (.)
 mustafa Δmeldet sich-->
 015 **Lehrerin** jeder der ERStE sein,=
 016 =aber des MACHen wir jetzt net auch zum ersten MAL.
 017)°h
 batuhan Δmeldet sich-->
 018 **Lehrerin** der HÜseyin meldet sich schon- (.)
 019 die GANze) zeit--=
 batuhan -----)
 020 **Lehrerin** =du darfst den ANfang machen;▼□
 yasmina -----▼
 hüseyin -----□
 021 **Lehrerin** □oKAY?
 hüseyin □nimmt das Blatt Papier, das vor ihm auf dem Tisch
 liegt, in die Hand-->
 022 (0.6)
 023 **Hüseyin** hm;□
 ---□
 024 □(0.7)
 hüseyin □steht auf und geht in Richtung der Lehrerin, wo er
 stehen bleibt-->
 025 **Lehrerin** und du ACHtest beim vOrlesen AUF?□
 hüseyin -----□
 026 (0.7)
 027 **Hüseyin** (die/den/ding)
 028 *(1.0)
 lehrerin *zeigt mit dem Zeigefinger der rechten Hand auf ih-
 re Lippen-->
 029 **Hüseyin** (ALso/Aso)-
 030 (0.22)*

lehrerin -----*
 031 **Hüseyin** GROß und klEinschr[eibu]ng,
 032 **Lehrerin** [NEE;]
 033 *(2.6)-----*
 lehrerin *tippt mit dem Zeigefinger der rechten Hand zuerst
 auf ihr linkes Ohr, dann auf ihre Lippen*
 034 **Lehrerin** <<flüsternd>sprichst du ganz leise,>
 035 (0.2)
 036 **Lehrerin** <<flüsternd>(oder wie sprich[st du?])>
 037 **Hüseyin** [LAU]t (und deutlich);
 038 (0.4)
 039 **Lehrerin** *lAUt* □und DEUTlich; (.)
 lehrerin *nickt-----*
 -----*
 hüseyin □geht zu dem vor der Tafel platzierten Stuhl
 und setzt sich darauf-->
 040 **Lehrerin** GENau,
 041 (1.4)
 042 **Lehrerin** und der REST, (.)
 043 IST?
 044 (0.2)
 045 **SuS** <<im Chor>LEIs[e-]>
 046 **Lehrerin** *[und MACH]T□ die fInger run*ter.△
 lehrerin *hebt den rechten Arm auf Kopfhöhe und
 senkt ihn auf Brusthöhe, palm down open hand-----*
 -----*
 hüseyin -----□
 mustafa -----△
 047 (1.0)●
 victoria -----●

Die Lehrerin gibt den Schüler:innen den Ausblick, dass alle DRA:N (Z. 012) kämen, dass also alle Schüler:innen über das Recht und gewissermaßen auch über die Pflicht verfügten, die während der Schreibphase verfasste Geschichte vorzutragen. Die Schüler:innen werden damit als Sprecher:innen positioniert, die prinzipiell gleichberechtigt eine Zugangsmöglichkeit zum Demonstrationsraum besitzen. Was die Lehrerin einschränkt, ist die Anzahl an zulässigen Sprecher:innen im Demonstrationsraum zu einer gegebenen Zeit: kann natürlich NICHT- (.) | jeder der ERSte sein,= (Z. 014-015). Dies impliziert, dass nur ein:e Schüler:in als erste:r Sprecher:in den Demonstrationsraum betreten und nutzen dürfe. Mit den unmittelbar anschließenden Worten =aber des MACHen wir jetzt net auch zum ersten MAL. (Z. 016) verweist die Lehrerin über die aktuelle Interaktionssituation hinaus auf ein den Schüler:innen als bekannt unterstelltes Handlungsskript. Dass den Schüler:innen das Handlungsskript tatsächlich bekannt scheint, deutet sich auch in den zahlreichen Bewerbungen um das Rederecht an (Z. 011), nachdem die Lehrerin die Schüler:innen bittet, Blick und Körper

in Richtung des vor der Tafel platzierten Stuhls auszurichten (Z. 002-010). Diese Aufforderung zu einer bestimmten körperlich-räumlichen Orientierung scheint den Schüler:innen wissentlich Raum für Bewerbungen um das Rederecht zu eröffnen. Die Lehrerin wählt schließlich Hüseyin als ersten Vortragenden aus: *du darfst den ANfang machen*; (Z. 020). Vor seinen Mitschüler:innen begründet die Lehrerin die Erteilung des Präsentationsrechts an Hüseyin mit der Dauer, mit der dieser sich bereits um das Rederecht bewirbt: *der HÜseyin meldet sich schon- (.) | die GANze zeit-* (Z. 018-019). In Zeile 011 ist Hüseyin der erste unter den Schüler:innen, der sich zu melden beginnt; nachdem die Lehrerin äußert, er dürfe den Anfang machen (Z. 020), beendet er seine Meldegeste. Das von der Lehrerin mit fragender Intonation realisierte *oKAY?* (Z. 021) erwidert er mit einem *hm*; (Z. 023), während er das vor ihm auf dem Tisch liegende Blatt Papier in die Hand nimmt (Z. 021-023; Abb. 179a). Die Paarsequenz kann auf (mindestens) zwei, sich nicht zwingend ausschließende, Arten gelesen werden: Handelt es sich bei dem *oKAY?* (Z. 021) der Lehrerin um eine tatsächliche Frage, setzt sie damit ein Bejahen oder Verneinen durch Hüseyin relevant, lässt ihm also Raum, sein Einverständnis zu dem ihm erteilten Rederecht und der ihm zugewiesenen Position als erstem Vortragenden zu erteilen. Durch das Ergreifen des vor ihm liegenden Schreibpapiers (Z. 021-023; Abb. 179a) und das – in diesem Fall bejahend lesbare – *hm*; (Z. 023) zeigt Hüseyin potenziell seine Bereitschaft an, seine auf dem Blatt Papier geschriebene Geschichte klassenöffentlich zu machen und entsprechend die ihm zugewiesene Position einzunehmen. *oKAY?* (Z. 021) kann ebenso als rhetorische Frage gelesen werden, die dann in erster Linie auffordernden Charakter besitzt. Zwischen tatsächlicher Frage und rhetorischer Frage liegen in diesem Fall nur feine Nuancen, die sich auf das Ausmaß des Spielraums auswirken, der dem Adressierten bleibt (oder eben nicht bleibt), die angebotene Positionierung anzunehmen oder abzulehnen. Hüseyin jedenfalls bestätigt die Positionierung als Vortragender, indem er von seinem Platz im Publikumsraum aufsteht und das als Demonstrationsraum deklarierte Vorne des Klassenzimmers betritt (Z. 024-025). Er geht jedoch zunächst nicht in Richtung des Lesethrons, sondern bleibt vor der Lehrerin stehen (Z. 024-025; Abb. 279b).



Abb. 279a und b: Hüseyin nimmt das vor ihm liegende Blatt Papier (a) (Z. 021-023), steht auf, betritt den Demonstrationsraum und bleibt vor der Lehrerin stehen (b) (Z. 024-025).

Dass Hüseyin zunächst auf die Lehrerin und nicht auf den Lesethron zugeht, mag damit zusammenhängen, dass die Lehrerin ihn unmittelbar, nachdem er aufsteht, verbal adressiert: und du ACHtest beim vOrlesen Auf? (Z. 025). Durch seine Bewegung im Raum, die er schließlich in Face-to-face-Position zur Lehrerin stoppt, etabliert Hüseyin einen dyadischen Interaktionsraum zwischen sich und der Lehrkraft. Die so entstehende, Hüseyin und die Lehrerin einschließende räumliche Anordnung ließe sich in Kendons (2009 [Erstausgabe 1990]) Terminologie als *vis-a-vis arrangement* beschreiben: „the two participants stand and face each other directly“ (S. 213). Die Herstellung eines solchen Interaktionsraums korrespondiert mit der von der Lehrerin gewählten Adressierung Hüseyins mit *du* (Z. 025), über die sie den Schüler exklusiv anspricht. Beide Beteiligte tragen folglich zur Konstitution eines Raumes für die fokussierte Interaktion bei, von der die übrige Klasse zwar im Hinblick auf verbale Beteiligungsmöglichkeiten und das räumliche Arrangement ausgeschlossen bleibt, an der sie jedoch als Publikum teilhat. Was die Lehrerin und Hüseyin im Folgenden verhandeln, stellt entsprechend nicht allein einen Klärungsprozess zwischen Lehrkraft und Schüler dar, sondern zugleich eine Inszenierung dieses Klärungsprozesses vor der Klasse. Putzier (2016) weist in diesem Kontext auf die „Wahrnehmungswahrnehmung in Lehr-Lern-Interaktionen“ (S. 116) hin. Nach einer nicht verständlichen, einsilbigen Äußerung Hüseyins (Z. 027) legt die Lehrerin den Zeigefinger der rechten Hand auf ihre Lippen (Z. 028; Abb. 280). In Verbindung mit ihrer vorangehenden Frage, worauf Hüseyin beim Vorlesen achte (Z. 025), kann diese Geste als eine Mischform deiktischer und ikonischer Gesten gedeutet werden, insofern sie auf den Mund als Instrument der Sprachproduktion referiert (deiktisch) und zugleich – so zeigt der folgende Interaktionsverlauf – nonverbal das Sprechen selbst zu visualisieren versucht (ikonisch) (vgl. Fricke 2012, S. 24-27 zu den verschiedenen Formen referierender Gesten).



Abb. 280: Die Lehrerin zeigt mit dem Zeigefinger auf ihre Lippen (Z. 028).

Hüseyins Antwort lässt vermuten, dass er die Geste der Lehrerin (korrekter Weise) als Verweis auf bestimmte Eigenschaften seiner Sprachproduktion versteht: *GROß* und *klEinschreibung*, (Z. 031). Er äußert seine Antwort mit leicht steigender Tonhöhe, scheint also womöglich eine Ratifizierung seiner Antwort durch die Lehrerin zu erwarten. Noch bevor er ausgesprochen hat, widerspricht die Lehrerin: *NEE*; (Z. 032). In einer gut zweieinhalb-sekündigen Redepause tippt sie mit dem Zeigefinger zuerst auf ihr Ohr, dann auf ihre Lippen (Z. 033; Abb. 281a und 281b).



Abb. 281a und b: Die Lehrerin tippt auf ihr Ohr (a), dann auf ihre Lippen (b) (Z. 033).

Flüsternd fragt die Lehrerin Hüseyin: *sprichst du ganz leise, | (0.2) | oder wie sprichst du?* (Z. 034-036). Durch ihr Flüstern schafft die Lehrerin einen akustischen Raum (Breidenstein 2004, S. 96-100), der sich tendenziell auf die dyadische Interaktion zwischen ihr und Hüseyin beschränkt; sie agiert damit nicht auf der Bühne, die der Demonstrationsraum bildet, stattdessen exkludiert sie potenziell das Publikum von dem zwischen ihr und dem Schüler stattfindenden Verhandlungsprozess um die richtige Antwort. Breidenstein (2004) stellt in seinen Ausführungen zu akustischen Räumen fest, der Unterrichtsdiskurs weise

„in seiner akustischen Gestaltung starke Differenzierungen auf: Es finden sich neben dem öffentlichen, dem allgemeinen Raum auch eingegrenzte ‚Sonderräume‘, die nur die Lehrperson und einzelne Schüler umfassen“ (S. 97-98).

Der zwischen Hüseyin und der Lehrerin durch die von der Lehrerin gewählte Sprechlautstärke vorübergehend geschaffene und bald wieder aufgelöste Raum (s. u.) stellt einen solchen „Sonderraum“ dar. Die Wahl einer geringen Sprechlautstärke kann auch demonstrative Funktion haben, sofern die Lehrerin intendiert, Hüseyin hierdurch Sprechlautstärke und die damit bewirkten Limitationen des akustischen Raums als relevanten Aspekt bewusst zu machen, auf den sie abzielt; ob eine solche Intention seitens der Lehrerin besteht, bleibt unklar. Hüseyin beantwortet die Frage der Lehrerin mit LAUt (und deutlich); (Z. 037). Die Lehrerin wiederholt seine Antwort und bestätigt deren Korrektheit: LAUt und DEUTlich; (.) | GENau, (Z. 039-040). Im Gegensatz zu Hüseyins anfänglicher Bezugnahme auf eine Eigenschaft seiner schriftlichen Sprachproduktion, nämlich die Groß- und Kleinschreibung (Z. 031) stellt die Lehrerin auf die von dem Schüler erwartete mündliche Sprachproduktion, das Vorlesen ab. Die von ihr als korrekt bewertete Antwort gibt sie nicht länger flüsternd, sondern in normaler Lautstärke und damit für die Klassenöffentlichkeit verständlich wieder. Die beiden als relevante Kriterien eines gelungenen Vortrags festgelegten Parameter „Sprechlautstärke“ und „Deutlichkeit der Aussprache“ werden im Fortgang der Interaktion wiederkehrend eine Rolle spielen.

Während Hüseyin in Richtung des als Lesethron deklarierten Stuhls geht und sich mit Blickrichtung zur Klasse darauf setzt, wendet die Lehrerin ihren Blick ebenfalls ins Plenum: und der REST, (.) | IST? (Z. 042-043). Im Chor antworten die Schüler:innen: LEIse- (Z. 045). Auch an dieser Stelle deutet sich an, dass das Handlungsskript mit den zugehörigen Beteiligungsrollen der Klasse bekannt scheint und für die aktuelle Situation nicht gänzlich neu hergestellt, sondern rekonstruiert und somit aktualisiert zu werden scheint. Innerhalb des Sozialraums des Klassenzimmers wird auf diese Weise eine Differenzlinie zwischen Vortragendem mit exklusivem Rederecht und Zuhörenden ohne Rederecht etabliert. Dass auch Bewerbungen um das Rederecht durch die Zuhörenden nicht zulässig sind, verdeutlicht die Lehrerin mit den Worten: und MACHT die fInger runter. (Z. 046). Sie realisiert eine ikonische Geste, indem sie durch das Senken ihres rechten Arms mit nach unten zeigender Handfläche das Auflösen einer Meldegeste nachvollzieht (Z. 046; Abb. 282a und 282b), bevor sie die Hand auf ihrem Knie zurück in Ruheposition bringt. Als letzte der sich eingangs meldenden Schüler:innen senken Mustafa und Victoria ihre Hände (Z. 046-047).



Abb. 282a und b: Die Lehrerin hebt ihren Arm auf Kopfhöhe (a) und senkt ihn dann auf Brusthöhe (b) (Z. 046).

Hüseyin hat währenddessen auf dem der Klasse zugewandten Stuhl vor der Tafel Platz genommen (Z. 039-046; Abb. 283a) und hält das Blatt Papier in der Hand, von dem er die von ihm verfasste Geschichte abliest (Anhang L.2, Z. 048-105; Abb. 283b).



Abb. 283a und b: Hüseyin setzt sich auf den so genannten Lesethron (a) (Z. 039-046) und liest die von ihm verfasste Geschichte vor (b) (Z. 048-105).

Der Fall um Hüseyin soll an dieser Stelle nicht *en detail* analysiert werden. Er wird – genau wie der Fall um Maxim – lediglich herangezogen, um die Musterhaftigkeit zu illustrieren, mit der sich Präsentationen und Feedbackinteraktionen in der gegebenen Gesamtsequenz vollziehen. Der Fokus des Teilkapitels soll vor diesem Hintergrund schließlich auf dem Fall „in Deutschland“ liegen, der sich um Rishas Vortrag konstituiert (Sequenz 07g).

Das Transkript in Anhang L.2 enthält sowohl Hüseyins als auch Maxims Vortrag einer selbst verfassten Geschichte sowie die sich jeweils daran anschließenden Rückmeldungen durch Mitschüler:innen (Sequenz 07b, Anhang L.2, Z. 018-143; Sequenz 07f, Anhang L.2, Z. 418-510). Auch die im Transkript zwischen beiden Fällen ausgelassenen Fälle um Victoria (Sequenz 07c), Hasan (Sequenz 07d) und Yasmina (Sequenz 07e) (Anhang L.2, Z. 142-417) folgen demselben musterhaften Interaktionsverlauf, der sich wie in Abbildung 284 dargestellt rekonstruieren lässt.

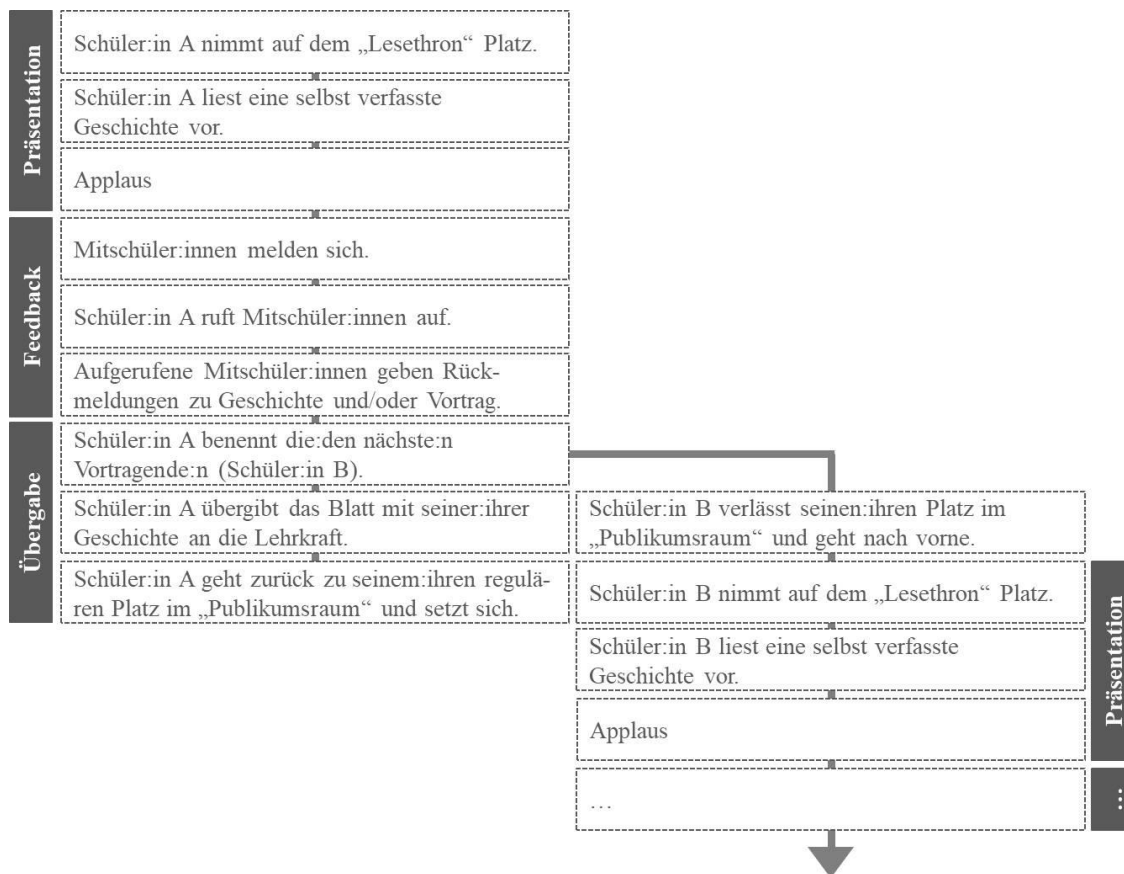


Abb. 284: Musterhafter Verlauf von Präsentation und Feedbackinteraktion im Rahmen von Gesamtsequenz 07

Diesem grundlegenden Ablauf folgen – mit teilweisen Variationen in einzelnen Schritten – alle Präsentation-Feedback-Sequenzen innerhalb der Gesamtsequenz 07, in der auch der Fall „in Deutschland“ verortet ist (Sequenz 07g). Für die Übergabephase legt die Lehrerin dabei als ideales Szenario einen Wechsel zwischen Jungen und Mädchen fest (vgl. Kap. 7.3.1, PROD.1.3). Der Fall „in Deutschland“ schließt sich an die Präsentation-Feedback-Sequenz um Maxims Geschichte (Anhang L.2, Z. 418-510). Nachdem Maxim von seinen Mitschüler:innen Rückmeldungen zu seiner Geschichte und deren Vortrag erhalten hat, bittet die Lehrerin ihn, die nächste Vortragende auszuwählen (Z. 498-499).

```

493 Lehrerin sch aber es war ne SEHR schöne geschichte. °h
494          *du +♣DARFST+ es (mir in die hand geben).*
lehrerin *streckt den linken Arm in Richtung Maxim aus, palm
up open hand-----*
lehrerin +beugt die Fingerspitzen in Richtung Handfläche
und löst sie anschließend wieder-----
-----+
risha ♣meldet sich-->
maxim ♣steht auf, geht in Richtung der
Lehrerin und gibt ihr das Blatt Papier in seiner
Hand-->

```

495 (0.3)
496 **Maxim** DA, ♂
--- ♂
497 (0.5)
maxim ♂verlässt den vorderen Teil des Klassenzimmers und
geht in Richtung seines Sitzplatzes-->
498 **Lehrerin** WER soll nach vOrne kommen,=
499 =du darfst dir n♂ MÄDchen aussuchen maxim. (.)
maxim ----- ♂
maxim ♂bleibt stehen, legt den linken
Arm kurz unter Brusthöhe an den Körper, fasst sich
mit der rechten Hand an die Lippen und fährt mehr-
mals mit den Fingern darüber-->
500 **Lehrerin** schau mal wer sich vielleicht MELdet,
501 (0.3)
502 **Aron** HINter dir,
503 ⋄(0.1)△(0.7)
sadija ⋄meldet sich-->
mustafa △zeigt mit dem linken Arm in Richtung Risha;
Zeigefinger ausgestreckt-->
504 **Victoria** HIN•♂ter d[ir-]
victoria •zeigt mit dem linken Arm in Richtung Risha;
Zeigefinger ausgestreckt-->
maxim ---- ♂
maxim ♂macht mit dem Körper eine Vierteldrehung nach
rechts, dreht den Kopf in Richtung Risha-->
505 **Georgi** [RIs]ha;•
victoria -----•
506 **Maxim** AH;△(.) ♂
mustafa ---△
maxim ----- ♂
507 **Maxim** ♂RI⋄sha.♣
maxim ♂geht in Richtung seines Sitzplatzes am
Gruppentisch und setzt sich-->
sadija ---⋄
risha -----♣

Das Spektrum an möglichen nächsten Sprecher:innen wird von der Lehrerin auf Mädchen verengt: WER soll nach vOrne kommen,= | =du darfst dir n MÄDchen aussuchen maxim. (Z. 498-499). Sie legt damit fest, dass erstens nur weibliche Personen als nächste das Vortragsrecht erhalten können, dass zweitens genau eine Sprecherin ausgewählt werden kann und dass es sich bei dieser Sprecherin drittens um ein Kind, ein Mädchen, handeln muss. Die Lehrerin verweist sprachlich auf die Transition ausgewählter Vortragender vom Publikumsraum in den Demonstrationsraum, wenn sie Maxim fragt, wer nach vORne kommen (Z. 498) solle.

Risha beginnt bereits, sich zu melden, als die Lehrerin Maxim dazu auffordert, ihr das Blatt Papier mit seiner Geschichte zu geben (Z. 494). Während Maxim der Lehrerin das

Blatt übergibt (Z. 494-496; Abb. 285a), dann den Publikumsraum betritt (497-499, Abb. 285b) und dort schließlich stehen bleibt (Z. 499-504), dauert Rishas Bewerbung um das Rederecht an (Z. 494-507).



Abb. 285: Maxim gibt der Lehrerin das Blatt Papier mit seiner Geschichte (a) (Z. 494-496) und betritt den Publikumsraum (b) (Z. 497-499); Risha meldet sich (Z. 494-507).

Als Maxim im vorderen Teil des Publikumsraums stehen bleibt, wendet er Blick und Körper in Richtung des Gruppentisches um Rafael, Hüseyin, Mustafa und Batuhan; den linken Unterarm legt er knapp unter Brusthöhe über seinen Körper, den rechten Arm winkelt er an, führt die Hand zum Kinn und fährt mit Daumen und Zeigefinger mehrfach über seine Lippen (Z. 499-504; Abb. 286). Der Schüler inszeniert auf diese Weise eine Denkerpose, mit der er nonverbal sein Nachdenken (möglicherweise über die Sprecherinnenwahl) zum Ausdruck bringt. Von der sich zu diesem Zeitpunkt als eine von zwei Schüler:innen meldenden Risha ist er dabei körperlich abgewandt. Auf den:die zweite:n sich meldende:n Schüler:in soll aus Datenschutzgründen nicht näher eingegangen werden; er:sie erscheint auch nicht im Transkript.



Abb. 286a und b: Maxim realisiert eine Denkerpose (a) (Z. 499-504). Mustafa und Victoria zeigen auf Risha (b) (Z. 503-506).

Die Lehrerin fordert Maxim auf, Bewerbungen um das Rederecht zu beachten: schau mal wer sich vielleicht MELdet, (Z. 500). Der außerhalb des Kamerasichtfelds sitzende Mitschüler Aron äußert: HINter dir, (Z. 502) und referiert damit auf einen hinter Maxim liegenden Teil des Publikumsraums, der sich aufgrund von Maxims körperlich-räumlicher Positionierung und Ausrichtung seinem Blick entzieht. Gleich darauf

beginnt Sadija, sich zu melden und tritt damit in Konkurrenz mit Risha um das Rederecht (Z. 503). Mustafa zeigt mit ausgestrecktem Zeigefinger in Richtung Risha (Z. 503; Abb. 286b). Auch Victoria äußert: *HINter dir-* (Z. 504) und zeigt auf Risha (Z. 504; Abb. 286b). Verbal wie nonverbal findet folglich ein deiktischer Verweis auf die sich um das Rederecht bewerbende Schülerin Risha statt. Teils überlappend mit Victorias Äußerung macht Georgi diese Bezugnahme explizit, indem er Rishas Namen nennt: *RIsha*; (Z. 505). Im Anschluss an diese explizite Namensnennung beendet Victoria ihre Zeigegeste (Z. 505). Währenddessen beginnt Maxim, sich nach rechts zu drehen, den Kopf wendet er in Rishas Richtung (Abb. 287). Als eine Blickorientierung auf Risha möglich ist, äußert Maxim: *AH*; (Z. 506). Die Interjektion kann als Erkenntnismarker gelesen werden, mit dem Maxim anzeigt, den Verweis der Lehrerin und seiner Mitschüler:innen verstanden und Risha als Bewerberin um das Rederecht identifiziert zu haben. Auch Mustafa scheint Maxims Äußerung auf diese Weise auszulegen – im Anschluss an Maxims Äußerung beendet auch er die raumpunktdeiktische Geste auf Risha (Z. 506). Die hypothetische Lesart der Interjektion als Erkenntnismarker bestätigt sich, wenn Maxim schließlich Risha aufruft: *RIsha*. (Z. 507). Im selben Moment beginnt er, in Richtung seines Sitzplatzes am hinteren Gruppentisch zu gehen (Z. 507-510), und demonstriert damit, dass mit der Benennung Rishas als nächster Vortragender seine Beteiligung an der Übergabephase beendet ist. Rishas Bewerbung um das Rederecht hat somit Erfolg, sie nimmt den Arm herunter. Sadijas Bewerbung um das Rederecht wird durch das Aufrufen Rishas hingegen implizit abgelehnt; noch während Maxim Rishas Namen nennt, nimmt Sadija den Arm herunter (Z. 507) und akzeptiert damit die ausbleibende Positionierung als nächste Vortragende.



Abb. 287: Maxim orientiert seinen Blick in Richtung Risha (Z. 504-506).

Entsprechend dem oben herausgestellten musterhaften Verlauf von Sequenz 07 nimmt Risha das vor ihr auf dem Tisch liegende Blatt Papier, auf dem sie während der vorangehenden Schreibphase einen Text verfasst hat, geht zu dem als Lesethron deklarierten

Stuhl vor der Tafel und setzt sich mit Blickorientierung in Richtung der Klasse (Z. 508-510; Abb. 288a).

508 ♠(0.1)
risha ♠nimmt das vor ihr auf dem Tisch liegende Blatt Papier, steht auf, geht zu dem vor der Tafel platzierten Stuhl und setzt sich-->

509 **Rafael** <<lachend>he->

510 (6.0) ♂(2.1) ♠
maxim -----♂
risha -----♠

511 **Risha** ich und meine eltern machen URlaub, (.)
♠Blickorientierung auf das Blatt Papier, das sie in ihren Händen auf Brusthöhe hält-->

512 und (IN/IM)- (.)

513 URlaub brauch- (.)

514 MAN- °h

515 VIEle sachen;

516 weil WIR gehen drei woche; °h

517 und in diesen DREI woche brauche ich viele sachen.
°h

518 weil WIR gehen zum- (.)

519 STRAND, (.)

520 ich BRAUche, °h

521 SONnencreme- (.)

522 weil dort WARM ist, (.)

523 UND- (.)

524 kurse KLEIder, °h

525 UND- (.)

526 ich BRAUche- (.)

527 SCHWIMM, (.)

528 KLEIder weil wir, (.)

529 SCHWIMmen, (.)

530 und SONnenbrille und,

531 (0.4)

532 **Risha** SANDkasten, (.)

533 FLIPS <<lachend>flops>,
°hh dass♠ ✨ICH renne.

risha -----♠
risha ✨Blickorientierung in Richtung der Lehrerin-->

535 (0.6)

536 **Lehrerin** *hm_HM; (.)
*nickt-->

537 dass du rennen KANNST. (.)

538 [o]KAY?✨

539 **Risha** [JA;]
risha -----✨

540 (0.4) *
lehrerin -----*

Mit Blick auf das Blatt Papier, das sie in den Händen hält, liest Risha die von ihr verfasste Geschichte vor (Z. 511-534; Abb. 288b).



Abb. 288a und b: Risha betritt den Demonstrationsraum (a) und nimmt auf dem so genannten Lesethron Platz (Z. 508-510). Sie liest die von ihr verfasste Geschichte vor (b) (Z. 511-534).

Als sie die letzten beiden Wörter ihrer Geschichte vorträgt (ICH renne; Z. 534), löst Risha die Blickorientierung von dem Blatt Papier in ihren Händen und sieht in Richtung der Lehrerin (Z. 534-539; Abb. 289). Sie macht damit nonverbal eine Reaktion der Lehrerin relevant. Diese erwidert Rishas Blick, nickt (Z. 536-540) und äußert zunächst das Rezeptionssignal hm_HM; (Z. 536). Es bleibt uneindeutig, inwieweit sie damit Inhalt oder sprachliche Form von Rishas Vortrag ratifiziert und/oder die Tatsache, dass Risha ihren Vortrag beendet hat, bestätigt.



Abb. 289: Wechselseitige Blickorientierung zwischen Risha und der Lehrerin (Z. 534-539).

Die Lehrerin nimmt im Folgenden auf den letzten von Risha vorgetragenen Nebensatz Bezug: Das von der Schülerin angebotene dass ICH renne (Z. 534) überarbeitet sie unter Nutzung des Hilfsverbs *können* zu dass du rennen KANNST (Z. 537). Die Anpassung des Personalpronomens bewirkt zum einen eine direkte Adressierung der Schülerin durch die Lehrerin, zum anderen, dass auch in der Äußerung der Lehrerin die Schülerin die Akteurin der vorgetragenen Geschichte bleibt. Indem die Lehrerin den von der Schülerin auf den sprachlichen Markt eingebrachten Teilsatz überarbeitet, kennzeichnet sie ihn als überarbeitungsbedürftig und macht dabei von ihrer Position als

Sprachnormautorität (Ammon 2003, S. 3; Davies 2006, S. 483) Gebrauch. Die auf diese Weise konstruierte Hierarchie relativiert die Lehrerin potenziell, wenn sie ein fragend artikuliertes *oKAY?* (Z. 538) an Risha richtet und ihr damit zumindest theoretisch die Möglichkeit einräumt, sich mit dem sprachlichen Überarbeitungsvorschlag der Lehrerin einverstanden zu erklären oder zu widersprechen. Ebenso kann das *oKAY?* (Z. 538) der Lehrerin als dahingehende Frage gelesen werden, ob Risha den Überarbeitungsvorschlag der Lehrerin verstanden habe. Bereits überlappend mit dem *oKAY?* (Z. 538) der Lehrerin bestätigt die Schülerin den Überarbeitungsvorschlag mit *JA*; (Z. 539). Risha löst den Blick von der Lehrerin (Z. 539), welche aufhört zu nicken (Z. 540). Die daran anschließende, leise gesprochene Äußerung der Schülerin ist in den Aufnahmen schwer verständlich; vermutet werden kann der Wortlaut *DANke*. (Z. 541). Stimmt dieser Wortlaut, so zeigt die Schülerin hiermit an, die Kritik der Lehrerin und damit deren Position als sprachliche Autorität anzuerkennen; im Umkehrschluss bestätigt sie ihre eigene Positionierung als Sprecherin, deren sprachliche Angebote durch die Lehrerin auf ihren Wert auf dem sprachlichen Markt hin überprüft werden. Erst im Anschluss an diese Überprüfung durch die Lehrkraft und teils überlappend mit Rishas *DANke*. (Z. 541) schließt die Präsentationsphase mit Applaus seitens der Lehrerin sowie den Schüler:innen im Publikumsraum (Z. 542).

```

542                [((A)p[la]u[s])]
sadija            ◊meldet sich-->
543 Risha          [SAdija?]◊
sadija            -----◊
544 Sadija          [also ich fand_s T]O:LL,
545                (0.6)
546 Sadija          ähm du hast ne SCHÖne gesch:ischde geschrieben,
547                (0.3)
548 Sadija          obWOHL du nich lange in deutschland wa:rst,
549                (0.1)
550 Lehrerin       *die risha ist erst SEIT einem jAhr in deutschland.
                    *Blickorientierung in Richtung der Forscherin-->
551                +(1.0)+*(0.3)
lehrerin          +nickt+
lehrerin          -----*
552 Risha           ♠DA[Nke.]♠
risha             ♠fährt mit der linken Hand an ihrer Oberlippe
                    entlang--♠
553 Sadija          [ja da]s ♠FREUT mich;
risha             ♠streich mit der linken Hand über
                    ihren Haaransatz-->
554 Risha           DAN♠ke.◊
risha             ---♠
aabid             ◊meldet sich-->

```

555 (1.0)
556 **Risha** ♠AAbid, ♠
risha ♠Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Aabid,
palm lateral open hand-----
-----♠
557 (.)△
aabid ---△
558 **Aabid** du hast LAUT und dEUtlisch ge♠redet.♠
risha ♠nickt-♠

Schon während des Applauses hebt Sadija die Hand (Z. 542) und wird von Risha aufgerufen (Z. 543).⁶⁹ Der Applaus dauert an, während Sadija zu sprechen beginnt und endet nach wenigen Worten ihres Redebeitrags: also ich fand_s TO:LL, | (0.6) | ähm du hast ne SCHÖne gesch:ischde geschrieben, | (0.3) | obWOHL du nich lange in deutschland wa:rst, (Z. 544-548). Sadijas Äußerung hat bewertenden Charakter und zeigt, dass sie das Aufgerufenwerden durch Risha als Beginn einer Feedbackphase begreift. Mit dem Beginn der Feedbackphase ändert sich die sozialräumliche Ordnung innerhalb des Klassenzimmers. Zwar befindet sich Risha nach wie vor in einer exponierten räumlichen Position, sie spricht jedoch nicht länger als Vortragende von einem Demonstrationsraum aus zu einem Publikum, sondern gibt das Rederecht stattdessen an Mitschüler:innen ab. Das Vorne des Klassenzimmers, von dem aus die auf dem Lesethron sitzende Risha ihre Geschichte als Angebot auf dem sprachlichen Markt der Klasse präsentiert hat, wird zu einem Raum, in dem die Schülerin nun Rückmeldungen entgegennimmt, in dem sie folglich Urteile über den Wert ihres sprachlichen Angebots empfängt. Ihre sozialräumliche Position ist metaphorisch vergleichbar mit der einer Händlerin, die auf einem Markt ihre Waren anbietet, während die um den Marktstand herumstehenden Beteiligten die Ware begutachten und Gebote abgeben. Nicht die Händlerin, wohl aber die Bietenden entscheiden in Rishas Fall über den Wert der Ware. Auf diese Weise entsteht eine Hierarchie zwischen der feedbacknehmenden Risha und ihren feedbackgebenden Mitschüler:innen. Der Publikumsraum, dem zuvor das Sprechen und sogar die Bewerbung um das Rederecht verboten war (siehe Transkript Z. 042-046), wird zu einem Raum, der nun „zur Sprache“ kommt und zwar zu einer machtvollen Sprache. Die Macht, die feedbackgebende Mitschüler:innen gegenüber Risha ausüben, besteht in Urteilen über die ihrer Geschichte und/oder ihrem Vortrag zugeschriebene sprachliche Qualität. Dabei wählt die Schülerin, deren sprachliches Produkt zu beurteilen ist, selbst aus, wem sie diese Macht verleiht. In dem beobachteten

⁶⁹ Da Sadija auf der Basis der elterlichen Entscheidung in allen Videodaten unkenntlich gemacht wurde, soll in diesem Kontext auf Abbildungen verzichtet werden.

Fall bewirbt sich Sadija hierum, indem sie sich meldet, und Risha gesteht ihr die Position als Feedbackgebende zu.

Sadija legt einen subjektiven Bewertungsmaßstab an, wenn sie äußert, sie fände [e]s, das heißt Rishas Vortrag und/oder die von ihr verfasste Geschichte, TO:LL (Z. 546). Anschließend fällt sie ein Urteil über die Rishas Geschichte zugeschriebene Ästhetik (du hast ne SCHÖne gesch:ischde geschrieben,; Z. 546), wobei nicht konkret wird, auf welche Merkmale von Rishas Geschichte sich Sadjias Wahrnehmung als „schön“ stützt; es handelt sich um ein globales Werturteil, das sich auf die Geschichte als Ganzes zu beziehen scheint. Nach einer Pause von drei Millisekunden (Z. 547) ergänzt Sadija den Konzessivsatz obWOHL du nich lange in deutschland wa:rst, (Z. 548). Sie konstruiert damit eine als kurz eingeordnete Aufenthaltsdauer in Deutschland als potenzielles Hindernis beim Verfassen einer als schön wahrgenommenen Geschichte. Sadjias positive Bewertungen von Rishas Vortrag beziehungsweise Geschichte lassen jedoch darauf schließen, dass Sadija ihrer Mitschülerin Risha die Kompetenz zuschreibt, dieses Hindernis zu meistern. Nichtsdestotrotz deutet sich in dem von Sadija eingeräumten Konzessivsatz eine Einschränkung ihrer Bewertung der Geschichte als „schön“ an: Sie bewertet Rishas Geschichte nicht als „schön“, sondern als „schön, obwohl ...“ Zwischen der Risha zugeschriebenen Aufenthaltsdauer in Deutschland und der Qualität des von ihr präsentierten sprachlichen Produkts wird eine Brücke geschlagen, die sich nur dann erschließt, wenn Aufenthaltsdauer mit Kontaktzeit gleichgesetzt und diese wiederum als Indiz für Sprachkompetenz ausgelegt wird. Gemessen an ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland, wird Risha an dieser Stelle eine hohe schriftsprachliche beziehungsweise literale Kompetenz (im Deutschen) zugesprochen. Die Konstruktion Rishas als Person mit Migrationsbiografie wird von der Lehrerin mit Blick zur Forscherin, die sich im hinteren Teil des Klassenzimmers befindet, bestätigt: die risha ist erst SEIT einem jAhr in deutschland. (Z. 550). Es ist Sadija, die die Konstruktion einer Differenz zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationsbiografie initiiert, indem sie Risha einer imaginierten Gruppe an Schüler:innen mit Migrationsbiografie zuordnet. Die Zuschreibung einer Migrationsbiografie gegenüber Risha geschieht dabei zunächst in der dyadischen Interaktion zwischen den beiden Schülerinnen, wobei sie als Teil der offiziellen Unterrichtsinteraktion gleichsam auf einer Bühne vollzogen wird und entsprechend für die übrigen Anwesenden im Klassenzimmer wahrnehmbar ist. Die Adressierung der Forscherin durch die Lehrerin positioniert die Forscherin als Person, die den gemeinsamen Erfahrungsschatz, den *historical body* der

Klasse nicht teilt und zusätzlicher Aufklärung bedarf. Durch die Wiederholung der Konstruktion von Rishas Migrationsbiografie gegenüber der Forscherin wird die Risha implizit zugeschriebene Position als Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecherin über die Interaktionsgemeinschaft der Klasse hinaus bestätigt und perpetuiert. Die Verortung von Rishas zweitsprachlichen Ressourcen auf dem sprachlichen Markt der Klasse besitzt dabei ambivalenten Charakter: Einerseits zeigt insbesondere Sadija an, dass sie bei der Bewertung eines sprachlichen Produkts, welches Risha auf dem unterrichtlichen Sprachmarkt präsentiert, deren individuelle sprachliche Voraussetzungen berücksichtigt; vor diesem Hintergrund gewinnt die Bewertung von Rishas Geschichte als „schön“ einen umso höheren Stellenwert. Andererseits führt genau der Verweis auf die Berücksichtigung von Rishas Zweitsprachlichkeit zu einer Einschränkung der positiven Bewertung einer Geschichte, die nicht per se als schön bewertet wird, sondern als schön unter der Bedingung einer zugeschriebenen Migrationsbiografie.

Auf die Beurteilung ihrer Geschichte durch Sadija erwidert Risha DANke. (Z. 552). Teils überlappend ergänzt Sadija: ja das FREUT mich; (Z. 553); das (Z. 553) mag sich auf die Tatsache beziehen, dass Risha – trotz der von ihrer Mitschülerin als kurz eingestuften Aufenthaltsdauer in Deutschland – eine in deren Augen SCHÖne gesch:ischde (Z. 546) verfasst hat. Nochmals antwortet Risha mit DANke. (Z. 554). Sie nimmt damit die eigene Positionierung als Feedbacknehmende sowie die Rückmeldung ihrer Mitschülerin Sadija an. Auf diese Weise scheint auch die durch Sadija und die Lehrerin vorgenommene Positionierung Rishas als Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende von der Schülerin selbst akzeptiert zu werden.

Unmittelbar anschließend an Rishas zweites DANke. (Z. 554) meldet sich ihr Mitschüler Aabid (Z. 554-557; Abb. 290a). Risha realisiert mit ihrer rechten Hand eine deiktische Geste in Richtung Aabid und nennt seinen Namen (AAbid; Z. 556; Abb. 290b). Dies scheint Aabid insofern als Aufgerufenwerden zu interpretieren, als er seine Meldegeste beendet (Z. 557) und den Turn übernimmt: du hast LAUT und dEUTlich geredet. (Z. 558).



Abb. 290a und b: Aabid meldet sich (a) (Z. 554-557) und wird von Risha aufgerufen (b) (Z. 556).

Aabid referiert auf Qualitätsmerkmale von Rishas Vortrag, nämlich ihre Sprechlautstärke sowie ihre Aussprache, welche er anhand der Kriterien LAUT und dEUTlich (Z. 558) bewertet. Dass es sich hierbei um Kriterien handelt, die für den Zeitraum der Präsentationsphase auf dem sprachlichen Markt als positiv und erwünscht angesehen werden, wird mit Blick auf die eingangs besprochene Einleitung von Sequenz 07 durch die Lehrkraft deutlich: Gemeinsam mit dem ersten Vortragenden Hüseyin erarbeitet sie, dass dieser laut und deutlich sprechen solle (Z. 025-040). Insofern Risha diese Kriterien gemäß Aabid in ihrem Vortrag umsetzt, werden ihr phonische und diskursive Kompetenzen zugeschrieben. Auch diese Positionierung als kompetente Sprecherin nimmt Risha an, nicht verbal, jedoch mit einem Nicken (Z. 558).

Nachdem Risha die Rückmeldungen zweier Mitschüler:innen entgegengenommen hat, rückversichert sie sich, ob sie eine:n weitere:n Schüler:in aufrufen dürfe (Z. 559-560), ob ihr also nach wie vor die Autorität, über die Rederechtsvergabe zu entscheiden, sowie die Position als Feedbacknehmende zustehen. Durch sein Melden (Z. 560-565; Abb. 291a) scheint Rafael dem Vorschlag der Schülerin, eine:n weitere:n Feedbackgeber:in zu bestimmen, zuzustimmen. Mustafa äußert eine aufgrund der Aufnahmequalität schwer verständliche Äußerung, deren Wortlaut EIN oder EIInen (Z. 562) lauten könnte und demnach ebenfalls Rishas Frage nach dem Recht, eine:n weitere:n Sprecher:in zu benennen, bejahen würde. Zeitgleich beginnt auch Hasan, sich zu melden (Z. 562-564; Abb. 291a).

559	Risha	ich KANN, (.)
560		NOCH <<lachend>(eine/einer) ha ☐oder??
	rafael	☐meldet sich-->
561		(0.5)
562	Mustafa	❖(EIN/EIInen;)
	hasan	❖meldet sich-->
563		(0.7)
564	Risha	HAAn? ❖
	hasan	----- ❖
565	Hasan	isch fand_s SCHÖN,☐ (.)

rafael -----☐
 566 w WIE du-
 567 (0.5)
 568 **Hasan** des erSÄHLT hast,=
 569 =du hast LAUT und dEUtlisch geredet,
 570 °h und ich FAND- (.)
 571 AUCH toll, (.)
 572 DASS du-
 573 (0.8)
 574 **Hasan** WIE- (.)
 575 sadija AUCH gesagt hast, (.)
 576 du BIST- (.)
 577 nur EIN jahr schon in deutschland, °h
 578 und du schreibst auch RISCHdisch gut; (.)
 579 UND-
 580 °h ähm-
 581 (0.1)
 582 **Hasan** du BIST- (.)
 583 IMmer- (.)
 584 die ERStE fast, (.)
 585 die wo FERTig ist; (.)
 586 ja das find ich *GU[T.]*
 587 **Risha** [DAN]ke.
 lehrerin *nickt-*

Von den beiden Bewerbern um das Rederecht, Rafael und Hasan, wählt Risha Hasan aus (HAsan?; Z. 564); dieser nimmt seine Hand herunter (Z. 564) und gibt eine Rückmeldung zu Rishas Geschichte (Z. 565-586; Abb. 291b). Nach Hasans Äußerungsbeginn mit *isch fand_s SCHÖN*, (Z. 565), beendet auch Rafael seine Meldegeste (Z. 565) und akzeptiert damit Hasan als ausgewählten Sprecher.



Abb. 291a und b: Rafael und Hasan melden sich (a) (Z. 560-565). Der aufgerufene Hasan gibt Risha eine Rückmeldung zu ihrer Geschichte (b) (Z. 565-586).

In Hasans Rückmeldung finden sich unter anderem inhaltliche Aspekte aus Aabids wie auch Sadijas vorangehenden Rückmeldungen. Zunächst beurteilt Hasan Rishas Vortrag und/oder ihre Geschichte von einem subjektiven Standpunkt aus als „schön“: *isch fand_s SCHÖN*, (.) | *w WIE du-* | (0.5) | *des erSÄHLT hast,=* (Z. 565-

568). Lässt die von Hasan gebrauchte Formulierung WIE du- | (0.5) | des er-
SÄHLT hast (Z. 566-568) prinzipiell offen, ob er Rishas Geschichte in stilistischer Hin-
sicht als gelungen beurteilt oder ob er sich auf ihre Art des Vortragens bezieht, legt der
unmittelbare Anschluss von =du hast LAUT und dEUtlisch geredet, (Z. 569) nahe,
dass er wahrscheinlich auf letzteres Bezug nimmt. Auch Hasan ruft damit das von der
Lehrerin eingeführte und formelhaft in zahlreichen Feedbacksequenzen innerhalb von
Sequenz 07 wiederkehrende Qualitätskriterium „laut und deutlich“ auf (vgl. Kap. 7.3.3,
PROD.3.2 und PROD.3.4). Er positioniert sich selbst als jemand, der diesen Kriterien
zuzustimmen und die Ästhetik eines Vortrags daran zu bemessen scheint (isch fand_s
SCHÖN; Z. 565). Hasan, Aabid und die Lehrerin positionieren sich auf diese Weise im-
plizit als Vertreter:innen derselben sprachlichen Norm, die für das Gelingen eines
mündlichen Vortrags eine bestimmte Sprechlautstärke und eine deutliche Aussprache
festlegt.

Anschließend solidarisiert Hasan sich explizit mit Sadija und verweist auf die von der
Lehrerin auf ein Jahr bezifferte Aufenthaltsdauer Rishas in Deutschland (Z. 574-577).
Im Gegensatz zu Sadija schließt Hasan den Verweis auf Rishas Aufenthaltsdauer in
Deutschland nicht mit einem Konzessivsatz an, sondern fügt ihn als Einschub in seine
subjektive Bewertung von Rishas Schreibkompetenz ein: und ich FAND- (.) |
AUCH toll, (.) | DASS du- | (0.8) | WIE- (.) | sadija AUCH gesagt
hast, (.) | du BIST- (.) | nur EIN jahr schon in deutschland, °h |
und du schreibst auch RISCHdisch gut; (Z. 570-578). Wie bereits zuvor für Sadi-
jas Rückmeldung herausgearbeitet, beurteilt demnach auch Hasan Rishas sprachliche
Leistung vor dem Hintergrund ihrer Sprachbiografie und der ihr zugeschriebenen Posi-
tion als Schülerin mit Migrationsbiografie. Wieder findet keine explizite Positionierung
als Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende statt; stattdessen scheint Rishas Aufenthalts-
dauer in Deutschland als Indiz für das von ihr erwartbare sprachliche Können (im Deut-
schen) herangezogen zu werden. Hasans Lob verfügt ähnlich wie Sadijas Rückmeldung
über ambivalenten Charakter, insofern es in der Bewertung der Mitschülerin deren indi-
viduelle Lebensbedingungen und damit verbundene Lernausgangslagen berücksichtigt,
hierdurch zugleich aber auch eine tendenzielle Einschränkung der positiven Bewertung
bedeutet. Risha wird in der vorliegenden Sequenz gleich dreimal als Schülerin mit Mig-
rationsbiografie exponiert: durch ihre Mitschüler:innen Sadija und Hasan und durch die
Lehrkraft. Augenscheinlich scheint die Hervorhebung dieser Risha zugeschriebenen
Identität mit der Absicht zu geschehen, ihre Leistungen als umso herausragender und

lobenswerter darzustellen. Gleichzeitig wird damit immer wieder die ihr zugewiesene Position als Migrantin rekonstruiert und akzentuiert. Im Fokus scheint hierbei ihre Deutschkompetenz zu stehen, insbesondere ihre diskursiven und literalen Kompetenzen im Deutschen. Rishas potenzielle Kompetenzen in anderen Sprachen, zum Beispiel in dem von ihr neben dem Deutschen als Familiensprache angegebenen Arabischen, bleiben ebenso unerwähnt wie Syrien, welches die Schülerin als ihr Geburtsland nennt (vgl. die Schüler:innendaten in Anhang D). Genau genommen wird Risha somit nicht als Migrantin konstruiert, sondern vielmehr als Immigrantin, da lediglich der Teil ihrer Migrationsbiografie thematisiert wird, der sich auf ihr Leben in Deutschland bezieht, nicht aber ihr Weg von einem Land in ein anderes.

Hasans Rückmeldung beinhaltet darüber hinaus eine Bezugnahme auf Rishas Arbeits-tempo: UND- | °h ähm- | (0.1) | du BIST- (.) | IMmer- (.) | die ERS-te fast, (.) | die wo FERTig ist; (Z. 579-585). Es ist uneindeutig, inwieweit auch dieser Verweis vor dem Hintergrund der durch Hasan eingeschobenen Referenz auf Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland zu lesen ist. Hasan endet mit dem subjektiven Urteil: ja das find ich GUT. (Z. 586). Wie eine Rahmung stehen damit sein anfängliches isch fand_s SCHÖN, (Z. 565) und das schließende ja das find ich GUT. (Z. 586) als Einleitung und Abschluss seines Feedback-Turns und als Kennzeichnung der Subjektivität seiner Evaluation von Rishas Geschichte beziehungsweise Vortrag. Risha wiederum nimmt Hasans Bewertung mit einem DANke. (Z. 587) entgegen und bestätigt damit abermals das Machtgefälle zwischen ihr als Feedbacknehmerin und ihren bewertenden Mitschüler:innen.

Zeitgleich nickt die Lehrerin (Z. 587) und bittet daraufhin Risha, ihr das Blatt Papier, auf dem sie ihre Geschichte niedergeschrieben hat, zu geben (Z. 589). Gemäß dem musterhaften Verlauf von Sequenz 07 (Abb. 284) verleiht sie Risha das Recht, den nächsten Vortragenden zu bestimmen (Z. 589). Risha wählt den sich meldenden (Z. 589-591) Aabid aus (Z. 591).

```

588          *♠(0.9)
      lehrerin *streckt beide Arme in Richtung Risha, beugt die
                Fingerspitzen der linken Hand kurz in Richtung
                Handfläche und löst sie wieder, palm up open hand
                -->
      risha    ♠steht auf und gibt der Lehrerin das Blatt Papier
                -->

589  Lehrerin kannste mir_s gEben un darfst es NÄCHste kind*
                ♦aufrufen.♠
      lehrerin -----*
      aabid    ♦meldet sich-->

```

risha -----♠
 590 ♠((mehrere SuS [klats]chen))
 risha ♠steht neben dem vor der Tafel platzierten Stuhl,
 Körper und Blick in Richtung der Klasse orientiert
 -->
 591 Risha [AA♠bid.]♦
 risha -----♠
 risha ♠geht zu ihrem Sitzplatz am
 Gruppentisch und setzt sich hin-->
 aabid -----♦
 592 ♦(5.6)♦
 aabid ♦nimmt das neben ihm auf dem Tisch liegende Blatt
 Papier, geht nach vorne und setzt sich auf den vor
 der Tafel platzierten Stuhl-----♦
 593 Lehrerin *aabid WART ma kurz, (.)*
 lehrerin *streckt den linken Arm in Richtung Aabid aus, palm
 down open hand-----*
 risha -----*

Auch in dem Fall um Aabid (Anhang L.2, Z. 591-690) finden Bezugnahmen auf eine ihm zugeschriebene Migrationsbiografie statt. Sie können an dieser Stelle nicht im Detail analysiert werden, sollen aber doch zumindest Erwähnung finden, da Aabid wie Risha gemäß Selbstauskunft nicht in Deutschland geboren wurde: Beide Schüler:innen wurden gemäß Selbstauskunft in Syrien geboren (vgl. die Schüler:innendaten in Anhang D). In Aabids Fall lassen die Daten keinen Rückschluss darüber zu, wie lange der Schüler schon in Deutschland lebt und seit wann er die hellblaue Klasse besucht. Die Lehrerin sowie sein Mitschüler Mustafa verweisen darauf, dass Aabid „noch nicht lange“ in Deutschland lebe (Anhang L.2, Z. 665-666, 674). In Rishas Fall referieren die Lehrerin und ihr Mitschüler Hasan auf eine Aufenthaltsdauer von einem Jahr (Z. 550, 577); es ist also davon auszugehen, dass Risha nicht seit der ersten Klasse die blaue Schule besucht, sondern in der zweiten oder dritten Klasse in die hellblaue Klasse eingeschult wurde, dass ihre Mitschüler:innen ihren vergleichsweise späten Eintritt in den Sozialraum der Klasse folglich erlebt haben. Selbstauskünfte der Schüler:innen zu ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland liegen nicht vor, bei Rishas und Aabids Positionierungen als Schüler:innen, die „noch nicht lange“ in Deutschland seien, handelt es sich entsprechend um Fremdzuschreibungen. Auffällig ist, dass in der Konstruktion des Merkmals „Migrant:in-Sein“ das Herkunftsland unsichtbar bleibt, die Aufenthaltsdauer in Deutschland hingegen als Maßstab herangezogen zu werden scheint, an dem die Deutschkompetenzen von Schüler:innen bemessen werden.

8. Zusammenführung der Analysen: Sprachbezogene Positionierungen als *Nexus of practice* im Grundschulunterricht

Grundschulunterricht als institutionelle Interaktion ist auf einer Meso-Ebene zwischen einer Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und einer Mikro-Ebene individuellen sozialen Handelns anzusiedeln (vgl. Kap. 3.3). Das besondere Potenzial der vorliegenden Studie liegt darin, Grundschulunterricht als Knotenpunkt zu begreifen und zu erforschen, in dem gesellschaftlich geprägte schulische Diskurse sowie subjektive Ansichten und das Handeln der Akteur:innen zusammenfließen. Sie formen den so genannten *nexus of practice*, in dem sich Diskurse, die im sozialen und räumlichen Setting der Interaktion aktualisiert werden (*discourses in place*), individuelle und kollektive Erfahrungen der Beteiligten (*historical bodies*) sowie deren soziale Beziehungskonstellationen (*interaction orders*) untrennbar miteinander verschränken (Scollon & Scollon 2004, S. 19-20). Will man die sprachbezogenen Positionierungen darstellen und durchdringen, die in Unterrichtsinteraktionen vollzogen werden, so gilt es, deren Komplexität zu berücksichtigen, die aus dem Zusammenspiel der genannten Facetten hervorgeht. Die vorangegangenen Analysen führen vor Augen, dass es sich bei sprachbezogenen Positionierungen um einen *nexus of practice* handelt, der im Unterricht hochgradig prominent ist und in nahezu jedem Augenblick der Unterrichtsinteraktion auf die eine oder andere Weise mitzuwirken scheint. Teils werden sprachbezogene Positionierungen vordergründig, das heißt über explizite Zuschreibungen und deren Verhandlung bearbeitet, in vielen Fällen aber auch hintergründig, das heißt durch die implizite Konstruktion sprachlicher Differenzen. Immer lassen sie sich als Komplex aus institutionellen Diskursen, dem individuellen und kollektiven Erfahrungsschatz der Beteiligten und den im Moment der Interaktion hergestellten und verhandelten sozialen Ordnungen begreifen.

In Kapitel 3.3 wurde das Modell der *Nexus Analysis* nach Scollon und Scollon (2004) in vereinfachter (Abb. 6) sowie komplexer Darstellung (Abb. 7) auf sprachbezogene Positionierungen im Unterricht übertragen, um hieraus ein dem Gegenstand adäquates Forschungsdesign abzuleiten (Kap. 3.5-3.8). Nach Ausführung der Analysen in verschiedenen Dimensionen des Nexus (Kap. 4-7) ist es nun möglich, die Facetten des Nexus für den vorliegenden Datensatz konkret und umfassend zu beschreiben. Trotz des so abbildbaren Facettenreichtums gilt es sich bewusst zu machen, dass die dargestellten Ergebnisse immer ausschnitthaft bleiben und letztendlich trotz aller Bestrebungen um Berücksichtigung unterschiedlicher Dimensionen und Akteursperspektiven die tatsächliche Komplexität sozialer Realitäten notwendigerweise reduzieren. Abbildung 292 zeigt ausgewählte zentrale Aspekte der in dieser Arbeit identifizierten Phänomene im Zu-

sammenhang mit der sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierung von Unterrichtsbeteiligten, insbesondere von Schüler:innen. Die Abbildungen 293 bis 298 zoomen einzelne Ausschnitte des *nexus of practice* heran, um Schritt für Schritt die einzelnen Dimensionen und deren Facetten lesbar zu machen und zu beleuchten.

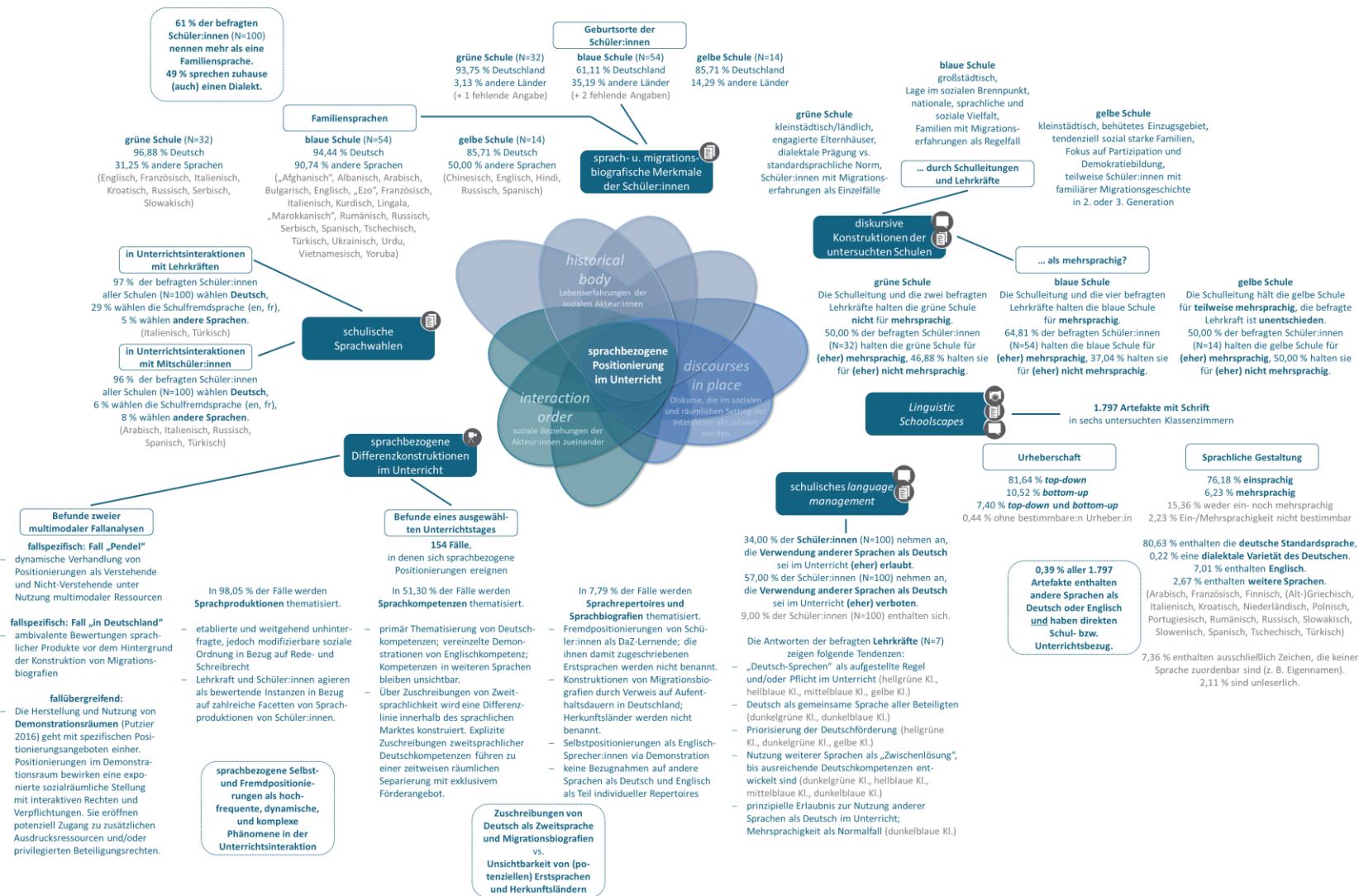


Abb. 292: Zentrale Ergebnisse der Nexusanalyse mit Fokus auf sprachbezogene Positionierungen im Unterricht

Berichtet wurden die Ergebnisse aus sechs ausgewählten Grundschulklassen dreier rheinland-pfälzischer Schulen. Die Auswahl der Schulen und Schulklassen erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität; es handelt sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die der tendenziell eingeschränkten Zugänglichkeit von Schule als Forschungsfeld geschuldet ist (vgl. Kap. 3.4). Die grüne, die blaue und die gelbe Schule zeichnen sich durch je spezifische Diskurse um die eigene Schule aus, welche die drei Schulen durchaus unterscheidbar machen und individuelle Charakterisierungen der Schulen in Bezug auf den Forschungsgegenstand ermöglichen (Abb. 293). Der im Rahmen dieser Studie (re-)konstruierte *nexus of practice* bezieht somit eine gewisse Bandbreite institutioneller, das heißt in diesem Fall: schulischer Diskurse ein, wenngleich niemals das gesamte Spektrum an deutschland- oder gar weltweit in Schulen geführten und potenziell gesellschaftlich geprägten Diskursen um sprachliche Diversität und an den Schüler:innen vor diesem Hintergrund zugewiesenen Positionen auf dem schulischen Sprachmarkt erfasst werden kann. Zudem konstruieren die befragten Informant:innen die Schulen auf je eigene Weise; andere Mitglieder des Lehrer:innenkollegiums und der Schüler:innenschaft würden dies möglicherweise auf andere Weise tun.

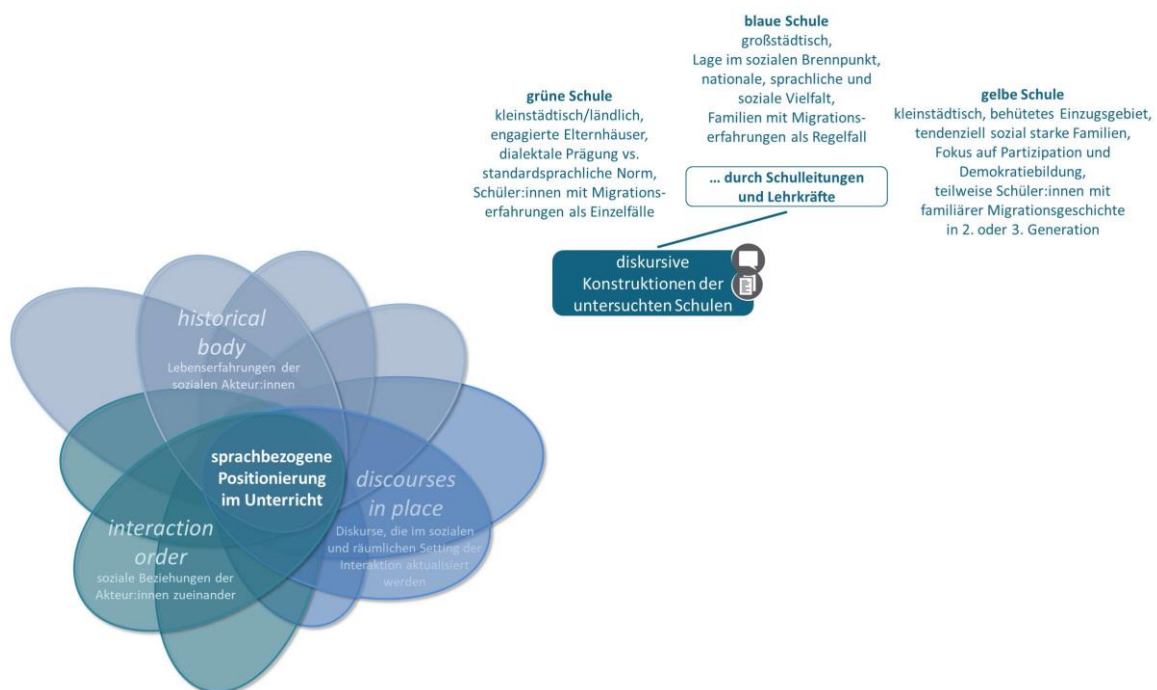


Abb. 293: Diskursive Konstruktionen der untersuchten Schulen – Ausschnitt aus dem Nexus

Die grüne Schule (Kap. 4.1) wird von der Schulleiterin und zwei Klassenlehrerinnen als eine Schule in kleinstädtischer Lage mit eher ländlichem Einzugsgebiet konstruiert, deren mündliche Sprachlandschaft sich durch eine regionalsprachliche Prägung („Pfälzisch“) und das Bestreben nach der Vermittlung einer standarddeutschen Norm aus-

zeichnet. Dem pfälzischen Dialekt werden eine identitätsstiftende Funktion und ein hoher sozial-emotionaler Wert zugesprochen. Schüler:innen mit eigenen Migrations- oder Fluchterfahrungen werden als „Einzelfälle“ angesehen. Zum Teil wird auf Migrationsbiografien im familiären Umfeld von Schüler:innen Bezug genommen, dann mehrheitlich mit Verweis auf die Herkunft von Eltern und/oder Großeltern von Schüler:innen aus osteuropäischen Ländern. Tatsächlich geben 92,31 % der befragten Schüler:innen aus der hellgrünen (N=13) und 94,74 % der befragten Schüler:innen aus der dunkelgrünen Klasse (N=19) an, in Deutschland geboren zu sein; ein Schüler aus der hellgrünen Klasse macht eine uneindeutige Angabe, eine Schülerin aus der dunkelgrünen Klasse nennt Kroatien als ihr Geburtsland (vgl. Kap. 5.1.1 und 5.2.1) (Abb. 294). Bei 9,38 % der Schüler:innen beider Klassen (N=32) wurde gemäß der Auskunft der Schüler:innen ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren, bei 12,50 % der Schüler:innen trifft dies für beide Elternteile zu. Als Geburtsländer mindestens eines Elternteils nennen die befragten Schüler:innen der grünen Schule (N=32) Deutschland (81,25 %), Kasachstan (3,13 %), Kroatien (3,13 %), Russland (12,50 %), Serbien (3,13 %) und die Slowakei (3,13 %), als aktuelle Wohnorte mindestens eines Großelternanteils Deutschland (90,63 %), Kasachstan (3,13 %), Kroatien (3,13 %) und die Slowakei (3,13 %). Die Mehrheit der befragten Schüler:innen der grünen Schule wurde somit in Deutschland geboren und lebt – sofern familiäre Migrationsbiografien überhaupt rekonstruierbar sind – mindestens in zweiter oder dritter Generation in Deutschland. Nur eine Schülerin verfügt über eigene Migrationserfahrungen, sie wurde in Kroatien geboren. Anders setzt sich die Schüler:innenschaft der blauen Schule zusammen: 68,42 % der befragten Schüler:innen der hellblauen Klasse (N=19), 64,71 % der befragten Schüler:innen der mittelblauen Klasse (N=17) und 50,00 % der befragten Schüler:innen der dunkelblauen Klasse (N=18) wurden laut eigener Angabe in Deutschland geboren (vgl. Kap. 5.3.1, 5.4.1 und 5.5.1). Zu den Geburtsländern der Schüler:innen der drei untersuchten Klassen (N=54) der blauen Schule zählen Afghanistan (1,85 %), Bulgarien (3,70 %), Deutschland (61,11 %), Irak (3,70 %), Italien (5,56 %), Kamerun (1,85 %), Kurdistan (1,85 %), Nigeria (1,85 %), Pakistan (1,85 %), Spanien (1,85 %), Syrien (3,70 %), Tschechien (1,85 %), Tunesien (1,85 %) und die Türkei (3,70 %) (Abb. 294). Mit Blick auf die Geburtsländer der Eltern erweitert sich das Spektrum an Herkunftsländern der Familien: Als Geburtsländer mindestens eines Elternteils nennen die befragten Schüler:innen der blauen Schule (N=54) Afghanistan (1,85 %), Albanien (1,85 %), Algerien (1,85 %), Angola (1,85 %), Brasilien (1,85 %), Bulgarien (5,56 %), Deutschland (29,63 %), den

Irak (9,26 %), den Iran (1,85 %), Italien (5,56 %), Jordanien (1,85 %), Kamerun (3,70 %), die (Demokratische) Republik Kongo (1,85 %), den Kosovo (3,70 %) beziehungsweise Kosovo-Albanien (1,85 %), Kroatien (1,85 %), Kurdistan (7,41 %), Marokko (1,85 %), Nigeria (1,85 %), Pakistan (1,85 %), Rumänien (3,70 %), Spanien (1,85 %), Syrien (7,41 %), die Türkei (16,67 %), die Ukraine (1,85 %) und Vietnam (1,85 %). 74,07 % der befragten Schüler:innen der blauen Schule (N=54) haben mindestens ein Großelternmitglied, das außerhalb von Deutschland lebt. Die hohe Zahl an unterschiedlichen Herkunftsländern der Familien, deren Kinder die untersuchten Klassen der blauen Schule besuchen, fügt sich in das Bild, das die Schulleiterin von der blauen Schule zeichnet: „Unser Leitspruch ist: ‚Vielfalt macht uns stark‘ und ich denke, das ist auch genau das, was es ausmacht.“ (Auszug aus dem Interview mit der Schulleiterin der blauen Schule; Anhang B.2.2, Z. 006). Schätzungsweise „über fünfzig Nationen“ kämen in der blauen Schule zusammen, so die Schulleiterin (Anhang B.2.2, Z. 008), nach Schätzung der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse seien es um die vierzig (Anhang B.1.3, Z. 008) und eine andere Klassenlehrerin betont, es mache die blaue Schule aus, „dass die Kinder so aus aller Welt sind“ (Anhang B.1.6, Z. 006) (vgl. Kap. 4.2). In dem Diskurs um die blaue Schule, den die Schulleiterin sowie die vier befragten Klassenlehrerinnen in den Interviews aktualisieren, sind Vielfalt, Migration, Flucht und auch soziale Problemlagen der Familien wiederkehrende Themen (vgl. Kap. 4.2). Die der Schüler:innenschaft zugeschriebene nationale, kulturelle, sprachliche und soziale Vielfalt wird getreu dem Schulmotto immer wieder als Besonderheit und Stärke der blauen Schule konstruiert, wobei auch ein Kollegium vorgestellt wird, das sich der daraus erwachsenden Anforderungen bewusst scheint und sich in der Verantwortung sieht (vgl. Kap. 4.2). Insbesondere die Schulleiterin stellt im Laufe des Interviews immer wieder heraus, „dass man vorsichtig sein sollte mit Verallgemeinerungen“ (Anhang B.2.2, Z. 046); sie grenzt sich von Kategorisierungen entlang nationaler, nationalkultureller und sozialer Differenzlinien ab und verweist auf die individuellen Lebensbedingungen der Familien, die Teil der Schulgemeinschaft der blauen Schule sind. Einzugsgebiet der blauen Schule sei ein „[soziale[r]] Brennpunkt“ (Anhang B.1.4, Z. 002, 006; Anhang B.1.5, Z. 004; Anhang B.2.2, Z. 008), wobei die Befragten im Rahmen der Interviews eine Bandbreite an sozialen Problemlagen benennen, von denen Schüler:innen der blauen Schule betroffen seien. Im Gegensatz zu der ländlich gelesenen grünen Schule wird die blaue Schule als (groß-)städtische Schule konturiert, verortet in einem Stadtteil, „in dem es keine Einfamilienhäuser gibt“ (Auszug aus dem Interview mit einer Klassenlehrerin der dunkelblau-

en Klasse, Anhang B.1.5, Z. 004; vgl. auch das Interview mit der Schulleiterin der blauen Schule, Anhang B.2.2, Z. 008). Demgegenüber betrachtet die Schulleiterin der gelben Schule das Einzugsgebiet der Schule als „’n recht gemütliche[n] Ort“ und als „behütet[]“ (Anhang B.2.3, Z. 002). Eltern seien am Schulleben der gelben Schule und an der Entwicklung ihrer Kinder sehr interessiert (vgl. Kap. 4.3). Klassenlehrerin Frau Bräuer verweist darauf, in der Elternschaft gebe es viele Ärzte, konstruiert also tendenziell sozial starke Familien mit akademischer Bildung (vgl. Kap. 4.3). Zum Teil gebe es laut Schulleiterin und Klassenlehrerin Schüler:innen, deren Familien über Migrationsgeschichten verfügten, die Schüler:innen selbst lebten aber bereits in zweiter oder dritter Generation in Deutschland (vgl. Kap. 4.3). Bei der gelben Schule handelt es sich um eine Modellschule für Partizipation und Demokratie. Die Schulleiterin und die befragte Klassenlehrerin zeichnen eine aktive Schulgemeinschaft, in die sich zahlreiche Akteur:innen – Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern, außerschulische Kooperationspartner:innen – auf unterschiedliche Arten einbringen (vgl. Kap. 4.3). Von den 14 befragten Schüler:innen der gelben Klasse wurden 85,71 % gemäß Selbstauskunft in Deutschland geboren; eine Schülerin gibt an, in der Dominikanischen Republik geboren zu sein, eine andere in China (vgl. Kap. 5.6.1) (Abb. 294). Zu den Herkunftsländern mindestens eines Elternteils der Schüler:innen der gelben Klasse zählen China (7,14 %), Deutschland (57,14 %), die Dominikanische Republik (7,14 %), Indien (7,14 %), Kasachstan (7,14 %), Marokko (7,14 %), Russland (14,29 %) und die Türkei (7,14 %). Vier der 14 Schüler:innen der gelben Klasse haben gemäß eigener Auskunft mindestens ein Großeltern teil, das außerhalb von Deutschland lebt; die Wohnorte der betreffenden Großeltern stimmen hierbei mit den Geburtsländern der zugehörigen Elternteile von Schüler:innen überein (China, Indien, Dominikanische Republik, Marokko, Türkei) (vgl. Kap. 5.6.1).

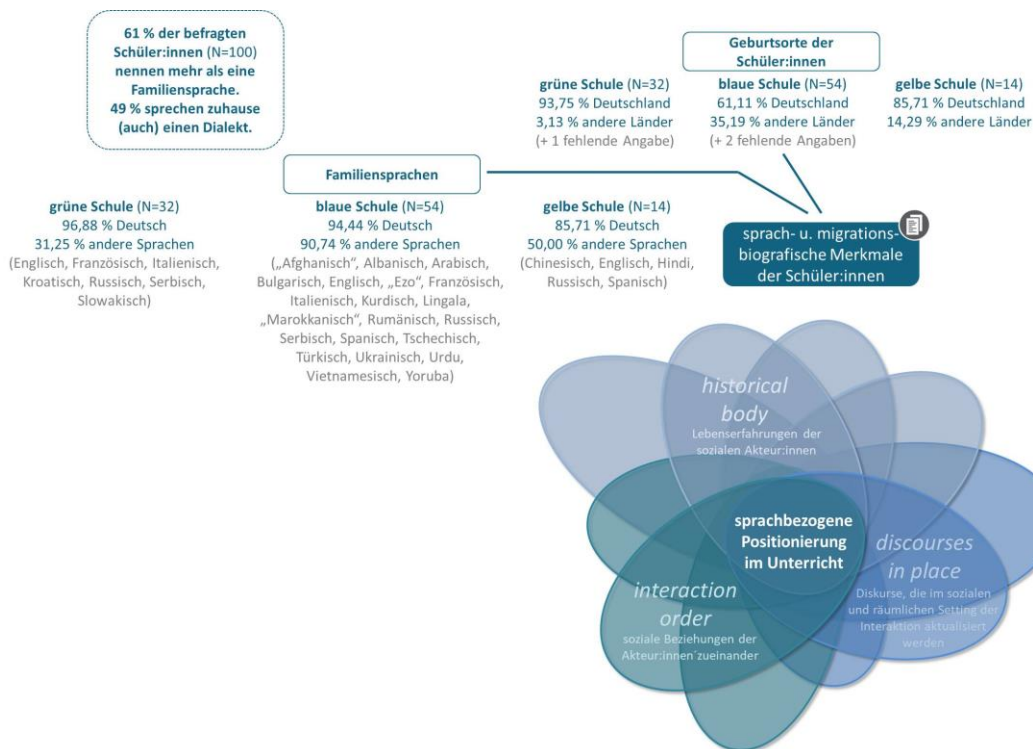


Abb. 294: Sprach- und migrationsbiografische Merkmale der befragten Schüler:innen – Ausschnitt aus dem Nexus

Die drei untersuchten Schulen unterscheiden sich folglich unter anderem in ihrem jeweiligen Schulprofil, in ihrem Einzugsgebiet und im Hinblick auf den Anteil an Schüler:innen mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung; auch unterschiedliche Tendenzen in Bezug auf die Herkunftsländer der Schüler:innen und/oder ihrer Eltern beziehungsweise Großeltern sind festzustellen. Die vorgenommene Quantifizierung gibt dabei lediglich einen ersten Überblick über die Heterogenität innerhalb der jeweiligen Schüler:innenschaft; ein genauerer, qualitativ ausgerichteter Blick auf die migrationsbiografischen Erfahrungen der einzelnen Schüler:innen und ihrer Familien würde darüber hinausgehende individuelle Unterschiede deutlich machen. Erfasst wurden an dieser Stelle lediglich so genannte Konfigurationen von Diversität, welche einzelne Facetten der *historical bodies* (Scollon & Scollon 2004, S. 19) der berücksichtigten Schüler:innen zählbar machen (Vertovec 2009, S. 10-11; Duarte & Gogolin 2013, S. 5), die eigentliche Komplexität von deren Lebenserfahrungen und -bedingungen aber außen vor lassen.

31,25 % der befragten Schüler:innen der grünen Schule (N=32) sprechen zuhause gemäß Selbstauskunft eine andere Sprache als Deutsch, unter den befragten Schüler:innen der blauen Schule (N=54) sind es 90,74 %, unter denen der gelben Schule 50,00 % (N=14) (Abb. 294). Auch hinsichtlich der sprachlichen Lebenswelten des familiären Raums scheinen sich somit Unterschiede zwischen den befragten Schüler:innen der drei

Schulen abzuzeichnen. Das sprachliche Repertoire der befragten grünen Klassen umfasst Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Russisch, Serbisch und Slowakisch. Die befragten Schüler:innen der blauen Schule verfügen über Kompetenzen in „Afghanisch“ (Sprachbezeichnung der Schülerin übernommen), Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, „Ezo“ („Sprachbezeichnung des Schülers übernommen), Französisch, Italienisch, Kurdisch, Lingala, „Marokkanisch“ (Sprachbezeichnung des Schülers übernommen), Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ukrainisch, Urdu, Vietnamesisch und Yoruba. Zu dem sprachlichen Repertoire der befragten gelben Klasse zählen Chinesisch, Deutsch, Englisch, Hindi, Russisch und Spanisch (Abb. 294). Nicht nur übersteigt der Anteil an Schüler:innen, die (ausschließlich oder zusätzlich zum Deutschen) andere Familiensprachen als Deutsch sprechen, unter den befragten Schüler:innen der blauen Schule den entsprechenden Anteil in den befragten Klassen der grünen beziehungsweise gelben Schule, auch das Spektrum an Familiensprachen ist im Fall der blauen Klassen deutlich breiter als in den grünen oder der gelben Klasse(n). Die Mehrheit der befragten Schüler:innen der drei Schulen, die angeben, zuhause eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch zu sprechen, gibt diese Sprache(n) nicht als einzige an: 96,88 % der befragten Schüler:innen der grünen Schule (N=32), 94,44 % der befragten Schüler:innen der blauen Schule (N=54) und 85,71 % derjenigen der gelben Schule (N=14) geben an, zuhause (außerdem) Deutsch zu sprechen (Abb. 294). Legt man rein diese Quantifizierung zugrunde, so scheinen die drei Schulen in Bezug auf den Deutschgebrauch im familiären Raum weniger weit auseinanderzuklaffen; nicht berücksichtigt ist dabei allerdings die Häufigkeit der Verwendung verschiedener Sprachen in den Familien. Bezieht man diese ein, zeigen sich auch hier Unterschiede dahingehend, inwieweit die Schüler:innen der sechs beforschten Klassen gegenüber Eltern oder Geschwistern im außerschulischen Kontext Deutsch oder eine/mehrere andere Sprache(n) am häufigsten wählen (vgl. Kap. 5.1.4, 5.2.4, 5.3.4, 5.4.4., 5.5.4, 5.6.4). Auch in Bezug auf die Nutzung nicht-standardsprachlicher Varietäten in den Familien der Schüler:innen lassen sich Spezifika der einzelnen Schulen feststellen: So sprechen 90,63 % der befragten Schüler:innen der grünen Schule (N=32) laut Selbstauskunft zuhause einen oder mehrere Dialekt(e), darunter in 96,55 % der Fälle Pfälzisch, in 6,90 % der Fälle Bayrisch und in 3,45 % der Fälle Schwäbisch (vgl. Kap. 5.1.3 und 5.2.3). Übereinstimmend mit dem von der Schulleiterin und den beiden Klassenlehrerinnen konstruierten Bild der grünen Schule verfügen die befragten Schüler:innen demnach mehrheitlich über regionalsprachliche Kompetenzen, vor allem

im Pfälzischen. Von den befragten Schüler:innen der blauen Schule (N=54) hingegen geben nur 29,63 % (16 Schüler:innen) an, zuhause werde auch ein Dialekt gesprochen (vgl. Kap. 5.3.3, 5.4.3 und 5.5.3). Genannt werden von ihnen die deutschsprachigen Varietäten Pfälzisch (37,5 %) und Badisch (6,25 %), die kurdischsprachigen Varietäten Kurmandschi (6,25 %), Sorani (12,50 %) und Südkurdisch (6,25 %) sowie die nicht näher zuordenbare potenzielle Varietät „Sameri“ (6,25 %). Ein Schüler nennt außerdem einen unbestimmten „türkische[n] Dialekt“ (6,25 %), eine Schülerin notiert „Türkisch“ (6,25 %), ohne dass nachvollziehbar wäre, ob sie sich hiermit auf eine dialektale Varietät des Türkischen bezieht oder auf die türkische Standardsprache, die sie womöglich (fälschlicherweise) mit dem Begriff „Dialekt“ in Verbindung bringt. Letzteres gilt auch für eine Schülerin, die „Albanisch“ als zuhause gesprochenen Dialekt einträgt (6,25 %). Ein weiterer Schüler notiert „Cameron“ (6,25 %), eine Schreibweise, die er auch an anderen Stellen der Befragung zur Bezeichnung des Landes Kamerun verwendet. Es bleibt spekulativ, inwieweit er sich damit auf eine Regionalsprache Kameruns beziehen könnte. Der Anteil an Schüler:innen der gelben Klasse, die angeben, zuhause werde ein Dialekt gesprochen, bewegt sich mit 28,57 % (vier Schüler:innen) in einer ähnlichen Dimension wie in der blauen Schule (vgl. Kap. 5.6.3). Zwei der vier Schüler:innen der gelben Klasse, in deren familiärem Raum laut Selbstauskunft Dialekt gesprochen werde, spezifizieren, es werde Saarländisch gesprochen, eine deutschsprachige Varietät (50,00 %). Die übrigen beiden Schüler:innen machen keine Angabe, welcher Dialekt zuhause gesprochen werde (50,00 %). Einschränkend gilt zu bedenken, dass nicht zwingend alle befragten Schüler:innen das Konzept „Dialekt“ kennen und/oder die zuhause gesprochenen Varietäten als dialektal oder standardsprachlich einordnen können. Die hierzu erhobenen Daten sind also unter Vorbehalt zu interpretieren.

Herkunft und familiärer Sprachgebrauch sowie individuelle Sprachenrepertoires machen einen Teil des *historical body*s eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin aus. Die detaillierten Darstellungen in Kapitel 5 und die knappe Zusammenfassung im vorliegenden Kapitel verdeutlichen, dass bereits in diesen Bruchstücken des *historical body*s einer Schulklasse aufgrund der vielfältigen individuellen Konfigurationen ein hohes Maß an Komplexität entsteht. Keine sprachliche Lebenswelt eines Schülers oder einer Schülerin gleicht der eines oder einer anderen und doch finden sie alle im schulischen Sprach(en)raum zusammen und tragen zu dessen ganz eigener Ausgestaltung bei. Er ist mehr als die bloße Addition sprachlicher und sprachbiografischer Erfahrungen von Schüler:innen, er ist ein Gemenge aus Individualitäten, die durch ihr Zusammenwirken

einen kollektiven Erfahrungsschatz formen, der sich wiederum in jedem Moment des gemeinsamen Handelns und Erlebens verändert. Die Berücksichtigung verschiedener individueller und damit zwangsläufig auch schulklassenspezifischer Ausformungen dieses Teilaspekts des *historical body*s zu einem gegebenen Zeitpunkt stellt den – stets unvollständigen – Versuch dar, diese Facette des Nexus in seiner Dichte und Vielschichtigkeit zu begreifen. Die seit jeher in Schulklassen herrschende Vielfalt (Prengel 1999) gewinnt durch weitreichende gesellschaftliche Entwicklungen, insbesondere im Kontext von Globalisierung und Migration, ein Maß an Komplexität (Arnaut et al. 2016; Blommaert 2013, S. 4), das ein Hinterfragen und Infragestellen von Differenzkategorien und ein damit verbundenes methodologisches Umdenken für die Wissenschaft zu einer unweigerlichen Notwendigkeit macht (vgl. Kap. 2.1.2). Blommaert (2013) spricht von einer „diversity within diversity“ (S. 4), für die Vertovec (2007a) den Terminus „Superdiversität“ prägt (vgl. Kap. 2.1.2). Die Forschung steht an dieser Stelle vor dem Paradox, eine Komplexität, die sich gängigen Kategorisierungen entzieht, beschreibbar machen zu wollen und hierfür wiederum auf sprachliche Kategorien zurückgreifen zu müssen. Die Unlösbarkeit dieses Dilemmas wird in der vorliegenden Studie zum einen durch einen ständig reflektierenden Blick auf die eigene Forschung und zum anderen durch die Berücksichtigung einer facettenreichen Datenbasis zumindest abgemildert. Die Betrachtung der *historical bodies* von Akteur:innen unterschiedlicher Schulen und Schulklassen bildet daher einen, aber nicht den einzigen Teil der Analyse. Die für diese Schulen und Schulklassen beschriebenen Konfigurationen von Diversität (Vertovec 2009, S. 10-11; Duarte & Gogolin 2013, S. 5) stellen lediglich einen Ausschnitt von deren *historical bodies* dar, die wiederum nicht unabhängig von weiteren Facetten des Nexus existieren. Vertovec (2009) konzeptualisiert (Super-)Diversität als eine Triade aus Konfigurationen von Diversität, Repräsentationen von Diversität und Begegnungen (*encounters*) im Kontext von Diversität. Für ein tiefgehendes Verständnis jeder einzelnen Domäne sei es erforderlich, auch die übrigen beiden zu untersuchen (Vertovec 2009, S. 26; Duarte & Gogolin 2013, S. 5). Im Modell der *Nexus Analysis* lassen sie sich zu einem Gesamtbild fügen – mit bewusst unscharfen Rändern. Die drei Elemente der von Vertovec (2009) konstatierten Triade von Diversität sind dabei nicht deckungsgleich mit den drei Dimensionen des von Scollon und Scollon (2004) beschriebenen *nexus of practice*.

Der schulische Sprachgebrauch von Schüler:innen etwa fiel in Vertovecs (2013) Triade in den Bereich der Begegnungen im Kontext von Diversität. In Scollons und Scollons

(2004) Modell der *Nexus Analysis* betrifft er alle drei sich verschränkenden Dimensionen: Er ist Teil der lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler:innen und Lehrkräften (*historical body*); zugleich geschieht er vor dem Hintergrund sozialer Ordnungen des sprachlichen Marktes, der durch den Sprachgebrauch selbst bestätigt oder verändert werden kann (*interaction order*), und in Auseinandersetzung mit Prinzipien des schulischen *language managements* (*discourses in place*).

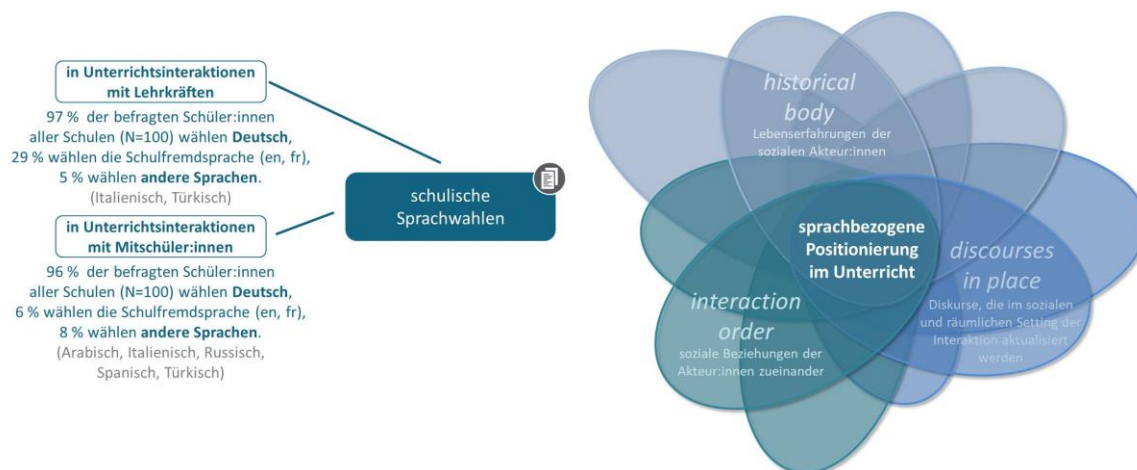


Abb. 295: Schulische Sprachwahlen der befragten Schüler:innen – Ausschnitt aus dem Nexus

Bei der Analyse des schulischen Sprachgebrauchs im Rahmen der vorliegenden Studie fällt eines auf: Unabhängig von den herausgearbeiteten Unterschieden zwischen den Schulen und Schulklassen in Bezug auf sprachliche Repertoires und familiären Sprachgebrauch von Schüler:innen, zeigen sich übereinstimmende Tendenzen in Bezug auf schulische Sprachwahlen (vgl. Kap. 5.1.4, 5.2.4, 5.3.4, 5.4.4, 5.5.4 und 5.6.4). In allen sechs untersuchten Schulklassen dominiert im schulischen Kontext das Deutsche (Abb. 295). Gerade gegenüber Lehrkräften sind Deutsch sowie ggf. erlernte Schulfremdsprachen laut den Aussagen der Schüler:innen in fast allen Fällen die einzigen gewählten Sprachen; in schulische Interaktionen mit Mitschüler:innen fließen teilweise, wenn auch nicht häufig, weitere Sprachen ein. In den befragten grünen Klassen ist gemäß den Angaben der Schüler:innen zudem eine tendenzielle Diskrepanz zwischen der Wahl einer standardnahen Varietät des Deutschen gegenüber Lehrkräften und der Wahl einer pfälzischen Varietät gegenüber Mitschüler:innen festzustellen (vgl. Kap. 5.1.4 und 5.2.4). Alle sieben befragten Klassenlehrerinnen äußern sich in den Interviews positiv über die Mehrsprachigkeit von Kindern: Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse nennt es „wunderbar“ und „ne riesige Chance für’s Leben“, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen (Anhang B.1.1, Z. 046) (vgl. Kap. 5.1.3). Frau Hans, die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, hält es für „ganz wichtig“, dass Kinder eine „Offenheit

gegenüber anderen Sprachen“ entwickelten (Anhang B.1.2, Z. 056) (vgl. Kap. 5.2.3). Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, erachtet mehrsprachige Kompetenzen als „’n Gewinn für die Kinder“, reflektiert allerdings auch unterschiedliche Bedingungen des mehrsprachigen Erwerbs (bilinguale vs. einsprachige Elternhäuser) sowie deren Vor- und Nachteile (Anhang B.1.3, Z. 096) (vgl. Kap. 5.3.3). Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse, findet es „fantastisch“, wenn Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen; sie vergleicht das eigene Erlernen von Fremdsprachen, das sie als „mühselig“ bezeichnet, mit den Erwerbsbedingungen mehrsprachiger Kinder, die sie hierum „beneide“ (Anhang B.1.4, Z. 060) (vgl. Kap. 5.4.3). Frau Seeburg, eine der beiden Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse, nennt sich selbst „’n absolute[n] Verfechter“ mehrsprachiger Sozialisation; sie fände es „wichtig und gut“, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen könnten (Anhang B.1.6, Z. 054) (vgl. Kap. 5.5.3). Auch Frau Falkner, ebenfalls Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse, bewertet Mehrsprachigkeit positiv: Sie sei ein „totale[r] Reichtum“ und ermögliche es Kindern, „Brücken [zu] bauen“ (Anhang B.1.7, Z. 050). Frau Falkner sieht sich selbst in der Verantwortung, Schüler:innen diesen ihren Reichtum bewusst zu machen, indem sie ihm Raum in ihrem Unterricht gebe (Anhang B.1.7, Z. 050) (vgl. Kap. 5.5.3). Frau Bräuer, die Klassenlehrerin der gelben Klasse, erachtet mehrsprachige Kompetenzen ebenso als „Bereicherung“ und „Vorteil[]“ (Anhang B.1.7, Z. 071) (vgl. Kap. 5.6.3). Alle sieben Klassenlehrerinnen nehmen somit eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit für sich in Anspruch. Von den 100 befragten Schüler:innen der sechs Klassen nehmen 82,00 % an, ihre Lehrer:innen fänden es sehr gut oder eher gut, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen könnten; nur 12,00 % nehmen an, ihre Lehrer:innen fänden es (eher) schlecht, 6,00 % enthalten sich (vgl. die Daten aus der Schüler:innenbefragung in Anhang D.9). Es scheint den Lehrkräften also weitgehend zu gelingen, ihre positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit an die Schüler:innen zu transportieren. Betrachtet man vor diesem Hintergrund allerdings die Antworten der Lehrkräfte auf die Frage, ob die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht erlaubt sei, sowie die Wahrnehmung der Schüler:innen in Bezug auf das schulische *language management*, so ergibt sich ein differenzierteres Bild (Abb. 296).

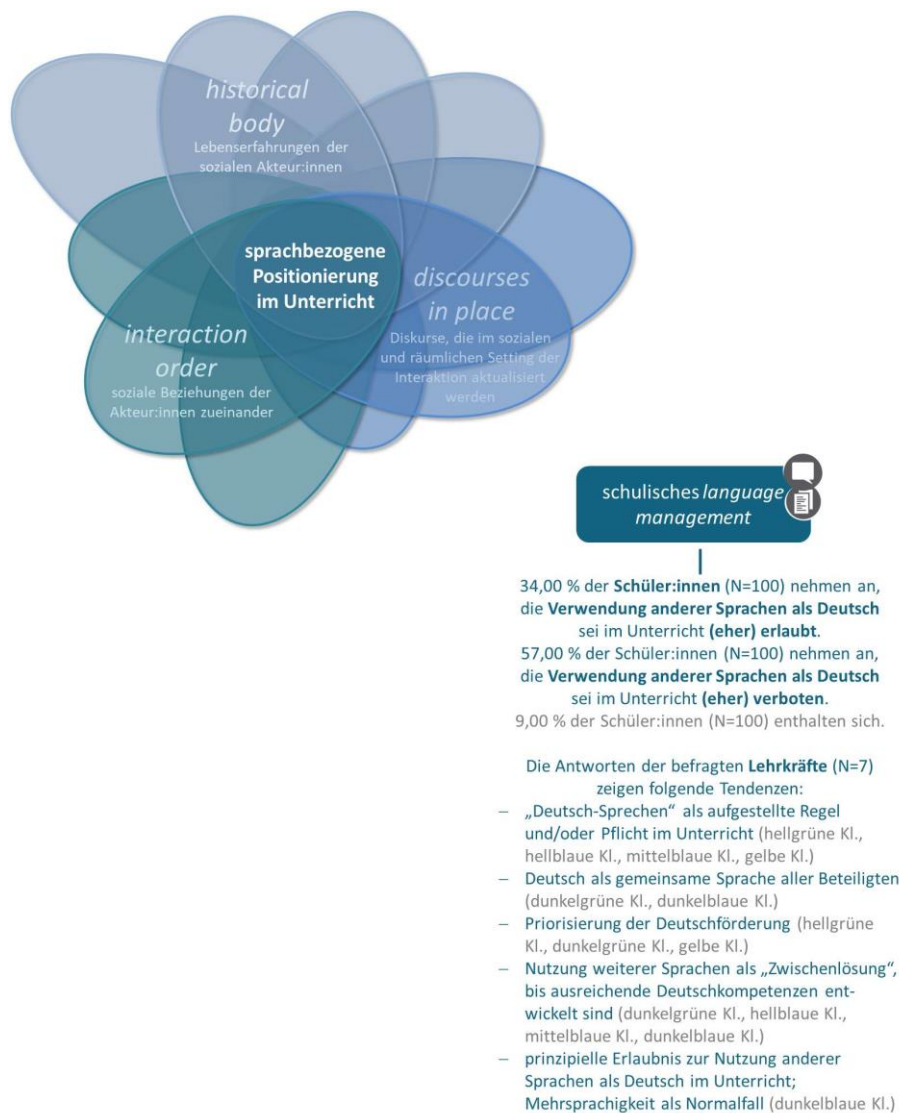


Abb. 296: Schulisches *language management* der befragten Lehrkräfte sowie seine Wahrnehmung durch die befragten Schüler:innen – Ausschnitt aus dem Nexus

Während Frau Schilling, die Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse, erklärt, in den Pausen lasse das Kollegium die Sprachwahlen der Schüler:innen „ganz frei laufen“, so erläutert sie, dass bereits bei der Klassenzusammensetzung darauf geachtet werde, dass Schüler:innen mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht dieselbe Klasse besuchten wie andere Schüler:innen mit derselben Erstsprache, denn dies sei in den Augen der Lehrerin „nicht so förderlich“; stattdessen solle der Deutschgebrauch im Unterricht eine „Verpflichtung“ sein. Sie zeigt Verständnis für die Anstrengung, die dies für Kinder bedeute, und bezeichnet die sprachlich unreglementierten Pausen vor diesem Hintergrund als „Erholung“ (Anhang B.1.1, Z. 056) (vgl. Kap. 5.1.5). Auch Frau Mann, die Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse, verweist darauf, dass Schüler:innen mit anderer Erstsprache als Deutsch im Unterricht „keine Partner in der Sprache“ hätten; deshalb sei Deutsch „das Einzige, was funktioniert.“ Gemessen am Sprachstand ihrer Klasse

erwarte sie von den Schüler:innen, dass Deutsch gesprochen werde. Seien keine ausreichenden Deutschkompetenzen vorhanden, bemühten sich Lehrkräfte, sich beispielsweise in der Erstsprache mit dem Kind zu verständigen. Ziel sei es aber „natürlich“, „das Kind [...] zur deutschen Sprache [zu] []führ[en]“ (Anhang B.1.2, Z. 058) (vgl. Kap. 5.2.5). Im Gegensatz zu der grünen Schule, die es zu vermeiden scheint, dass Schüler:innen mit derselben Erstsprache in dieselbe Klasse eingeschult werden, nimmt Frau Tassler, die Klassenlehrerin der hellblauen Klasse, auf den Nutzen eben solcher Sprachpartnerschaften im Unterricht Bezug: Im Fall von Kindern mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen könne die Unterstützung durch übersetzende Mitschüler:innen helfen, sich ein Bild von den fachlichen Kompetenzen des Kindes zu machen, etwa in Mathematik. Seien Schüler:innen jedoch „schon länger da“, „dann sagen wir auch, also komplett in der Schule: ‚Jetzt wieder bitte Deutsch‘“ (Anhang B.1.3, Z. 020) (vgl. Kap. 5.3.5). Frau Ofenschmitt, die Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse bestätigt, die Lehrer:innen legten „Wert drauf, im Unterricht mit den Kindern Deutsch zu sprechen und dass die Kinder auch untereinander Deutsch sprechen.“ In den Pausen und „zum Teil auch im Unterricht“ würden Schüler:innen jedoch auch in anderen Sprachen sprechen, „weil’s manchmal gar nicht anders geht.“ Wenn sie zwischen Schüler:innen gleicher Erstsprache deren Verwendung erlaube, dann handle es sich dabei um „begrenzte Ausnahmen.“ Generell gelte im Klassenzimmer die Regel: „Deutsch sprechen“ (Anhang B.1.4, Z. 010) (vgl. Kap. 5.4.5). Frau Falkner, eine der Klassenlehrerinnen der dunkelblauen Klasse, hingegen konstatiert, sie erlaube den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht „auf jeden Fall“, jedoch räumt auch sie ein, man habe bei der Sitzordnung darauf geachtet, „dass nicht zwei Kinder mit einer Sprache nebeneinander sitzen“, „damit sich’s einfach von Natur aus ergibt, dass man möglichst Deutsch miteinander spricht.“ Für Kinder, die als Seiteneinsteiger:innen eingeschult würden, suche man jedoch bewusst Mitschüler:innen mit derselben Erstsprache, um Unterstützung zu bieten, die mit der Zeit abgebaut würde. Obwohl sie selbst die Verwendung anderer Sprachen gerade bei Gruppenarbeiten immer erlaube, verweist Frau Falkner auch darauf, dass „viele Kollegen es verbieten“ (Anhang B.1.5, Z. 052) (vgl. Kap. 5.5.5). Frau Seeberg, ebenfalls Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse, beschreibt eine ähnliche Handhabung wie Frau Falkner: Bei Gruppenarbeiten, gerade in Gruppen mit neu zugewanderten Schüler:innen, bestehe keine Deutschpflicht (Anhang B.1.6, Z. 056) (vgl. Kap. 5.5.5). Frau Bräuer, die Klassenlehrerin der gelben Klasse, unterscheidet ähnlich wie die befragten Lehrerinnen der grünen Schule zwischen einem sprachlich unregle-

mentierten Pausenraum und der dem gegenüberstehenden Regel: „Im Unterricht nur Deutsch.“ Diese Entscheidung beruhe auf ihrem Bestreben, Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen in ihrer Sprachentwicklung im Deutschen zu fördern (Anhang B.1.7, Z. 075) (Kap. 5.6.5). Gefragt, ob ihre Lehrer:innen es erlaubten, dass im Unterricht andere Sprachen als Deutsch gesprochen würden, antworten 19 % der 100 befragten Schüler:innen mit „eher nein“, 38 % mit „nein, überhaupt nicht.“ 18 % der Schüler:innen antworten mit „ja, auf jeden Fall“, 16 % mit „eher ja.“ Neun Schüler:innen enthalten sich (vgl. die Daten aus der Schüler:innenbefragung in Anhang D.9). 57 Schüler:innen, die annehmen, die Verwendung anderer Sprachen im Unterricht sei (eher) verboten, stehen damit 34 Schüler:innen gegenüber, die annehmen, sie sei (eher) erlaubt (Abb. 296). Die Daten lassen keine Rückschlüsse darüber zu, wie die befragten Schüler:innen zu ihren Einschätzungen kommen. Interessant ist jedoch zumindest, dass sich die in den Antworten der Lehrkräfte mehr oder weniger herauskristallisierende Tendenz, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht wenn nicht zu verbieten, so doch zu vermeiden, auch in den Wahrnehmungen von mehr als der Hälfte der Schüler:innen wiederzufinden scheint. Die Diskrepanz zwischen Schüler:innen, die die Frage verneinen, und solchen, die sie bejahen, fällt jedoch weit weniger groß aus als im Fall der Frage, wie ihre Lehrkräfte Mehrsprachigkeit generell beurteilten – eine Frage, die von allen befragten Lehrkräften positiv beantwortet wird. Die stärker differenzierten Antworten der Lehrkräfte auf die Frage hinsichtlich des Sprachgebrauchs im Unterricht scheinen mit dem ebenfalls nuancierteren Antwortbild auf Seiten der Schüler:innen zu korrespondieren. Mehrsprachigkeit scheint von den befragten Lehrerinnen prinzipiell befürwortet zu werden, im Unterricht aber scheint – mit Ausnahmen – ein Fokus auf der Förderung des Deutschen zu liegen. Die Lehrkräfte konstruieren Unterricht damit als Ausschnitt der – potenziell mehrsprachigen – Lebenswelt von Schüler:innen, für den tendenziell Einsprachigkeit als Norm und das Deutsche als präferierte Sprache mit höchster Legitimation angesehen wird. Diese Ordnung des unterrichtlichen Sprachmarktes scheint auch Schüler:innen bewusst. Die blaue Schule, die den höchsten Anteil mehrsprachiger Schüler:innen verzeichnet, scheint tendenziell offener gegenüber deren Nutzung im Unterricht, wenngleich Deutsch auch hier als zu fördernde Sprache und darüber hinaus als gemeinsame Sprache betrachtet wird. In Anlehnung an Bourdieus ÖKONOMIE DES SPRACHLICHEN TAUSCHES (1990; zitiert in der Auflage von 2012) beschreiben Fürstenau und Niedrig (2011) Prinzipien des schulischen Sprachmarktes: Es gehe etwa darum, „[w]essen Sprachgebrauch [...] von wem in welcher Sprache als ‚Problem‘ be-

geschrieben“ werde, [w]elcher Sprachgebrauch [...] in der Schule belohnt“ würde und „wer [...] die Kriterien dafür“ bestimme (S. 69). Gemäß Thompson (2012) sei ein Markt im Bourdieu'schen Sinne ein „strukturierter Raum von Positionen“ (S. 16). Dem Deutschen wird in den vorgestellten Schulen eine zentrale Position auf dem unterrichtlichen Sprachmarkt zugeschrieben, es scheint gewünscht und gefördert. Anderen Sprachen hingegen scheint im Unterricht eine periphere Position zugewiesen zu werden; wenn überhaupt, dann scheinen sie in den meisten Fällen als „Ausnahmen“ unter bestimmten Bedingungen und innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen erlaubt, also legitim. Lediglich in der dunkelblauen Klasse zeichnet sich eine Tendenz zur Legitimierung anderer Sprachen als Deutsch über deren Ausnahmestatus hinaus ab. Dort jedoch, so die befragten Lehrkräfte, scheint die Vielfalt an ersprachlichen Ressourcen der Klasse dem Deutschen als gemeinsamer Sprache wiederum unweigerlich zu einem höheren Wert auf dem Sprachmarkt zu verhelfen. Vor dem Hintergrund einer als legitim angesehenen Sprache oder einer als Norm angelegten Sprachform würden laut Fürstenau und Niedrig (2011) sprachliche Ressourcen und Produkte von Schüler:innen in der Schule bewertet, wobei Kenntnisse der legitimen Sprache etwa durch gute Noten und Abschlüsse belohnt und Abweichungen möglicherweise sanktioniert würden (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 76-78). Die Norm entspreche, so Fürstenau und Niedrig (2011, S. 77), in vielen Fällen der Staatssprache, eine Feststellung, die sich mit Blick auf die vorliegende Studie zu bestätigen scheint. Die Positionen, über die bestimmte Sprachen auf dem schulischen Sprachmarkt verfügen, wirken sich zugleich auf die sozialen Positionen aus, die Sprecher:innen der entsprechenden Sprachen zugewiesen werden. Fürstenau und Niedrig (2011) stellen heraus, dass Schüler:innen „aufgrund ihrer familiären sprachlichen Sozialisation [...] ihre Schullaufbahn [...] mit teils großen Startvorteilen oder Startnachteilen an[treten]“ (S. 78), je nachdem „wie weit ihr eigener [...] Sprachgebrauch vom Maßstab der legitimen Sprache entfernt ist“ (S. 78). Mecheril und Quehl (2006) problematisieren in diesem Kontext auch, dass „unterschiedlichen Sprachen der Migrationsgesellschaft“ (S. 366) ein unterschiedliches Maß an Prestige, Ansehen und Privilegien zuteil werde, ein unterschiedliches Maß an Wertschätzung (S. 366) oder anders formuliert: unterschiedliche Wertigkeiten auf dem sprachlichen Markt. In der Zuschreibung eines bestimmten Wertes von Sprache(n) entfaltet sich symbolische Macht (Thompson 2012, S. 25), wie sie auch im Bildungssystem ausgeübt wird: Bewertungen, die in Unterrichtsinteraktionen allgegenwärtig sind und etwa über Noten und Abschlüsse formalisiert werden, schaffen immer auch Ungleichheiten und/oder machen

diese sichtbar, ohne dass hierfür offene Gewalt nötig wäre (Thompson 2012, S. 27). Gemäß Schnitzer (2017) werden auf diese Weise über Sprache(n) und Sprechen soziale Positionierungen und Differenzierungen verhandelt (S. 21). Abhängig von ihrem sprachlichen Kapital, verstanden als inkorporiertes kulturelles Kapital (Bourdieu 2015, S. 53-59), sind Schüler:innen auf einem gegebenen Sprachmarkt mit unterschiedlichen Möglichkeitsspielräumen ausgestattet (Schnitzer 2017, S. 21). Spotti (2013) begreift den Klassenraum der Grundschule in diesem Zusammenhang als hetero-normativen Raum, das heißt als einen Raum mit mehreren Machtzentren (S. 161). Auch er nimmt an, dass die Sprecher:innen zur Verfügung stehenden semiotischen Ressourcen in einem Wertesystem verwurzelt und hierarchisch organisiert seien (Spotti 2013, S. 163). Am richtigen Ort im richtigen Moment ausgespielt, eröffne sich Interaktionsbeteiligten die Möglichkeit, als jemand gehört und verstanden zu werden, der innerhalb des sozialen Raumes eine bestimmte Position einnehme (Spotti 2013, S. 163). Hetero-Normativität bedeutet in diesem Kontext, dass verschiedene, potenziell auch konfligierende Vorstellungen über den Wert von Sprache(n) aufeinandertreffen können (Spotti 2013, S. 161). Spolsky (2009a) weist darauf hin, dass die im Klassenraum geltenden Gesetze des sprachlichen Marktes mit Sprachgebrauchsmustern der Beteiligten in anderen Domänen, vor allem der familiären, in Konflikt geraten können (S. 90). Auch diese „gap between the language of their home [...] and the language of school“ (Spolsky 2009a, S. 90) zeichnet sich in dem untersuchten Datenmaterial – soweit ansatzweise rekonstruierbar – ab.

Die im Klassenzimmer zirkulierenden, machtvollen Diskurse um den Wert von Sprachen auf dem sprachlichen Markt des Unterrichts werden dabei nicht nur über Aussagen von Lehrkräften und Schüler:innen potenziell zugänglich, sie schreiben sich auch in den materiellen Raum der Interaktion ein (McGregor 2004a, S. 3). In den *Linguistic Landscapes* (Landry & Bourhis 1997) der Klassenzimmer, in denen die beforschten Klassen handeln, schlagen sich Prinzipien des *language managements* nieder; als deren Manifestationen bilden sie Teil der *discourses in place* (Scollon & Scollon 2004; zu *Linguistic Landscapes* vgl. u.a. Androutsopoulos 2008; Ben-Rafel et al. 2006; Blommaert 2013; Szabó 2015). Eine solche Sichtweise auf das Konzept Raum macht Klassenräume zu sozialen, kulturellen und politischen Räumen (Blommaert 2013, S. 3):

a space that is never no-man's land, but always *somebody's* space; a *historical* space, therefore, full of codes, expectations, norms and traditions; and a space of power controlled by, as well as controlling people“ (Blommaert 2013, S. 3; Hervorhebungen wie im Original).

In Einklang mit Blommaert (2013) nennt Fisher (2004) Schulen „ultimately cultural interpretive centres“ (S. 38); sie sind Zentren soziokultureller Codierungen und Interpretationen, lesbar als semiotische Landschaften (Jaworski & Thurlow 2010). Mit dem Verweis auf den historischen Raum (*historical space*) und das Handeln von Akteur:innen in diesem Raum macht Blommaerts (2013) Zitat eine abermalige Überlappung der verschiedenen Dimensionen des Nexus deutlich: Die sich in der *Linguistic Landscape* von Klassenzimmern manifestierenden *discourses in place* sind immer auch Teil der *historical bodies* der als Interaktionsgemeinschaft verstandenen Schulklasse. Sie machen soziale Ordnungen (*interaction orders*) sichtbar, indem sie ihnen materiellen Charakter verleihen. Brown (2005) prägt den Terminus „*Schoolscape*“, um den physischen und sozialen Raum zu beschreiben, in dem Lehren und Lernen stattfinden (S. 79). Szabó (2015) greift das Brown'sche (2005) Konzept auf, um die visuelle und räumliche Organisation von Bildungsräumen zu beschreiben, wobei er insbesondere Inschriften, Bilder und das Arrangement der Möbel in den Analysefokus rückt (S. 24). Die in der vorliegenden Studie durchgeführte *Linguistic Schoolscape*-Analyse konzentriert sich auf sprachliche Artefakte in den Klassenzimmern der sechs untersuchten Klassen. Augenscheinlich werden die in Klassenräumen wirksamen Machtdiskurse um Sprache(n) und Sprachgebrauch etwa in der sichtbaren Verteilung von *top-down* und *bottom-up* generierter Sprache (Abb. 297). In den sechs untersuchten Klassenzimmern konnten insgesamt 1.797 Artefakte dokumentiert werden, die Schriftsprache enthalten. Hiervon wurden 81,64 % *top-down* hervorgebracht, das heißt durch Lehrkräfte, Schulbuchverlage oder sonstige externe Instanzen; nur 10,52 % der Artefakte wurden durch Schüler:innen verfasst (vgl. die Ergebnisse der *Linguistic Schoolscape*-Analysen in Anhang G). Weitere 7,40 % der Artefakte enthalten sowohl Text, der *top-down*, als auch solchen, der *bottom-up* verfasst wurde. Bei 0,44 % der Artefakte ist kein Urheber bestimmbar. Es fällt auf, dass sich Schüler:innen in den untersuchten Klassenzimmern vergleichsweise wenig in die Gestaltung der *Linguistic Schoolscapes* einzubringen scheinen.

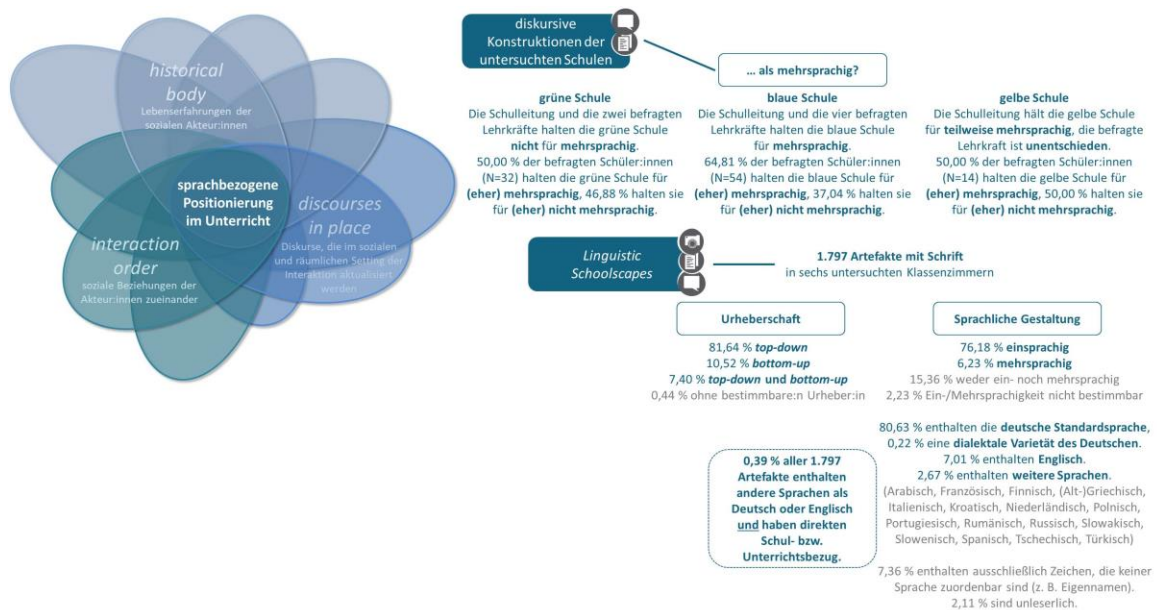


Abb. 297: Diskursive Konstruktionen und *Linguistic Schoolscapes* der untersuchten Schulen – Ausschnitt aus dem Nexus

Untersucht man die vorgefundenen Artefakte im Hinblick auf die verwendeten Sprachen, fällt weiterhin auf, dass 76,18 % der 1.797 Artefakte einsprachig sind, nur 6,23 % enthalten mehr als eine Sprache (Abb. 297) (vgl. die Ergebnisse der *Linguistic Schoolscapes*-Analysen in Anhang G). Weitere 15,36 % der Artefakte beinhalten ausschließlich Eigennamen, Ziffern / Zahlen und/oder Buchstaben-(Zahlen-)Folgen und sind daher weder als ein- noch als mehrsprachig einzuordnen; 2,23 % der Artefakte erlauben aufgrund des unleserlichen Schriftbilds keine Rückschlüsse über deren Ein- oder Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit, wie sie Teil des familiären Raums von 61 % der 100 befragten Schüler:innen ist (Abb. 294), wird in den *Linguistic Schoolscapes* der Klassenzimmer somit nur relativ selten sichtbar. 80,63 % der 1.797 Artefakte enthalten die Amtssprache Deutsch, weitere 0,22 % einen Dialekt der Amtssprache (Pfälzisch). 7,01 % der Artefakte enthalten das Englische, welches in allen Klassen bis auf die hellgrüne als Schulfremdsprache unterrichtet wird. In der hellgrünen Klasse, in der Französisch als Schulfremdsprache unterrichtet wird, finden sich keine französischsprachigen Artefakte. Nur 2,67 % aller Artefakte beinhalten andere Sprachen als Deutsch und Englisch; dies entspricht 48 von 1.797 Artefakten (Abb. 297). Zu den Sprachen, die neben Deutsch und Englisch in den schriftsprachlichen Landschaften der Klassenzimmer dokumentiert werden konnten, zählen Arabisch, Französisch, Finnisch, (Alt-)Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Türkisch. Mag das Spektrum an Sprachen auf den ersten Blick groß erscheinen, so gilt es sich bewusst zu machen, dass

die genannten Sprachen nur in seltenen Fällen vorkommen (s. o.) und nicht annähernd das sprachliche Repertoire abdecken, über das die befragten Schüler:innen wie oben dargestellt verfügen. Hinzu kommt, dass in zahlreichen Fällen das Vorkommen dieser Sprachen nicht auf bewusste Absicht der Akteur:innen zu deren Nutzung im Klassenzimmer zurückzugehen scheint, sondern dass sie vielmehr „zufällig“, vielleicht sogar unbemerkt ihren Weg ins Klassenzimmer zu finden scheinen, etwa auf Produkt- oder Spielverpackungen und Gebrauchsgegenständen (vgl. Kap. 6). Nur bei 33 der 174 Artefakte, die andere Sprachen als Deutsch enthalten (126x Englisch + 48x weitere Sprachen), scheinen die Sprachwahlen über Entscheidungen von Produktherstellern hinauszugehen und eindeutige Schul- oder Unterrichtsbezüge aufzuweisen. In 24 dieser Fälle findet das Englische Verwendung, weitere Sprachen werden auf sieben Artefakten dokumentiert. Darüber hinaus wurden zwei Artefakte, eine im Klassenzimmer gespannte Leine mit Buchstabenkärtchen und ein Alphabet-Legepuzzle, als mehrsprachig eingeordnet, da das lateinische Alphabet die Nutzung in verschiedenen Sprachen prinzipiell offen lässt (vgl. Kap. 6.6.3 und 6.3.4). Unter Nicht-Berücksichtigung dieser beiden Artefakte aufgrund ihrer uneindeutigen ein- oder mehrsprachigen Nutzung ergibt sich folgender auffälliger Befund: Unter den 1.797 in den sechs untersuchten Klassenzimmern dokumentierten Artefakten finden sich lediglich sieben schul- und unterrichtsbezogene Artefakte, die Text in anderen Sprachen als der Amtssprache Deutsch und/oder der Schulfremdsprache Englisch enthalten; dies entspricht einem Anteil von 0,39 % aller Artefakte beziehungsweise 4,02 % der 174 Artefakte, die andere Sprachen als Deutsch enthalten (Abb. 297). Sichtbar werden hierbei die Sprachen Arabisch (1x), Finnisch (1x), Französisch (2x), (Alt-)Griechisch (1x), Italienisch (1x), Rumänisch (1x), Russisch (1x), Spanisch (1x) und Türkisch (1x). Der visuelle Diskurs der untersuchten Klassenzimmer zeichnet sich durch eine klare Dominanz des Deutschen aus und spiegelt nicht die sprachliche Vielfalt wieder, die im sprachlichen Repertoire der Klassen vorhanden ist. Befragt man Lehrkräfte und Schüler:innen danach, welche Sprachen sie in der Schule schon einmal gehört hätten, so nennen die befragten Lehrkräfte der grünen Schule im Schnitt 2,50 Sprachen, die befragten Schüler:innen der grünen Schule 2,84 Sprachen; in der Schule gesehen, das heißt schriftsprachlich in der *Linguistic Schoolscape* wahrgenommen hätten die befragten Lehrkräfte der grünen Schule durchschnittlich 2,00 Sprachen, die befragten Schüler:innen der grünen Schule geben im Schnitt 1,16 gesehene Sprachen an (vgl. Kap. 6.1.4 und 6.2.4). Die durchschnittliche Zahl an auditiv von Lehrkräften beziehungsweise Schüler:innen der grünen Schule wahrge-

nommenen Sprachen liegt somit nicht allzu weit auseinander, die durchschnittliche Zahl der von Schüler:innen angegebenen gesehenen Sprachen liegt stärker unter der von Lehrkräften angegebenen. Die befragten Schüler:innen scheinen die *Linguistic Schoolscape* der grünen Schule als in erster Linie deutschsprachig wahrzunehmen. Die vier befragten Lehrkräfte der blauen Schule geben durchschnittlich 6,5 in der Schule gehörte und 4,25 in der Schule gesehene Sprachen an, die befragten Schüler:innen der blauen Schule (N=54) nennen im Schnitt 3,30 gesehene und 2,57 gehörte Sprachen (vgl. Kap. 6.3.4, 6.4.4 und 6.5.4). In der Wahrnehmung der befragten Schüler:innen der blauen Schule scheinen *Linguistic Landscape* und *Soundscape* der Schule folglich weniger reich an Sprachen als in der der befragten Lehrkräfte. Weder die durchschnittlich von Lehrkräften noch die durchschnittlich von Schüler:innen in der blauen Schule gehörte beziehungsweise gesehene Anzahl an Sprachen reicht an das umfangreiche Sprachenrepertoire der untersuchten blauen Klassen heran (s. o.). Die Zahl der von der Klassenlehrerin der gelben Klasse in der Schule auditiv oder visuell wahrgenommenen Sprachen beläuft sich in beiden Fällen auf drei. Die befragten Schüler:innen der gelben Klasse geben im Schnitt 2,50 in der gelben Schule gehörte und 1,21 in der gelben Schule gesehene Sprachen an (vgl. Kap. 6.6.4). Auch in der gelben Klasse liegt die Zahl der von Schüler:innen in der gelben Schule wahrgenommenen Sprachen somit unter der Anzahl an Sprachen, die die Klassenlehrerin angibt. Mit Ausnahme der grünen Schule, in der die befragten Schüler:innen durchschnittlich mehr in der Schule gehörte Sprachen nennen als die beiden befragten Lehrerinnen, scheinen die befragten Schüler:innen der drei Schulen die auditiven und visuellen sprachlichen Landschaften ihrer jeweiligen Schule als weniger facettenreich wahrzunehmen als die befragten Lehrkräfte. Ins Auge sticht darüber hinaus zum einen die besonders in der blauen Schule festgestellte Diskrepanz zwischen dem sprachlichen Repertoire der untersuchten Klassen und dessen Wahrnehmbarkeit für Lehrkräfte und Schüler:innen in der Schule. Zum anderen fällt auf, dass die schriftsprachlichen Landschaften der drei Schulen von den Befragten tendenziell als weniger mehrsprachig wahrgenommen zu werden scheinen als deren *Soundscares*. Die vergleichsweise geringe Anzahl an Sprachen, die als visuell wahrgenommen genannt werden, fügt sich in das Ergebnis der *Linguistic Schoolscape*-Analysen, die zeigen, dass andere Sprachen als Deutsch in den visuellen Diskursen der Klassenzimmer eine sehr geringe Rolle zu spielen scheinen. Sicherlich gilt bei den dargestellten Befragungsergebnissen zu bedenken, dass die Antworten von sowohl Lehrkräften als auch Schüler:innen das tatsächlich in der Schule wahrgenommene oder wahrnehmbare Spektrum

an Sprachen nicht zwingend vollumfänglich wiedergeben. Gründe hierfür können unter anderem ein begrenztes Erinnerungsvermögen und/oder mangelndes Wissen zur Bezeichnung von Sprachen sein, unter Umständen aber auch bewusste Entscheidungen, bestimmte Sprachen zu nennen, andere zu verschweigen. Die Antworten werden somit als Momentaufnahmen des sprachlichen Umfangs behandelt, den die Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung in ihren Antworten sichtbar machen können und wollen.

Würden nun aber die schulischen Akteur:innen selbst die Schulen als mehrsprachig bezeichnen? (Abb. 297) Frau Schilling und Frau Mann, die befragten Klassenlehrerinnen der grünen Schule, verneinen diese Frage (vgl. Kap. 4.1.2). Weniger eindeutig fällt das Urteil der Schüler:innen der beiden befragten grünen Klassen (N=32) aus: Immerhin 50,00 % halten die grüne Schule für (eher) mehrsprachig. Sie begründen dies zum einen mit der curricularen Verankerung des Sprachenlernens, zum anderen mit einer wahrgenommenen inneren und äußeren Mehrsprachigkeit innerhalb der Schüler:innenschaft (vgl. Kap. 4.1.2 sowie die Daten aus der Schüler:innenbefragung in Anhang D.8). Die von den beiden Lehrerinnen und einem Teil der Schüler:innen angelegten Definitionen einer mehrsprachigen Schule scheinen folglich auseinanderzuklaffen. Alle vier befragten Klassenlehrerinnen der blauen Schule hingegen bejahen die Frage, ob es sich bei der blauen Schule um eine mehrsprachige Schule handele. Frau Ofenschmitt, Frau Tassler und Frau Seeberg nehmen in ihren Antworten auf sprachliche Vielfalt innerhalb der Schüler:innenschaft Bezug, Frau Seeberg außerdem auf die Mehrsprachigkeit des Kollegiums; Frau Tassler verweist auf den Herkunftssprachenunterricht (vgl. Kap. 4.2.2). Interessant ist im Kontext der vorangehend besprochenen Befunde Frau Falkners Antwort: Die Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse stimmt zwar zu, die blaue Schule sei mehrsprachig, räumt aber ein, dies könne „durchaus noch mehr zum Vorschein kommen.“ Sie konkretisiert ihre Antwort mit Bezug auf die *Linguistic Schoolscape* der blauen Schule: „Also wenn man jetzt hier durchläuft, so augenscheinlich findet sich’s eher nicht so stark“ (Anhang B.1.5, Z. 008). Frau Falkner zeigt damit ein Bewusstsein für die oben festgestellte Diskrepanz zwischen vorhandener Mehrsprachigkeit und deren Sichtbarkeit in der blauen Schule. Auch die Schulleiterin der blauen Schule bezeichnet die Nutzung der von Schüler:innen eingebrachten Sprachen in der Schule und im Unterricht als „ausbaufähig“ (Anhang B.2.2, Z. 014). Die Schüler:innen der drei beforschten blauen Klassen (N=54) halten die blaue Schule mit 72,22 % mehrheitlich für (eher) mehrsprachig. Auch sie begründen ihre Antworten mit curricular verankertem Sprachenunterricht sowie mit sprachlicher Vielfalt innerhalb der Schüler:innenschaft. Wie in

Kapitel 4.2.2 dargestellt, beinhalten die Antworten der Schüler:innen ein individuelles und differenziertes Empfinden darüber, wo Mehrsprachigkeit beginne. In der blauen Schule scheinen die befragten Lehrkräfte Mehrsprachigkeit als Norm anzuerkennen (vgl. Kap. 4.2.1 und 4.2.2) und auch die befragten Schüler:innen scheinen die blaue Schule mehrheitlich als mehrsprachig wahrzunehmen. Beide, Lehrkräfte wie Schüler:innen, reflektieren die Präsenz und den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der blauen Schule. Frau Bräuer, die Klassenlehrerin der gelben Klasse, sowie die Schulleiterin der gelben Schule referieren in ihren Antworten auf die Frage, ob die gelbe Schule eine mehrsprachige Schule sei, auf die Kooperation mit Soldaten eines benachbarten US-Militärstützpunkts, die der Förderung des Englischen in der gelben Schule diene (vgl. Kap. 4.3.2). Beide verweisen außerdem auf mehrsprachige Kompetenzen von Schüler:innen der gelben Schule, wobei Frau Bräuer „noch Potenzial“ in Bezug auf das Einbinden der sprachlichen Repertoires der Schüler:innenschaft in den Unterricht sehe (Anhang B.1.7, Z. 036) (vgl. Kap. 4.3.2). Sie umgeht eine klare Positionierung bezüglich der Frage nach der Mehrsprachigkeit der gelben Schule. Auch die Schüler:innen der befragten gelben Klasse (N=14) scheinen zwiegespalten im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der gelben Schule: Jeweils die Hälfte der befragten Schüler:innen der gelben Klasse hält die gelbe Schule für (eher) mehrsprachig beziehungsweise (eher) nicht mehrsprachig. Vereinzelt tauchen in den Begründungen der Schüler:innen Verweise auf die Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft auf, in erster Linie scheinen die befragten Schüler:innen der gelben Schule den Status der Schule als mehrsprachig oder nicht mehrsprachig an der curricularen Verankerung des Englischen festzumachen (vgl. Kap. 4.3.2). Das Ausmaß an Mehrsprachigkeit, das den Schulen von ihren Akteur:innen zugeschrieben wird, kann als Indiz für Strukturierungen der sprachlichen Märkte gelesen werden, auf denen sprachliche Vielfalt als peripheres oder zentrales Phänomen eingeordnet wird. Gerade die Bezugnahmen auf curriculares Sprachenlernen einerseits und das sprachliche Repertoire der Schüler:innenschaft andererseits lassen zweierlei potenzielle Ordnungsprinzipien der sprachlichen Märkte erkennen.

Bereits die umfassende Rekonstruktion der Perspektiven von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen auf die drei untersuchten Schulen sowie die Analyse der (schrift-)sprachlichen Landschaften der sechs berücksichtigten Klassenzimmer geben Aufschluss über *interaction orders* (Scollon & Scollon 2004), die in den jeweiligen Schulen beziehungsweise Klassen hergestellt und bearbeitet werden. Um darüber hinausgehende Erkenntnisse über die interaktive Verhandlung sprachbezogener Selbst- und Fremdposi-

tionierungen zu gewinnen, sind vertiefende Analysen von Unterrichtsinteraktionen selbst notwendig. Mecheril und Shure (2018) konstatieren, dass Kategorien wie Leistung, Herkunft oder Geschlecht „nicht einfach *in* der Schule oder *in* den Schüler*innen vorhanden“ (S. 68) seien. Differenzordnungen würden politisch, juristisch, kulturell und eben auch interaktiv hergestellt und stellten damit Konstruktionsleistungen dar (Mecheril & Shure 2018, S. 68). In Einklang mit dieser Annahme hält Budde (2012) fest, Schule sei kein Ort „vor der Differenz“ (S. 531), und fordert eine Analyse der Beteiligung schulischer Akteur:innen, Routinen und Unterrichtsverläufe an Konstruktionen von Differenz und Gleichheit (S. 529-530) (vgl. Kap. 2.1.1). Dieser Forderung trägt die vorliegende Arbeit Rechnung, indem sie Zuschreibungen sprachlicher Merkmale, Repertoires und Fähigkeiten in den Blick nimmt, die gegenüber Schüler:innen getroffen werden – von Lehrkräften und Mitschüler:innen in Form von Fremdzuschreibungen und von Schüler:innen selbst in Form von Inanspruchnahmen. Die im Fokus der Arbeit stehende Differenzkategorie ist damit Sprache, bezogen auf Sprachproduktionen, Sprachkompetenzen und Sprachrepertoires beziehungsweise Sprachbiografien. Durch Zuschreibung oder Inanspruchnahme entsprechender Ausprägungen dieser Kategorie in der Unterrichtsinteraktion entstehen Positionierungen auf dem sprachlichen Markt der jeweiligen Schulklasse, die – dies zeigen die Analysen – beständiger Verhandlung unterliegen. Der sprachliche Markt ist somit das veränderliche Ergebnis von Verhandlungsprozessen über ausgewählte sprachliche Kriterien. Indem diese Kriterien in der Unterrichtsinteraktion relevant gesetzt werden, werden sprachliche Normvorstellungen der Beteiligten und daraus ableitbare Differenzlinien rekonstruierbar (vgl. Kap. 2.1.1 und 2.1.3). Letztendlich verspricht dies Aufschluss über die (verborgenen?) Mechanismen der Macht (Bourdieu 2015), die Unterricht als sprachlichen Markt durchziehen.

Anhand der Verlaufsprotokolle der Unterrichtsstunden, die an 12 Schultagen in sechs Grundschulklassen audiovisuell aufgezeichnet wurden (Kap. 3.5), können 794 Sequenzen identifiziert werden, in denen die Beteiligten sprachbezogene Selbst- und Fremdpotionierungen vornehmen (vgl. Kap. 7.1). Exemplarisch wurden die an einem ausgewählten Unterrichtstag in der hellblauen Klasse ermittelten 154 so genannten Fälle in Fallkollektionen gruppiert (vgl. Kap. 7.2). Zunächst erfolgte eine Zuordnung zu drei Hauptkollektionen, je nachdem, ob Sprachproduktionen (138 Fälle), Sprachkompetenzen (79 Fälle) und/oder Sprachrepertoires beziehungsweise Sprachbiografien (12 Fälle) der Beteiligten thematisiert werden (Abb. 298). Jede der Hauptkollektionen lässt sich in Subkollektionen untergliedern; die insgesamt sieben Subkollektionen differenzieren

sich wiederum in die eigentlichen 43 Fallkollektionen aus (vgl. Kap. 7.2-7.5). Mehrfachzuordnungen sind auf jeder Ebene des hierarchischen Systems an Kollektionen möglich. Durch Bezugnahmen auf die genannten Aspekte findet eine Verortung der Beteiligten auf dem sprachlichen Markt der Schulklasse statt, sei es auf der Ebene der Sprachproduktion etwa als redeberechtigt oder als Verfasser:in einer formal korrekten Äußerung, sei es auf der Ebene der Sprachkompetenzen zum Beispiel als Person mit hoher oder geringer Deutschkompetenz oder spezifischer etwa als Person mit hoher oder niedriger literaler Kompetenz im Deutschen, sei es auf der Ebene der Sprachreper-toires beispielsweise als Sprecher:in des Deutschen oder einer anderen Sprache. Der Positionierungsbegriff der vorliegenden Studie schließt an Lucius-Hoenes und Deppermans (2004) Definition an und erweitert sie um Hausendorfs und Schmitts (2017) sozial-räumliches Positionierungsverständnis (vgl. Kap. 2.4.1): Positionierung wird auf dieser Basis verstanden als die multimodalen Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, indem sie mit ihren Handlungen Differenzmerkmale für sich in Anspruch nehmen („Selbstpositionierung“) und anderen zuschreiben („Fremdpositionierung“). Sprachbezogene Positionierungen gehen entsprechend aus der Zuschreibung und Inanspruchnahme sprachbezogener Differenzmerkmale hervor. Im ersten Schritt der Analyse, der Untersuchung des ausgewählten Unterrichtstages (vgl. Kap. 7.2-7.5), wurden bei der Bildung der Fallkollektionen in erster Linie verbale Positionierungen berücksichtigt. Trotz des multimodalen Ansatzes fußt die Entscheidung, eine Sequenz als relevanten Fall zu klassifizieren, auf dem Gesagten, das heißt auf sprachlich vollzogenen Zuschreibungen und Inanspruchnahmen sprachbezogener Differenzmerkmale. Erst im zweiten Schritt, der Feinanalyse zweier Fälle (vgl. Kap. 7.6), werden weitere von den Beteiligten genutzte Ausdrucksressourcen im Sinne multimodaler Interaktionsanalysen in die Betrachtung einbezogen.

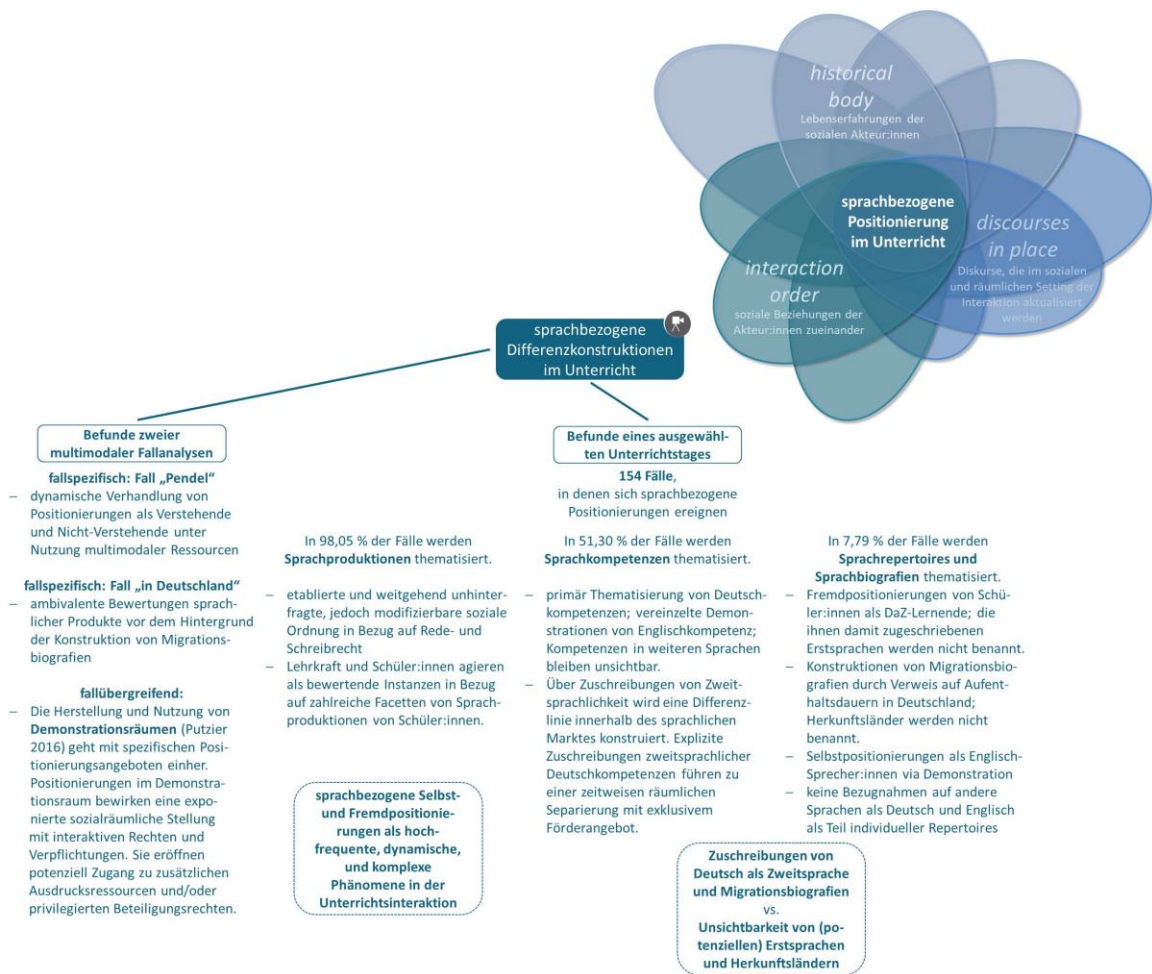


Abb. 298: Sprachbezogene Differenzkonstruktionen in ausgewählten Unterrichtsinteraktionen – Ausschnitt aus dem Nexus

In 98,05 % der 154 an dem ausgewählten Unterrichtstag identifizierten Fälle finden Bezugnahmen auf Sprachproduktionen der Beteiligten statt (PROD). Dominant sind dabei Thematisierungen des Rede- oder Schreibrechts, wobei wiederum eine relativ hohe Anzahl dieser Fälle auf die Vergabe von Rede- oder Schreibrecht entfällt, die zu 70 % durch die Lehrkraft und zu 38 % (auch) durch Schüler:innen erfolgt. Vergeben wird das Rede- oder Schreibrecht in allen Fällen an Schüler:innen. Die hohe Anzahl an Fällen, in denen Rede- oder Schreibrecht thematisiert wird (89,61 % aller 154 Fälle und 91,39 % der 151 Fälle in der Kategorie PROD), kann als Indiz für das hohe Maß an Steuerung hinsichtlich der sprachlichen Beteiligung an Unterrichtsinteraktionen gelesen werden (vgl. Kap. 7.3). Das Klassenzimmer ist kein Raum, in dem jedem Beteiligten per se ein Rede- (oder Schreib-)Recht zusteht. Lediglich die Lehrkraft verfügt *qua status* über das Privileg, ohne explizit als Sprecherin benannt zu werden, zu sprechen, ohne dass dies einen potenziellen Verstoß gegen die interaktive Ordnung darstellen würde. Während ein Sprechen der Lehrkraft somit per se als legitim gilt, bedarf das Sprechen

von Schüler:innen der vorherigen Legitimierung. Positionierungen von Schüler:innen als Sprecher:innen sind entsprechend in der Regel Fremdpositionierungen, das heißt ihnen wird das Rederecht verliehen. Inanspruchnahmen des Rederechts durch Schüler:innen finden sich nur in vier von 138 Fällen, die das Rede- oder Schreibrecht betreffen (vgl. Kap. 7.3.1, PROD.1.4). Diese sowie weitere Beobachtungen im Zusammenhang mit der Thematisierung von Rede- und Schreibrecht (vgl. Kap. 7.3.1) deuten auf eine etablierte Ordnung von Sprecherrollen und Sprecherwechseln hin, die zwar bisweilen verhandelt, aber selten gänzlich unterlaufen wird. Die Autorität primär der Lehrkraft, über die Erlaubnis zu sprechen und die Angemessenheit von Sprachproduktionen zu entscheiden, wird ergänzt durch ihre korrespondierende Autorität, die Sprachrezeption von Schüler:innen zu steuern. Von der Lehrkraft getätigte Aufforderungen zur Sprachrezeption sind in 17 der insgesamt 26 Fälle zu beobachten, in denen Sprachrezeption thematisiert wird (PROD.2); umgekehrt verweigert die Lehrkraft Schüler:innen in zwei Fällen die Sprachrezeption (vgl. Kap. 7.3.2). Sie scheint folglich mit der Macht und dem privilegierten Recht ausgestattet, die Sprachproduktion sowie -rezeption im Klassenzimmer zu kontrollieren und zu steuern. Die in Kapitel 7.3.1 besprochenen Fälle, in denen sie ihre Autorität, über das Rederecht zu entscheiden, zeitweise an Schüler:innen abgibt, zeigen, dass die hergestellte hierarchische Ordnung nicht statisch ist, sondern modifiziert und umstrukturiert werden und sich im Interaktionsverlauf dynamisch verändern kann. In 88 der 138 Fälle, in denen Rede- oder Schreibrecht thematisiert werden, wird die Qualität von mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktionen relevant gesetzt (vgl. Kap. 7.3.3; PROD.3). Die insgesamt 14 identifizierten Aspekte mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauchs, auf die dabei Bezug genommen und die häufig einer Bewertung unterzogen werden, reichen von der Sprechlautstärke über die lexikalische Korrektheit von Äußerungen bis hin etwa zur grafischen Gestaltung von schriftsprachlichen Produkten. Permanent verhandelt wird demnach nicht nur die Frage, ob gesprochen oder geschrieben werden soll und darf, sondern auch, wie gesprochen und geschrieben werden soll und darf, das heißt welcher Sprachgebrauch als korrekt und angemessen, als legitim und präferiert gilt. In den vorliegenden Fällen sind oftmals auch Schüler:innen an entsprechenden Zuschreibungen von Korrektheit und Angemessenheit beteiligt. Dieser Befund ist wesentlich auf die hohe Anzahl an Fällen an dem untersuchten Unterrichtstag zurückzuführen, in denen das von den Beteiligten aktualisierte Handlungsskript Peer-Feedback unter Mitschüler:innen vorsieht (vgl. Kap. 7.3.3).

An dem untersuchten Unterrichtstag wurden 79 Fälle identifiziert, in denen auf Sprachkompetenzen von Beteiligten Bezug genommen wird (KOMP); dies entspricht einem Anteil von 51,30 % aller 154 Fälle (Abb. 298). Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass dabei in erster Linie Deutschkompetenzen thematisiert werden. Nur in drei Fällen spielen Kompetenzen in einer anderen Sprache eine Rolle und zwar, indem die Beteiligten sich auf Englisch äußern; Englischkompetenz wird in diesen Fällen also nicht explizit thematisiert, sondern fließt durch die Nutzung des Englischen, die als Indiz für eine entsprechende Kompetenz begriffen werden kann, implizit ein. Über das Deutsche und das Englische hinaus werden an dem untersuchten Unterrichtstag keine anderen Sprachen genutzt geschweige denn thematisiert, zumindest nicht so, dass es für die Aufnahmegerate erfassbar wäre. Die Tatsache, dass keine Thematisierung sprachlicher Kompetenzen in weiteren Sprachen beobachtet werden kann, verfügt insofern über Aussagekraft, als dass sie in Einklang steht mit der geringen Sichtbarkeit weiterer Sprachen in der *Linguistic Landscape* des hellblauen Klassenzimmers (Kap. 6.3.4) und gleichzeitig im Gegensatz zu dem vielfältigen sprachlichen Repertoire der hellblauen Klasse (Kap. 5.3.2) (vgl. Kap. 7.4). Das hellblaue Klassenzimmer wird als primär deutschsprachiger Raum konstruiert; die Bewertungen von Sprachproduktionen (im Deutschen) und die meist damit verbundenen Zuschreibungen mehr oder minder ausgebildeter Deutschkompetenz deuten auf Positionierungen der Beteiligten als Deutschlernende hin, die über evaluierende Rückmeldungen in ihrer Sprachentwicklung begleitet werden. Während in fünf Fällen auf Deutschkompetenz allgemein im Sinne eines Deutsch-Könnens Bezug genommen wird (vgl. Kap. 7.4.1, KOMP.1.1), werden in 76 Fällen Kompetenzen in spezifischen Teilbereichen des Deutschen relevant gesetzt (vgl. Kap. 7.4.2, KOMP.2). Das Kategoriensystem lehnt sich an dieser Stelle an die von Ehlich et al. (2008) angeführten Basisqualifikationen der Sprachentwicklung im Deutschen an. Die Analyse zeigt erstens, dass die im vorangehenden Absatz behandelten Thematisierungen der Qualität mündlicher oder schriftlicher Sprachproduktionen und die Thematisierung von Sprachkompetenz in Unterrichtsinteraktionen eng und meist untrennbar miteinander verwoben sind. Wird eine Sprachproduktion bewertet, wird dem Produzenten immer auch ein gewisses Maß an Kompetenz in einem korrespondierenden sprachlichen Teilbereich zu- oder abgesprochen, häufig implizit. Dabei zeigt sich zweitens, dass sich in den untersuchten Unterrichtsinteraktionen Verweise auf alle von Ehlich et al. (2008) genannten Basisqualifikationen finden. Eine vergleichsweise hohe Anzahl an Fällen, in denen literale, diskursive und/oder phonische Kompetenzen von Schüler:innen themati-

siert werden, ist nicht allein, aber wesentlich darauf zurückzuführen, dass an dem betrachteten Unterrichtstag viel Zeit auf die Besprechung selbst verfasster Geschichten der Schüler:innen und deren Vortrag entfällt. Unterrichtsthemen und -methoden scheinen entsprechend zu beeinflussen, welche Dimensionen sprachlicher Kompetenz in den Vordergrund rücken. Das ausdifferenzierte Spektrum an aufgerufenen Bewertungsmerkmalen für mündliche und schriftliche Sprachproduktionen sowie die Tatsache, dass (hierüber) phonische, morphologisch-syntaktische, semantische, pragmatische, diskursive und literale Kompetenzen angesprochen werden (Ehlich et al. 2008), führen vor Augen, dass sich der sprachliche Markt durch ein allgegenwärtiges Monitoring von Sprache (und damit auch von Sprecher:innen) auszuzeichnen scheint, das zahlreiche sprachliche Facetten betrifft. Das darin transparent werdende Gerüst aus Vorstellungen sprachlicher Angemessenheit und Korrektheit führt zu einer komplexen Ordnung des sprachlichen Marktes. Wieder wird deutlich, dass Positionierungen – und so auch sprachbezogene Positionierungen – wie von Lucius-Hoene und Deppermann (2004, S. 171) konstatiert in (Unterrichts-)Interaktionen permanent *en passant* (mit-)bearbeitet werden.

Diejenigen Fälle, die Deutschkompetenz nicht im Hinblick auf spezifische Teilkompetenzen behandeln, beziehen sich auf die Schüler:innen zugeschriebene zweitsprachliche Kompetenz im Deutschen (vgl. Kap. 7.4.1, KOMP.1.1). Aabid, Esmā, Georgi und Risha werden von der Lehrerin im Laufe des beobachteten Unterrichtstages in den Deutschals-Zweitsprache-Unterricht entlassen. Durch den sprachlichen Markt der hellblauen Klasse scheint sich entsprechend eine Differenzlinie zu ziehen, anhand der Schüler:innen danach positioniert werden, ob sie einer Förderung im Deutschen außerhalb des Regelunterrichts bedürfen oder nicht. Das Entlassen der vier Schüler:innen bedeutet dabei nicht zwangsläufig, dass allen übrigen Schüler:innen eine erssprachliche Kompetenz im Deutschen zugeschrieben wird. Zuschrieben wird ihnen eine Deutschkompetenz, die sie dafür qualifiziert, dem regulären (Deutsch-)Unterricht zu folgen und keiner zusätzlichen Förderung zu bedürfen. Aus sozialräumlicher Perspektive wird der DaZ-Unterricht als separater und vor allem auch exklusiver Raum konstruiert, zu dem Schüler:innen, die als DaZ-Lernende positioniert werden, Zugang haben. Der sprachliche Markt der hellblauen Klasse ist demnach nicht auf das hellblaue Klassenzimmer begrenzt. Die festgestellte Differenzlinie wirkt sich physisch-räumlich in Form der Separierung in das Klassenzimmer als Ort des Regelunterrichts und einen nicht näher dokumentierten Raum als Ort des DaZ-Unterrichts aus. Aufgrund seiner Exklusivität bleibt

der DaZ-Unterricht für diejenigen, denen keine Förderbedürftigkeit im Deutschen als Zweitsprache zugesprochen wird, ein imaginierter Raum. Konkret erfahrbar wird er für diejenigen, die dazu aufgefordert werden, „in DaZ“ zu gehen. Es findet eine zeitweise räumliche Trennung der hellblauen Klasse statt, die auf der expliziten Zuschreibung einer zweitsprachlichen Deutschkompetenz gegenüber einzelnen Schüler:innen beruht. Aussagen über deren Erstsprachen werden nicht getroffen. Während ihre Zweitsprache konkret als das Deutsche benannt wird, bleiben ihre Erstsprachen – zumindest an dem untersuchten Unterrichtstag – folglich eine Leerstelle.

Verweise auf sprachliche Biografien und Sprachrepertoires von Beteiligten finden sich einzig in zwölf Fällen des untersuchten Unterrichtstages; dies entspricht einem Anteil von 7,79 % der 154 forschungsrelevanten Fälle (Abb. 298) (vgl. Kap. 7.5, REP). Die geringe Anzahl an Fällen, die dieser Kollektion zugeordnet werden können, untermauert die beobachtete Tendenz, dass sprachliche Merkmale der *historical bodies* der Schüler:innen unsichtbar zu bleiben scheinen. Zu bedenken gilt allerdings, dass eine weitgehend ausbleibende Thematisierung, das heißt eine geringe Explizitheit, nicht bedeutet, dass sie für das Handeln im Klassenzimmer keine Rolle spielen. Als Elemente sprachlicher Repertoires von Beteiligten (REP.1) werden an dem untersuchten Unterrichtstag lediglich das Deutsche (fünf Fälle) sowie das Englische (drei Fälle) sichtbar (vgl. Kap. 7.5.1). Während die Inanspruchnahme des Englischen als Teil des eigenen sprachlichen Repertoires wie oben dargestellt durch dessen Nutzung und damit verbundene Demonstration geschieht, werden in Bezug auf das Deutsche nur diejenigen Fälle berücksichtigt, in denen das Deutsche explizit im sprachlichen Repertoire von Sprecher:innen verortet wird; streng genommen wäre jede Verwendung des Deutschen als Demonstration zu werten. In acht Fällen finden sich explizite Verweise auf Deutsch als Teil individueller Sprachrepertoires: In allen Fällen bezieht sich der Verweis auf das Sprachrepertoire von Schüler:innen und in allen Fällen wird das Deutsche hierbei als eine Zweitsprache charakterisiert, die Schüler:innen im Rahmen von Fremdpositionierungen zugeschrieben wird. Referenzen auf Deutsch als Erstsprache ereignen sich an dem analysierten Unterrichtstag nicht. Mit der Zuschreibung einer zweitsprachlichen Deutschkompetenz geht eine Zuschreibung anderer Erstsprachen als Deutsch einher; umso auffälliger erscheint, dass die zahlreichen von den Schüler:innen als Familiensprachen angegebenen Sprachen (vgl. Kap. 5.3.2) an keiner Stelle des betrachteten Unterrichts als mögliche Erstsprachen thematisiert werden. Die Fremdpositionierung der vier Schüler:innen Aabid, Esma, Georgi und Risha als Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende findet

entsprechend vor einer Negativfolie statt: Sie werden nicht als Sprecher:innen bestimmter Erstsprachen positioniert, sondern als Sprecher:innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. In zwei Fällen wird hierbei die Aufenthaltsdauer von Schüler:innen in Deutschland relevant gesetzt; es werden somit Migrationsbiografien konstruiert, in denen Herkunftsländer aber wiederum unbenannt bleiben. Auffällig sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen interaktiven Ordnungen, die bei der Thematisierung sprachlicher Repertoires und/oder Migrationsbiografien einerseits und der Thematisierung von verwandtschaftlichen Beziehungen in andere Länder als Deutschland andererseits hergestellt und bearbeitet werden (vgl. Kap. 7.5.2). Die Zuschreibung von Deutsch als Zweitsprache sowie von einer bestimmten Aufenthaltsdauer in Deutschland wird gegenüber Schüler:innen als Fremdzuschreibung realisiert. Verweise auf Familienmitglieder, die in anderen Ländern als Deutschland leben, werden in drei von vier Fällen durch die Schüler:innen selbst realisiert, wobei deren Familienmitglieder nicht als Personen positioniert werden, die nicht in Deutschland leben, sondern vielmehr als Personen, die in anderen – explizit benannten – Ländern leben. Obgleich keine Verbindungslinie zwischen Verwandtschaftsbeziehungen von Schüler:innen außerhalb Deutschlands und deren sprachlichen Ressourcen gezogen werden soll, liefert der beschriebene Unterschied dennoch eine wichtige Erkenntnis über die Lebenswelten der Schüler:innen: Der potenziell von geografischen Grenzen durchzogene familiäre Raum scheint über diese Grenzen hinaus zu wirken, scheint sie aufzuweichen. Die Verweise auf den Status des Deutschen als Zweitsprache und auf die Aufenthaltsdauer von Schüler:innen in Deutschland führen demgegenüber nicht zur Dekonstruktion, sondern zur Hervorbringung von Differenzlinien innerhalb des Klassenraums, in dem die hellblaue Klasse agiert.

Neben dem Überblick, den die Analyse eines ausgewählten Unterrichtstages hinsichtlich des Facettenreichtums sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen bietet, ermöglicht die multimodal interaktionsanalytische Untersuchung zweier Fälle vertiefte Einblicke in das Phänomen. In beiden analysierten Fällen „Pendel“ (Kap. 7.6.1) und „in Deutschland“ (Kap. 7.6.2) finden Strukturierungen des Klassenraums in einen so genannten Demonstrationsraum (Putzier 2016) und analog dazu in einen Publikumsraum statt. Die Demonstrationsräume erweisen sich als Bühnen des sprachlichen Marktes, auf denen über den Wert eingebrachter sprachlicher Produkte verhandelt wird. Im Fall „Pendel“ steht dabei die inhaltliche Erarbeitung einer mathematischen Aufgabenstellung im Vordergrund, die Bearbeitung sprachbezogener Positionierungen geschieht hinter-

gründig. Im Fall „in Deutschland“ ist die Bewertung eines im Demonstrationsraum präsentierten sprachlichen Produkts Teil der Aufgabe, Teil der Hauptinteraktion des Unterrichts und spielt sich entsprechend vordergründig ab. Die multimodale Analyse des Falls „Pendel“ zeigt unter anderem, wie die Beteiligten ein Verständnisproblem bearbeiten, das insbesondere zwischen der Lehrkraft und dem Schüler Kalel zu bestehen scheint (vgl. Kap. 7.6.1). Kalel unternimmt wiederholt Versuche, sich auszudrücken, die Lehrkraft zeigt wiederholt Nicht-Verstehen an. Kalel greift auf verschiedene Ausdrucksressourcen zurück. Nutzt er als Mitglied des Publikumsraums Sprache sowie Gestik, vor allem mit räumlicher Referenz, ermöglicht ihm letztlich das Betreten des Demonstrationsraums die zusätzliche Manipulation von Objekten. Letztere führt schließlich zur Anzeige von Verstehen durch die Lehrkraft, welche allerdings die von Kalel vorgeschlagene Antwort auf ihre Frage als falsch beurteilt. Auffällig ist, dass in der Verhandlung von Verstehen und Nicht-Verstehen von Kalels Antwort, die sich um ein im Demonstrationsraum befindliches Objekt dreht, das Objekt an keiner Stelle explizit benannt wird. Während Kalel nicht über den entsprechenden (Fach-)Begriff zu verfügen scheint, stattdessen verbale und gestische Deixis einsetzt, bietet die Lehrerin dem Schüler die Bezeichnung für das Objekt nicht an. Stattdessen verwendet auch sie Verbaldeixis in Form des Demonstrativpronomens *das* in Verbindung mit gestischer Deixis, die auf das im Demonstrationsraum befindliche Objekt verweist. Auch Kalels Idee, die sie schlussendlich zu verstehen anzeigt, verbalisiert sie nicht vor der gesamten Klasse. Kalels sprachbezogene Positionierung nimmt während der Interaktionssequenz ihren Weg von einem Schüler, dem eine mangelnde Fähigkeit, sich anderen verständlich zu machen, zugeschrieben wird, über einen Schüler, dem ein kommunikativer Erfolg gelingt, hin zu einem Schüler, dessen Antwort auf eine Frage als falsch bewertet wird, und zwar – dies schwingt implizit mit – weil er nicht verstanden habe, was zu tun sei. Auch wenn Kalels kommunikativer Erfolg hinter seiner Fremdpositionierung als jemand, der sich zunächst nicht verständlich machen könne und der eine Aufgabe nicht korrekt verstehe, zurücktritt, so gilt doch zu berücksichtigen, dass die Lehrerin Kalel zumindest den Raum lässt, sich kommunikativ auf verschiedene Weisen auszuprobieren, um die eigene Position von jemandem, der nicht verstanden wird, hin zu jemandem, der verstanden wird, zu verändern.

Im Fall „in Deutschland“ ist der etablierte Demonstrationsraum speziell der Präsentation und anschließenden Bewertung sprachlicher Produkte gewidmet, nämlich der von Schüler:innen verfassten Geschichten zum Thema „Sommerferien“ (vgl. Kap. 7.6.2).

Interaktionen zwischen Schüler:innen, die sich räumlich im Demonstrationsraum positionieren, und ihren Mitschüler:innen im Publikumsraum folgen einem wiederkehrenden Handlungsskript, das sich wesentlich durch die Abfolge von Präsentationsphase, Feedbackphase und Übergabe an den:die nächste:n Präsentierenden auszeichnet (Abb. 284). Risha, die als Vortragende im Fokus des Falls „in Deutschland“ steht, wird von ihrem Mitschüler Maxim als Vortragende aufgerufen; er erteilt ihr somit das Rederecht und zugleich das Recht, den Demonstrationsraum zu betreten, welcher exklusiv der:dem Vortragenden vorbehalten ist. Im Anschluss an Rishas Vortrag bestimmt sie nacheinander drei Mitschüler:innen, die ihr Rückmeldungen zu ihrer Geschichte und ihrem Vortrag geben. Die Redeordnung innerhalb des in Demonstrations- und Publikumsraum unterteilten Klassenraums verkehrt sich damit: Der Demonstrationsraum, das Vorne des Klassenzimmers, von dem aus Risha ihr Angebot auf dem sprachlichen Markt der Klasse präsentiert hat, wird zu einem Raum, in dem sie nun Urteile über den Wert ihres sprachlichen Angebots empfängt. Ihren Mitschüler:innen verleiht dies eine hierarchiehöhere Position, die es ihnen erlaubt, über die Qualität sprachlicher Produkte zu entscheiden. Risha selbst wiederum entscheidet darüber, welchen ihrer Mitschüler:innen sie diese hierarchiehöhere Position verleiht. In den Rückmeldungen von Sadija, Aabid und Hasan finden sich Veweise auf die Ästhetik, die Rishas Geschichte zugeschrieben wird, auf die ihrem Vortrag zugesprochenen phonischen Qualitäten in Bezug auf Lautstärke und Aussprache, auf die Risha zugeschriebenen literalen und diskursiven Kompetenzen sowie auf ihr von ihren Mitschüler:innen wahrgenommenes Arbeitstempo. Sadija referiert in ihrer Rückmeldung außerdem auf eine Risha zugeschriebene Migrationsbiografie, die von der Lehrerin bestätigt und von Hasan ein weiteres Mal aktualisiert wird. Alle drei beziehen sich auf Rishas angenommene Aufenthaltsdauer in Deutschland, vor deren Hintergrund Sadija und Hasan ihre Bewertungen Rishas sprachlicher Leistung einordnen. Rishas Aufenthaltsdauer in Deutschland scheint als Indiz für das von ihr erwartbare sprachliche Können (im Deutschen) herangezogen zu werden. Das Lob, das Sadija wie auch Hasan ausdrücken, gewinnt in diesem Kontext ambivalenten Charakter: Beide positionieren sich als bewertende Instanzen, die in ihrem Urteil über die Sprachproduktion einer Mitschülerin deren individuelle Lernausgangslagen berücksichtigen. Die positive Bewertung, die beide vornehmen, wird dadurch zugleich eingeschränkt wie auch bekräftigt. Während Rishas Position als Migrantin in Deutschland (re-)konstruiert und akzentuiert wird, bleibt auch an dieser Stelle ein ihr im Umkehrschluss zugeschriebenes Herkunftsland namenlos. Ähnliches ist in den Rückmeldungen

an Aabid zu beobachten, der im Anschluss an Risha seine selbst verfasste Geschichte vorträgt. Auch er wird über Verweise auf seine Aufenthaltsdauer in Deutschland als Schüler mit Migrationsbiografie konstruiert.

Die beiden Fallanalysen „Pendel“ und „in Deutschland“ vertiefen das Bild des in der vorliegenden Arbeit behandelten Nexus und verdeutlichen exemplarisch die Vielschichtigkeit etablierter und verhandelter interaktiver Ordnungen. Durch eine umfassende Rekonstruktion der Perspektiven von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen auf die drei untersuchten Schulen, eine *Linguistic Landscape*-Analyse der (schrift-)sprachlichen Landschaften von sechs ausgewählten Klassenzimmern sowie eine Untersuchung von Unterrichtsinteraktionen im Hinblick auf darin stattfindende sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen konnte der zu untersuchende *Nexus of practice* verdichtend beschrieben werden (Abb. 292). Dabei zeigt sich, dass sich der untersuchte *Nexus of practice* durch ein Spannungsverhältnis zwischen *historical bodies* und *discourses in place* auszeichnet, das in Unterrichtsinteraktionen bearbeitet wird. Mitverhandelt werden dabei interaktive Ordnungen (*interaction orders*), die den schulischen Sprachmarkt strukturieren.

9. Limitationen und Reflexionen

Trotz aller Facetten, die die vorliegende Studie in die Untersuchung von Differenzkonstruktionen und einhergehenden sprachbezogenen Positionierungen einbezieht, stößt das gewählte Forschungsdesign an seine Grenzen. Jede Entscheidung für einen methodischen Zugang bedeutet die Abwahl anderer Methoden, die anders gelagerte Einblicke in den Forschungsgegenstand zu liefern imstande wären. Limitierender Faktor ist daher bei dieser wie bei jeder Studie die Methodenwahl. Auch im Rahmen der gewählten Methodik finden bestimmte Fokussierungen statt, die einzelne Aspekte stärker in den Blick rücken als andere. Die Limitationen im Bereich des Forschungsdesigns betreffen sowohl die Konzeption von Erhebungsinstrumenten als auch die Erhebungssituationen sowie die Auswertung der erhobenen Daten. In den Kapiteln 3.5 bis 3.8 wurden Erhebungs- und Auswertungsmethoden nicht nur vorgestellt, sondern auch deren Grenzen aufgezeigt, die forschungsökonomisch, forschungspraktisch und forschungsethisch motiviert sind (vgl. jeweils das Unterkapitel 3.X.3). Die sich herauskristallisierenden Limitationen sollen an dieser Stelle nicht im Detail wiederholt werden. Stattdessen werden die getroffenen forschungsmethodischen Entscheidungen im Licht denkbarer Alternati-

ven diskutiert. Gerade da die Meta-Methodologie dieser Arbeit, die *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004), sich durch eine gewisse methodische Offenheit und Flexibilität auszeichnet, indem sie Forschenden die Freiheit lässt, zu entscheiden, mithilfe welcher Methoden sie sich den verschiedenen Dimensionen des Nexus nähern (Hult 2017, S. 100-101) (Kap. 3.3), erscheint es unerlässlich, die hier getroffene Methodenwahl kritisch zu reflektieren.

Anstelle der mündlich angeleiteten schriftlichen Schüler:innenbefragungen mithilfe von Fragebögen (Kap. 3.7) hätten etwa Gruppendiskussionen sicherlich ebenso interessante Einblicke in Wahrnehmungen schulischer *language policies* und schulischer Sprachlandschaften durch die Schüler:innen hervorgebracht, die womöglich an vielen Stellen noch tiefergehende Analysen ermöglichen würden als die Fragebogendaten es erlauben. Dies deutet sich auch in Nebengesprächen zwischen Schüler:innen an, die sich in den Erhebungssituationen in Anwesenheit der Forscherin teilweise ergeben haben. Durch eine Aufzeichnung und gesprächs- oder diskursanalytische Untersuchung von Gesprächen zwischen Schüler:innen über deren Wahrnehmungen und Ansichten würden potenziell Konstruktionen und Aushandlungen eines von den Schüler:innen geteilten *historical body*s (Scollon & Scollon 2004) zugänglich. Die stattdessen gewählte Erhebungsmethode hingegen erleichtert insbesondere angesichts der großen Schüler:innen-Stichprobe (N=100) die gezielte Abfrage bestimmter Variablen, die eine teils steckbriefartige Charakterisierung und auch eine Gegenüberstellung der Schulklassen möglich macht. Die vorliegende Arbeit nutzt primär qualitative Zugänge; eine Stichprobe von 100 Schüler:innen auf der Basis qualitativ erhobener Daten und mit qualitativen Auswertungsmethoden zu beschreiben, wäre jedoch aus forschungsökonomischer Sicht nicht realistisch und auch nicht zielführend. Die qualitative Ausrichtung der Studie durch eine eher quantitativ ausgerichtete Fragebogenerhebung auf Schüler:innenebene zu ergänzen, erscheint vor diesem Hintergrund praktikabel und gerechtfertigt. Sicherlich wurde das Potenzial der erhobenen Fragebogendaten nicht gänzlich ausgeschöpft, sondern lediglich insoweit, wie es für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist. Interessant wäre darüber hinaus zum Beispiel die Frage, ob sich die von Schüler:innen für die eigene Person und/oder den eigenen familiären Raum in Anspruch genommene Mehr- oder Einsprachigkeit auf deren Einschätzung der besuchten Schule als ein- oder mehrsprachig auswirkt. Einen Anhaltspunkt dafür, dass die Untersuchung dieser Frage vielversprechend sein könnte, findet sich etwa in der Antwort einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse auf die Frage, ob die blaue Schule eine mehrsprachige Schule sei:

„[...] Wir haben Kinder, die viele Sprachen können, und wenn 'n Kind zu mir sagt: ‚Ich kann ja nur Deutsch und Türkisch und Englisch‘, dann, denk' ich mir, zeugt das davon, dass auch für die Kinder hier ganz normal ist, dass man zwei, drei Sprachen kann und dass es eher ungewöhnlich ist, wenn man weniger Sprachen kann.“

(Auszug aus dem Interview mit Frau Seeberg, einer Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse; Anhang B.1.6, Z. 010)

Übereinstimmend mit der Wahrnehmung der Klassenlehrerin begründen einzelne Schüler:innen, weshalb sie die blaue Schule für (eher) nicht mehrsprachig hielten, damit, dass es dort „nur“ zwei bis drei Sprachen gebe; andere halten die blaue Schule hingegen durchaus für (eher) mehrsprachig (vgl. die Daten aus der Schüler:innenbefragung in Anhang D.8). Die Darstellungen in Kapitel 5 zeigen, dass die befragten Schüler:innen (N=100) unterschiedliche Kriterien anlegen, um die Ein- oder Mehrsprachigkeit ihrer Schulen zu begründen. Ihre Definitionen einer mehrsprachigen Schule detaillierter zu erfragen und mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen, könnte gewinnbringend sein, um die schulische Erfahrungswelt aus Schüler:innenperspektive besser zu verstehen und darüber hinaus Potenziale für die Gestaltung einer mehrsprachigen Schule zu ermitteln. Beleuchtet werden könnte ferner, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der in der Schule wahrgenommenen Anzahl an Sprachen und dem Umfang des eigenen sprachlichen Repertoires von Schüler:innen. Auf Korrelationsanalysen wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit verzichtet.

Chance und Hindernis zugleich stellt die auf Lehrkraft- und Schulleitungsebene gewählte Herangehensweise dar: Im Unterschied zu den Schüler:innen wurden Schulleitungen und Lehrkräfte mithilfe von Leitfadenterviews befragt (Kap. 3.6). Die Interviewleitfäden enthalten Analogien zu den Schüler:innen-Fragebögen; die unterschiedliche Beschaffenheit von Gesprächsdaten einerseits und Fragebogendaten andererseits erschwert den Vergleich der Antworten. Hätte man auch Lehrkräften und Schulleitungen Fragebögen vorgelegt, würde dies die Vergleichbarkeit der Datensätze erhöhen. Allerdings sind es erst die ausführlichen Antworten, die Lehrkräfte und Schulleitungen in den Interviews geben, die Diskurse um die jeweilige Schule und deren sprachliche Märkte rekonstruierbar machen (Kap. 4). Gerade die Offenheit der Frageimpulse gibt schulischen Akteur:innen die Chance, ihre Perspektiven in die Studie einzubringen. Nicht zuletzt aus forschungsethischer Sicht erweisen sich die geführten Interviews daher als gute Wahl, insofern sie Schulleitungen und Lehrkräfte zu Wort kommen lassen und ihre Stimmen im wissenschaftlichen Diskurs hörbar machen anstatt von einer Außenposition aus über Schule und Unterricht zu sprechen und schulischen Akteur:innen dabei vorgegebene Kategorien aufzuerlegen. Sicherlich könnte die Analyse der Leitfadenterviews

durch einen systematischen gesprächs- oder diskursanalytischen Zugang weiter vertieft werden, um etwa die Nutzung bestimmter sprachlicher Ausdrucksweisen oder wiederkehrender Motive noch gezielter herauszuarbeiten. Zudem konnten die Interviews nur in ausgewählten Ausschnitten betrachtet werden. Einige Interviewpassagen wurden nicht behandelt, obwohl sie dazu beitragen würden, ein noch schärferes und differenzierteres Bild der untersuchten Schulen nachzuzeichnen. Vollständige Niederschriften aller geführten Interviews finden sich in Anhang B. Sie zeigen die große Bereitschaft von Schulleitungen und Lehrkräften zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem eigenen schulischen Handeln, wohl durchdachte Begründungen pädagogischer Entscheidungen und eine wertschätzende Haltung gegenüber Schüler:innen, deren Förderung für alle befragten Lehrkräfte und Schulleitungen einen hohen Stellenwert zu besitzen scheint. Die ausschnittshafte Betrachtung der Interviews mag dieses Gesamtbild an manchen Stellen beschneiden, indem es aus forschungsökonomischen Gründen Antworten auf bestimmte Fragen fokussiert. In jedem Fall lohnt ein Blick in die angehängten Transkripte, um einen noch feineren und genaueren Eindruck von den drei Schulen zu gewinnen.

Im Hinblick auf die *Linguistic Schoolscape*-Analysen zählt es zu den Verdiensten dieser Studie, dass alle zum Zeitpunkt der Datenerhebung ohne Manipulation sichtbaren schriftsprachlichen Artefakte der sechs Klassenzimmer vollumfänglich dokumentiert und in ein ausdifferenziertes Kategoriensystem überführt wurden (Kap. 3.8, Kap. 6). Das Kategoriensystem, das sich an Vorgängerstudien orientiert und auf einer breiten Datenbasis ausformuliert, überprüft, modifiziert und erweitert werden konnte, kann künftigen *Linguistic Schoolscape*-Studien als potenzieller Ausgangspunkt dienen. Allerdings unterliegt auch die vorgenommene *Linguistic Schoolscape*-Analyse Einschränkungen: Wie in Kapitel 3.8.3 ausführlich dargestellt, konnten nur diejenigen Artefakte beziehungsweise Ausschnitte von Artefakten in die Untersuchung einbezogen werden, die zum Zeitpunkt der Erhebung in den Klassenzimmern sichtbar waren, ohne Eingriffe in die räumliche Ordnung der Klassenzimmer vorzunehmen. Unweigerlich geht hierdurch im Klassenzimmer vorhandenes Datenmaterial verloren, etwa die schriftsprachlichen Inhalte von Büchern oder Heften. Hätte man sich entschieden, die Manipulation von Objekten zuzulassen, also etwa Bücher und Hefte aus Regalen herauszunehmen, sie aufzuschlagen und darin zu blättern, wäre nicht nur die Datenmenge auf ein Maß angewachsen, dessen Untersuchung eines gesamten Forschendenteams bedurft hätte, auch die methodische Ausrichtung bei der Auswertung hätte sich potenziell verändern müs-

sen. Es bliebe zu überprüfen, ob das entwickelte Kategoriensystem der *Linguistic Schoolscape*-Analyse dann überhaupt noch (auf alle Daten) anwendbar gewesen wäre oder ob nicht vielmehr eine Ergänzung durch Dokumentenanalysen (Wolff 2017, S. 502-513) ratsam gewesen wäre. Ein Vorteil, der aus dem Hinzuziehen von Artefakten oder Artefaktausschnitten erwüchse, die dem bloßen Auge im vorliegenden Fall ohne Eingriff nicht zugänglich waren, bestünde darin, verstärkt schüler:innenseitigen Schriftsprachgebrauch berücksichtigen zu können, der sich nur teils klassenöffentlich, häufig aber semi-öffentlich, beispielsweise im eigenen Schulheft, vollzieht. Diese alternative Herangehensweise würde wiederum eine andere Perspektivierung dieses Teils der Studie bedeuten – und sie würde die Möglichkeit eröffnen, weitere Fragen an die *Linguistic Schoolscapes* der Klassenzimmer zu stellen: Gibt es zum Beispiel im Hinblick auf die Nutzung der Familiensprachen von Schüler:innen Unterschiede bezüglich ihres Vorkommens in der klassenöffentlich sichtbaren *Linguistic Schoolscape* auf der einen und dem weniger sichtbaren Schriftsprachgebrauch von Schüler:innen bei der Bearbeitung von Aufgaben in ihren Heften auf der anderen Seite? Hinzu kommt, dass die *Linguistic Schoolscape*-Daten unabhängig von ihrem Gebrauch durch die im Klassenzimmer handelnden Akteur:innen dokumentiert und betrachtet wurden. Ein für die Beschreibung der *Linguistic Schoolscapes* zentraler Faktor bleibt damit unzugänglich: der Stellenwert, den die einzelnen Artefakte in ihrer spezifischen Ausgestaltung für die Beteiligten in der Interaktion haben, und damit auch die Relationen zwischen Artefakten sowie zwischen Artefakten und potenziellen Nutzer:innen. Angenommen es finden sich mehrsprachige Artefakte im Klassenzimmer, so wäre es durchaus gewinnbringend zu ergründen, ob und inwieweit im Unterricht auf sie verwiesen wird, ob und wie sie einbezogen werden und – aus diachroner Sicht – in welchem Kontext sie entstanden sind oder angebracht wurden. Eine gezielte Verknüpfung von *Linguistic Schoolscape*-Analysen und Interaktionsanalysen etwa könnte die gemeinschaftliche Hervorbringung, Gestaltung und Veränderung von *Linguistic Schoolscapes* in Klassenzimmern durch die Beteiligten zugänglich machen. Dies aber würde Gegenstand einer eigenständigen Studie bilden und über den Rahmen der vorliegenden hinausgehen. Um eine solche Fokussierung auf die interaktive Bearbeitung von *Linguistic Schoolscapes* zu verfolgen, wäre idealerweise ein Langzeit-Videodatenkorpus eines klar begrenzten Raums (z. B. eines ausgewählten Klassenzimmers) erforderlich. Es trüge der Dynamik von *Linguistic Schoolscapes* sowie ihrem Status als interaktive Ressource und als veränderliches Ergebnis sozialer Interaktion Rechnung. Insgesamt und nicht nur bezogen auf die *Linguistic Schoolscape*-

Analyse zählt es zu den Schwächen der Studie, dass zwar der Versuch unternommen wurde, Komplexitäten, nicht aber Dynamiken des Nexus zu berücksichtigen. Zum Zeitpunkt, in dem diese Arbeit verfasst und gelesen wird, hat sich der Nexus sprachbezogener Positionierungen in all seinen Dimensionen – *historical bodies, discourses in place* und *interactions orders* – längst verändert und ist nicht mehr der, als der er sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung gezeigt hat. Die vorgestellten Ergebnisse stellen daher eine Momentaufnahme eines hoch veränderlichen Forschungsgegenstands dar.

Eine weitere Möglichkeit, *Linguistic Schoolscape*-Daten mit ihrem Stellenwert für das schulische Handeln in Beziehung zu setzen, bestünde in der Umsetzung von Szabós (2015) Vorschlag, sich bei der fotografischen Dokumentation schriftsprachlicher Artefakte von einer Lehrkraft (oder anderen schulischen Akteur:innen) begleiten zu lassen, die die zu sehenden Artefakte kommentiert (bzw. kommentieren), beispielsweise mit Blick auf Sprachwahlen (*tourist guide technique*; Szabó 2015, S. 27; zu dieser Methode vgl. auch Laihonen & Szabó 2017, S. 126-127). Die vorliegende Studie hingegen hat sich dafür entschieden, die in den *Linguistic Schoolscapes* vorgefundenen Artefakte gerade nicht gefärbt durch die Brille der handelnden Akteur:innen zu betrachten, sondern sie systematisch und unabhängig zu kategorisieren. Die Wahrnehmungen der *Linguistic Schoolscapes* durch Schüler:innen und Lehrkräfte wiederum fließen über einzelne Items der Fragebogenerhebung und der Interviews mit ein, jedoch nur in Bezug auf deren wahrgenommene Ein- und Mehrsprachigkeit, also in Bezug auf eine ausgewählte Kategorie der *Linguistic Schoolscape*-Analyse, die über besondere Relevanz für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage verfügt.

Die wohl offensichtlichste Limitation der Arbeit besteht darin, dass von allen erhobenen Videodaten aus dem Unterricht der sechs beforschten Klassen nicht alle in derselben Tiefe untersucht werden konnten. Während anhand der Verlaufsprotokolle aller zwölf aufgezeichneten Unterrichtstage eine Gesamtzahl an relevanten Fällen ermittelt wurde, in denen sich sprachbezogene Positionierungen ereignen, wurden lediglich anhand eines ausgewählten Unterrichtstages so genannte Fallkollektionen gebildet, die die Prominenz und das Facettenreichtum sprachbezogener Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen vor Augen führen (Kap. 7.2-7.5). Zwei ausgewählte Fälle wiederum wurden multimodal interaktionsanalytisch betrachtet (Kap. 7.6). Die Auswahl sowohl des Unterrichtstags, dessen relevante Fälle in Fallkollektionen gruppiert wurden, als auch der beiden interaktionsanalytisch untersuchten Fälle begrenzt das Datenmaterial auf bestimmte Ausschnitte und beschneidet es um andere. Die behandelten Fallkollektionen und Fälle sind daher

exemplarisch zu lesen, sie unterliegen einer forschungsökonomisch begründeten Selektivität. Sicherlich böten die vorliegenden Daten zahlreiche Fälle, deren konversations- oder interaktionsanalytische Betrachtung zusätzliche Erkenntnisse und eine weitere Verdichtung des Nexus verspräche.

Bereits mehrfach wurde im Laufe der Arbeit darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Ergebnisse nicht über den Einzelfall hinausgehen: dass sie keine Aussagen über die untersuchten Schulen hinaus, über die untersuchten Klassen hinaus, nicht einmal über die untersuchten Unterrichtstage und die darin beobachteten Interaktionssituationen hinaus erlauben. Worin liegt dann aber der wissenschaftliche Mehrwert einer Studie, die Einzelfälle zwar in verschiedenen Dimensionen beleuchtet, aber keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit und Repräsentativität erhebt? Wesentlicher Ertrag dieser Arbeit ist es, die Komplexität von schulischem Handeln nicht nur theoretisch darstellen, sondern anhand von konkretem Datenmaterial belegen zu können. Augenscheinlich wird dabei, dass für sprachbezogene Positionierungen im Unterricht zutrifft, was Lucius-Hoene und Deppermann (2004) für Positionierungen allgemein festhalten: Sie werden in Interaktionen permanent *en passant* mitbearbeitet (S. 171). Die Stärke der *Nexus Analysis* liegt gemäß Pan (2014, S. 61) in der Verknüpfung von Analysen auf der Mikroebene von Interaktion – hier exemplarisch anhand von (multimodalen) Analysen von Unterrichtsinteraktionen – und Analysen auf einer Makroebene im Sinne von Diskursen – hier in Form der Rekonstruktion von *Linguistic Schoolscapes* sowie der Perspektiven von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen. Mag auch keine Generalisierbarkeit gewährleistet geschweige denn intendiert sein, so liefert die Arbeit doch ein sehr dichtes Bild eines hochgradig komplexen Untersuchungsfelds, das zugleich ein praktisches Handlungsfeld darstellt, in dem schulische Akteur:innen sich tagtäglich bewegen: in dem sie handeln und behandelt werden, in dem sie entscheiden und von Entscheidungen betroffen sind, in dem sie Verantwortung tragen, das sie gestalten und verändern. Die doppelte Relevanz von Schule als Forschungsfeld und Handlungsfeld zugleich erfordert im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder eine Reflexion und Rückversicherung der eigenen Position als Forschende. Ist es das eigentliche Ziel der *Nexus Analysis* im klassischen Sinne, den *Nexus of practice* zu verändern, um sozialen Wandel voranzutreiben (Scollon & Scollon 2004, S. 9-10, 177-178), so wurde dieser Schritt im vorliegenden Fall ganz bewusst ausgeklammert (Kap. 3.3). Diese Entscheidung beruht auf dem Selbstverständnis der Forscherin, welches sich wiederum in die Definition dessen

fügt, was Wissenschaftler:innen gemäß Scollon und Scollon (2004) mit Blick auf das zu beforschende (Handlungs-)Feld beitragen können:

What you have to contribute as an [...] nexus analyst is the time and skills in analysis to open up and make visible links and connections among the many trajectories of historical bodies, discourses in place, and interaction order which constitute our social life“ (S. 178).

Die Arbeit versteht sich als Grundlagenforschung mit Zugang zu Schule als einem authentischen und komplexen Forschungsfeld, ohne dabei die Intention zu verfolgen, die schulische Praxis unmittelbar zu verändern. Im Optimalfall können die dargestellten Ergebnisse, die herausgearbeiteten Tendenzen und Verbindungslinien zu einer Sensibilisierung schulischer Akteur:innen für die dem eigenen Handeln inhärente Macht und für ihre Verantwortung über schulische Sprachmärkte beitragen. Potenziell also mag die Studie über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus in Schule und Unterricht zurückwirken, gezielt Veränderungen anzustoßen und Schule zu gestalten, entzieht sich jedoch der direkten Einflussnahme und dem Wirkungskreis der Forscherin. Zu einer professionellen wissenschaftlichen Haltung, die sich den Grenzen des eigenen Wirkens gewahr ist und die diese respektiert, gehört es auch, die gemachten Beobachtungen nicht zu bewerten, sie lediglich zu beschreiben und auf diese Art zugänglich zu machen. Mit Schmitt (2011) wird Unterricht „als konkrete Handlungspraxis professionell agierender Personen in einem gesellschaftlich relevanten Feld“ (S. 9) begriffen, als „Ausschnitt sozialer Realität, der in seinem interaktiven Vollzug und als Herstellungsleistung aller Beteiligten zu analysieren ist“ (S. 11). Die handelnden Personen sind dabei Expert:innen für das eigene Handeln. Die Forscherin wiederum analysiert handlungsentlastet und methodisch kontrolliert (Schmitt 2011, S. 12). Schmitt (2011) betont, es sei hierbei „von zentraler Bedeutung, dass wir [i. e. die Forschenden; Anm. B. R.] bei den Analysen rekonstruktiv vorgehen und uns einer Bewertung des analysierten Verhaltens enthalten“ (S. 12). Es stellt sich folglich nicht die Frage nach „gutem“ oder „schlechtem“ Unterricht (Schmitt 2011, S. 13). In diesem Sinne leistet die Studie eine datenbasierte, detaillierte Beschreibung, die unterschiedliche Facetten des Nexus für sich und in ihren Vernetzungen erfasst und transparent macht – eine Dokumentation, wie sie sich wiederum den Möglichkeiten und Ressourcen der schulischen Akteur:innen selbst entzieht (vgl. hierzu z. B. auch Heller & Kotthoff 2020, S. 10-11). In Einklang mit Schmitts (2011) Ausführungen eröffnet sie Lehrkräften „einen reflexiven Zugang zur faktischen Komplexität der Anforderungen an ihre eigene berufliche Praxis“ (S. 13). Dies könne die Möglichkeit zu bewusstem Handeln und dessen Veränderung schaffen (Sch-

mitt 2011, S. 13). Zentraler aber noch als der reflexive Zugang, den die Studie Lehrkräften potenziell zu bieten vermag, sind die Einsichten, die sie für die Unterrichtsforschung bietet und die nur durch die Berücksichtigung der Perspektiven und des Handelns der schulischen Akteur:innen zugänglich werden. Die *Nexus Analysis* konnte zeigen, wie unterschiedliche Faktoren schulischen Handelns zusammenwirken und wie komplex und dynamisch die Anforderungen tatsächlich sind, die Lehrkräfte und auch Schüler:innen in Schule und Unterricht bearbeiten. Forschende sind dabei nicht in einer privilegierten Position gegenüber den Akteur:innen des schulischen Felds (Scollon & Scollon 2004, S. 178), denn nur letztere können Einblicke in schulische Realitäten geben und so Forschung ermöglichen, die nicht *über* Schule spricht, die nicht von außen zuschreibt, sondern die faktisch vorhandene Anforderungen beobachtet und beschreibt und die vor allem auch berücksichtigt, wie die Beteiligten selbst das Feld konstruieren. Das schulische wie auch das wissenschaftliche Feld können entsprechend voneinander profitieren, wenn sich beide aufeinander einlassen und sich dabei mit der nötigen Aufgeschlossenheit und gleichzeitig mit der nötigen professionellen Distanz begegnen, in der die jeweiligen Expertisen beider Seiten gleichermaßen anerkannt werden.

10. Fazit und Ausblick

„Tatsächlich üben Worte eine typisch magische Macht aus: Sie machen sehen, sie machen glauben, sie machen handeln“ (Bourdieu 2015, S. 83). Bourdieus Worte, die dieser Arbeit voranstehen, eignen sich in vielerlei Hinsicht, das zusammenzuführen, was die multiperspektivisch angelegte Studie zutage bringen konnte. Schule zeigt sich als ein komplexes Handlungsfeld, in dem sprachliche Differenzordnungen und mit ihnen die Positionierungen von Sprecher:innen auf dem sprachlichen Markt permanent ausgehandelt und bearbeitet werden. Mit Spotti (2013, S. 161) erweisen sich die untersuchten Schulen als hetero-normative Sprachmärkte, auf denen mehr als ein Marktgesetz wirksam ist, insofern unterschiedliche Annahmen über Sprache(n) und mit ihnen unterschiedliche Sprachhierarchien aufeinandertreffen. Die Studie konnte zeigen, dass die Spannungen und Ambivalenzen bei der Verhandlung sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen kein in irgendeiner Weise zu beseitigendes „Problem“ darstellen, sondern dass sie gerade konstitutiv sind für das schulische Handeln, in dem die verschiedenen Ansichten über Sprache und Sprechen Gelegenheiten zu sprachlichem Lernen und zu (Neu-)Positionierungen auf dem sprachlichen Markt hervorbringen. Im Un-

terricht interaktiv zu bearbeitende Aufgabe von Lehrkräften und Schüler:innen ist es vor diesem Hintergrund nicht, Schule zu einem Raum zu machen, der einer starren und absolut gesetzten sprachlichen Norm folgt, sondern konkurrierende und/oder nebeneinander gültige sprachliche Normen sowie Phänomene sprachlicher Differenz als Lern- und Reflexionsgelegenheiten zu erkennen und zu nutzen. Entsprechend sind auch die Positionen von Sprecher:innen auf dem schulischen Sprachmarkt dynamisch zu denken. Eine Anerkennung dieser Dynamiken sowohl sprachlicher Normen als auch sprachlicher Positionierungen trägt dazu bei, dass Sprecher:innen nicht bloß positioniert *werden*, sondern aktiv die eigene Position mitgestalten – wie etwa im Fall von Kalel, der seine eigene Position auf dem unterrichtlichen Sprachmarkt so lange verhandelt, bis er sich als Sprecher etablieren kann, der einen kommunikativen Erfolg erzielt und verstanden wird (Kap. 7.6.1). Voraussetzung dafür, dass dies gelingt, ist der (Zeit-)Raum, den die Lehrkraft in der gegebenen Unterrichtssituation für die Verhandlung seiner Positionierung lässt. Beide interaktionsanalytisch betrachteten Fälle und hierbei insbesondere der Fall um Risha (Kap. 7.6.2) führen vor Augen, wie gerade im Unterricht geschaffene Demonstrationsräume (Putzier 2012, 2016), auf denen auch Schüler:innen Gelegenheit haben, sprachliche Produkte anzubieten, als Bühnen des sprachlichen Marktes fungieren können, auf denen über den Wert dieser sprachlichen Produkte und die Positionen von Sprecher:innen verhandelt wird. Explizit geschieht dies in der Feedbackinteraktion zwischen Risha und ihren Mitschüler:innen, die qua Handlungsskript Rückmeldungen zu dem von Risha präsentierten Sprachprodukt vorsieht (Kap. 7.6.2). Stärker implizit geschieht es in dem in Kapitel 7.6.1 behandelten Ausschnitt aus einer Mathematikstunde, in dem Kalel versucht, seinen Vorschlag für die Lösung eines mathematischen Problems zu präsentieren und sich dabei eine Position als jemand erarbeitet, der schlussendlich verstanden wird. Die beiden exemplarisch durchgeführten Interaktionsanalysen liefern damit erste Anhaltspunkte für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage dieser Arbeit: **Wie werden in der Grundschule sprachbezogene Differenzmerkmale relevant gemacht und zur Selbst- und Fremdpositionierung herangezogen?** Die Herstellung und Verhandlung sprachlicher Differenz geschieht explizit und implizit, vordergründig und hintergründig, wobei die damit verbundenen Positionierungen von Sprecher:innen auf dem schulischen Sprachmarkt dynamisch sind und keinen bloßen Zuschreibungscharakter haben; stattdessen können Sprecher:innen Positionen für sich in Anspruch nehmen, die ihnen zugewiesenen Positionen annehmen, modifizieren, infragestellen oder ablehnen (vgl. hierzu auch Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 170).

Dabei können Selbst- und Fremdpositionierungen in konfligierendem Verhältnis stehen, etwa im Fall von Kalel, der sich selbst wiederholt als Schüler zu positionieren sucht, der die Aufgabe verstanden hat und einen Lösungsvorschlag anbieten will, umgekehrt aber von der Lehrerin als Schüler positioniert wird, der die Aufgabe nicht verstanden habe und dessen Vorschlag zunächst nicht verstanden wird (Kap. 7.6.1). Diese Verhandlung dauert so lange an, bis zwischen den Beteiligten Konsens erzielt ist – nicht zwingend über die Frage, ob Kalel die Aufgabe verstanden habe oder nicht, aber über seine Position als Schüler, der Verstehen erreicht. Positionierungen bilden gemeinsame, interaktive Hervorbringungsleistungen der Beteiligten. Rishas Beispiel illustriert, wie Schüler:innen einander auch gegenseitig Positionen auf dem sprachlichen Markt zuweisen; Risha nimmt hierbei die ihr zugewiesene Position uneingeschränkt an (Kap. 7.6.2). Der in den Kapiteln 7.2 bis 7.5 beispielhaft analysierte Unterrichtstag zeigt außerdem, dass sprachbezogene Differenzmerkmale und damit einhergehende Selbst- und Fremdpositionierungen in nahezu jedem Moment der Unterrichtsinteraktion (mit-)bearbeitet werden und zwar unter zahlreichen, oft miteinander verwobenen Gesichtspunkten. Es bestätigt sich, dass Schule „einerseits (auch) von Differenzverhältnissen und -ordnungen vermittelt ist und andererseits an der Stärkung und Re-Produktion von Differenzordnungen beteiligt ist“ (Mecheril & Shure 2018, S. 64). Anhand konkreter Datenbeispiele wird anschaulich, dass Schule „kein Ort [...] ‚vor der Differenz‘“ (Budde 2012, S. 531) ist. Vielmehr trägt das unterrichtliche Handeln zu deren Hervorbringung und Bearbeitung bei. Sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen werden hierbei nicht als von den Beteiligten und dem Interaktionsraum losgelöste interaktive Praktiken im Unterricht begriffen. Das innovative Potenzial der Arbeit besteht in ihrem Zugang über die *Nexus Analysis* (Scollon & Scollon 2004), die es als Meta-Methodologie erlaubt und verlangt, unterschiedliche Datentypen und unterschiedliche Methoden zu vereinen, um verschiedene Facetten schulischen Handelns zu integrieren (Kap. 3. 3). Sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen werden vor diesem Hintergrund als Knotenpunkt sprachlicher und sprachbiografischer Erfahrungen der Beteiligten, schulischer Diskurse um Sprache(n) und Sprechen sowie interaktiver Ordnungen schulischer Sprachmärkte konzeptualisiert. In auffälliger Diskrepanz zu den von Schüler:innen für sich in Anspruch genommenen sprachlichen Repertoires (Kap. 5) steht etwa die geringe Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit in den untersuchten Klassenzimmern (Kap. 6). In den *Linguistic Schoolscapes* (Brown 2005; Szabó 2015), verstanden als in die Klassenzimmer eingeschriebene visuelle Diskurse, dominiert in allen sechs Fällen und somit unabhängig von

dem Anteil lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen in den Klassen das Deutsche. Der Anteil an schriftsprachlichen Artefakten, die andere Sprachen als Deutsch und/oder andere Sprachen als die Schulfremdsprache Englisch enthalten, liegt über alle Klassenzimmer hinweg betrachtet bei nur 2,67 %; berücksichtigt man lediglich Artefakte mit eindeutigem Schul- oder Unterrichtsbezug, liegt der Anteil bei nur 0,39 % (N=1.797 Artefakte). Dieser Befund demonstriert, dass nicht nur Sichtbares, sondern gerade auch Unsichtbares – hier: das beinahe Nicht-Vorhandensein anderer Sprachen als Deutsch und Englisch in den *Linguistic Schoolscapes* der Klassenzimmer – über Aussagekraft verfügt. Zumindest in den visuellen Diskursen der Klassenzimmer scheint das Deutsche in Relation zu anderen Sprachen, die nur peripher erscheinen, über einen höheren Stellenwert zu verfügen. Diese Beobachtung deckt sich zum Teil mit Ausführungen von Schulleitungen und Lehrkräften, die die Vermehrung des sprachlichen Kapitals ihrer Schüler:innen im Deutschen als eines ihrer Ziele erklären. Sie steht allerdings in Widerspruch zu Antworten von Schulleitungen und Lehrkräften, die eine Öffnung von Schule und Unterricht für die sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen beschreiben. Während in den Interviews somit beide Ausrichtungen rekonstruierbar sind und sich die Bestrebungen nach Förderung des Deutschen und die Bereitschaft zur Integration von Mehrsprachigkeit nicht zwangsläufig ausschließen, scheinen die schriftsprachlichen Landschaften der Klassenzimmer stark und nahezu ausschließlich am Deutschen ausgerichtet. Gerade die Annahmen von Schüler:innen darüber, inwieweit die eigene Schule mehrsprachig sei und inwieweit die Nutzung verschiedener sprachlicher Ressourcen auf dem schulischen Sprachmarkt legitim und von anerkanntem Wert sei, führen vor Augen, wie Diskurse um (die vielleicht sogar eigene) Mehrsprachigkeit, mit denen Schüler:innen in Schule und Unterricht konfrontiert werden, deren Wahrnehmungen zu formen imstande sind. Selbst Grundschüler:innen scheinen bereits über ein sensibles Gespür für schulische *language policies* (Shohamy 2006; Spolsky 2010) zu verfügen. Umso größer ist die Verantwortung, die Lehrkräfte bei der Gestaltung schulischer Sprachmärkte tragen. Ihre institutionell begründete Machtposition verleiht ihnen die Möglichkeit, den schulischen Sprachmarkt für das sprachliche Angebot, das Schüler:innen zu bieten haben, zu öffnen und durch diese Öffnung das sprachliche Lernen für alle Schüler:innen zu begünstigen. Ideal scheint in der Theorie eine Balance zwischen einer Förderung des Deutschen und der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen – zwei Tendenzen, die sich auch in den Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen beobachten lassen, wobei ihre Schilderungen schulischer Praxis die vielfältigen Faktoren verdeutlichen, die

Lehrkräfte bei pädagogisch-didaktischen Entscheidungen in Bezug auf die sprachliche und mehrsprachliche Förderung von Schüler:innen im Einzelfall potenziell berücksichtigen. Ideal der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte scheint letztlich die Orientierung an individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen ihrer Schüler:innen, deren sprachliche Lernziele unterschiedlich und niemals statisch sind. Diese Individualorientierung scheint eine von Fall zu Fall verschiedene Gewichtung von Deutschförderung und mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen zu bewirken, wobei die Förderung des Deutschen tendenziell stärker in den Fokus zu rücken scheint.

Kommt man abschließend zurück auf die Frage danach, wie in der Grundschule sprachbezogene Differenzmerkmale relevant gemacht und zur Selbst- und Fremdpositionierung herangezogen werden, so lautet die Antwort auf der Basis einer multiperspektivischen Untersuchung des umfangreichen Datenmaterials: auf vielfältige, dynamische und komplexe Art und Weise. Die Erkenntnis, dass Positionierungen auf schulischen Sprachmärkten facettenreich, spannungsreich, hochgradig dynamisch und komplex sind, bedeutet wiederum, dass die hier gestellte Forschungsfrage niemals abschließend und vollumfänglich beantwortet werden kann. Selbst eine so umfangreiche und komplexitätsbewusste Studie wie die vorliegende kann stets nur Ausschnitte und Momentaufnahmen eines Nexus wiedergeben, der sich einer holistischen Erfassung entzieht und sich in jedem Augenblick schulischen Handelns verändert. In Kapitel 9 ist unter anderem deutlich geworden, was diese Arbeit nicht leisten kann, wo ihre Grenzen und Alternativen liegen. Anknüpfungspunkte bieten sich in jeder Dimension des Nexus, in der sich zahlreiche weitere Fragen anschließen könnten, etwa nach diskursiven Kokonstruktionen des *historical bodies* der jeweiligen Schulklasse durch deren Schüler:innen, nach der diachronen Entwicklung von *Linguistic Schoolscapes*, deren Hervorbringung und Nutzung in der Unterrichtsinteraktion oder nach weiteren Fällen der interaktiven Verhandlung sprachlicher Ordnungen im Unterricht. Gewinnbringend erscheint auch der Vorschlag von Pitsch und Ayaß (2008), Schule selbst als komplexe Institution zu begreifen, in der Unterricht nur eine von vielen sozialen Veranstaltungen darstellt (S. 979). Wie sprachliche Differenz etwa bei Elternabenden, Lehrkräftekonferenzen oder in Redaktionssitzungen der Schülerzeitung (Pitsch & Ayaß 2008, S. 979) bearbeitet wird, ist bis dato unerforscht.

Was die vorliegende Studie jedoch trotz aller Limitationen leisten kann und will, ist eine Sensibilisierung für die Komplexitäten des schulischen Handlungsfelds, die nicht nur theoretisch angenommen werden sollen, sondern die – wenn auch nur in Ausschnit-

ten – konkret und datenbasiert beschrieben werden konnten. Was sie auch leistet, ist eine Sensibilisierung für den wissenschaftlichen Reduktionismus, der jeder Forschung – auch dieser – zwangsläufig inhärent bleibt und der gerade in der Auseinandersetzung mit einer machtvollen gesellschaftlichen Domäne wie der Schule kritischer und beständiger Reflexion seitens der Forschenden bedarf. Anliegen künftiger Projekte in dem breiten Forschungsfeld rund um Sprache(n), Migration und Bildung sollte es unabhängig von ihrem thematischen Schwerpunkt und unabhängig von ihrer konkreten inhaltlichen Zielsetzung sein, eine Haltung einzunehmen, die sich der Macht der eigenen Sprache gewahr ist und die diese kontinuierlich hinterfragt: die die im Forschungsprozess unweigerlich angewandten Kategorien auf ihr Zuschreibungspotenzial hin hinterfragt; die es wagt, methodische Zugänge zu kombinieren, um die niemals gänzlich erfassbaren Komplexitäten sozialen Handelns zumindest aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten; die nicht (nur) *über* Schule und ihre Akteur:innen spricht, sondern die ganz bewusst denen eine Stimme gibt, die das schulische Feld formen und die mit ihrem gemeinsamen Handeln im schulischen Feld einen Beitrag leisten, der darüber hinaus in die Gesellschaft hineinwirkt: Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen. In den Antworten und dem Handeln von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen zeigt sich die Komplexität schulischer Anforderungen, schulischer Interaktionen und individueller Wahrnehmungen im Kontext sprachlicher Superdiversität. Erst die Auseinandersetzung mit den Perspektiven der involvierten Akteur:innen selbst hat das Potenzial, die Herstellung und Bearbeitung von Differenz im schulischen Feld für die Schul- und Unterrichtsforschung zugänglich zu machen. Schulischen Akteur:innen eine Stimme zu verleihen, sie zu Wort kommen zu lassen, erweist sich als mächtiges Werkzeug, um schulische Sprachmärkte zu rekonstruieren und zu begreifen. Erst indem Forschende hinhören und hinsehen, erst indem sie schulischen Akteur:innen die Chance geben, gehört und gesehen zu werden, kann es gelingen, das schulische Feld und seine Kernaktivitäten aus einer Innenperspektive zu verstehen und zu beschreiben. Mag auch die umfangreiche Anlage der Studie forschungsmethodische und -praktische Herausforderungen mit sich bringen, gerade auch mit Blick auf zur Verfügung stehende Ressourcen, so stellt sie doch den Versuch dar, der Komplexität des Handelns gerecht zu werden, an dem schulische Akteur:innen tagtäglich beteiligt sind. Sie macht die zahlreichen Fäden sichtbar, die sich im Unterrichtshandeln als einem Knotenpunkt lebensweltlicher Erfahrungen der Beteiligten, schulischer Diskurse und interaktiver Ordnungen verschränken.

11. Quellenverzeichnis

- Agar, M. H. (1996). *Ethnography Reconstructed: The Stranger at Fifteen*. In ders., *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography* (S. 1-51). New York: Academic Press.
- Albert, G., & Diao-Klaeger, S. (2018). Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. In dies. (Hg.), *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen* (S. IX-XVI). Tübingen: Stauffenburg.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Ammon, U. (2003). On the Social Forces that Determine what is Standard in a Language and on Conditions of Successful Implementation. *Sociolinguistica* 17, S. 1-10.
- Anderson, B. (1996). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt / New York: Campus Verlag.
- Androutsopoulos, J. (2008). *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Vortrag auf dem Internationalen Symposium „Städte-Sprachen-Kulturen“, 17.-19.9.2008, Mannheim. Online verfügbar unter:
<https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> (16.12.2019).
- Antaki, Ch., & Widdicombe, S. (Hg.) (1998). *Identities in Talk*. London: Sage.
- Arnaut, K. (2016). Superdiversity: Elements of an Emerging Perspective. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton & M. Spotti (Hg.), *Language and Superdiversity* (S. 49-70). New York / London: Routledge.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., & Spotti, M. (2016). Introduction: Superdiversity and Sociolinguistics. In dies. (Hg.), *Language and Superdiversity* (S. 1-17). New York / London: Routledge.
- Artamonova, O. V. (2016). „Ausländersein“ an der Hauptschule: Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld: transcript.
- Auer, P. (2013). Sprachlicher Markt (Pierre Bourdieu). In ders., *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern* (S. 247-259). 2. Aufl. Berlin / Boston: De Gruyter.

- Aulbert, A., Reif, S., & Abel, A. (2015). *Sprachstandserhebungsverfahren – eine Einführung (Teil 1)*. Handreichung des Projekts „MALEDIVE: Die Bildungs- und Unterrichtssprache lehren im Kontext von Diversität.“ Online verfügbar unter: <https://maledive.ecml.at/Portals/45/HandbuchI.pdf> (05.12.2022).
- Bachmann-Medick, D. (2009). Spatial Turn. In dies., *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (S. 284-328). 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. In D. Gorter (Hg.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (S. 52-66). Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Bellinzona, M. (2018). Linguistic landscape e contesti educativi: Uno studio all'interno di alcune scuole italiane. *Lingue e Linguaggi* 25, S. 297-321.
- Bendel, S. (2007). *Sprachliche Individualität in der Institution: Telefongespräche in der Bank und ihre individuelle Gestaltung*. Tübingen / Basel: Francke.
- Bendel Larcher, S. (2015). *Linguistische Diskursanalyse: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. In D. Gorter (Hg.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (S. 7-30). Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Birkner, K. (2020). Grundlegendes. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 3-31). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., & Kotthoff, H. (Hg.) (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Bissell, J. (2004). Teachers' Construction of Space and Place: the method in the madness. *Forum* 46(1), S. 28-32.
- Blackledge, A., & Creese, A. (with M. Baynham, M. Cooke, L. Goodson, Z. Hua, B. Malkani, J. Phillimore, M. Robinson, F. Rock, J. Simpson, C. Tagg, J. Thompson, K. Trehan & L. Wei) (2018). Language and superdiversity: An interdisciplinary perspective. In A. Creese & A. Blackledge (Hg.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (S. xxi-xlv). London / New York: Routledge.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.

- Blommaert, J. (2016). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In K. Arnaut, M. Karrebæk, M. Spotti & J. Blommaert (Hg.), *Engaging superdiversity: recombining spaces, times and language practices* (S. 242-259). Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Hg.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (S. 11-32). Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
- Blommaert, J., & Huang, A. (2009). Historical bodies and historical space. *Journal of Applied Linguistics* 6(3), S. 267-282.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities* 13(2), S. 1-21.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2016). Language and Superdiversity. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton & M. Spotti (Hg.), *Language and Superdiversity* (S. 21-48). New York / London: Routledge.
- Boccagni, P. (2015). (Super)diversity and the migration-social work nexus: a new lens on the field of access and inclusion? *Ethnic and Racial Studies* 38(4), S. 608-620.
- Boeckmann, K.-B., Brunner, K.-M., Egger, M., Gombos, G., Jurić, M., & Larcher, D. (1988). *Zweisprachigkeit und Identität*. Klagenfurt: Drava.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hg.), *Stadt-Räume: Die Zukunft des Städtischen* (S. 25-34). Frankfurt a. M. / New York: Campus-Verlag.
- Bourdieu, P. (1993). Der sprachliche Markt. In ders., *Soziologische Fragen* (S. 115-130). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In P. Bourdieu, G. Balazs, S. Beaud, S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin, R. Lenoir, F. Œ., M. Pialoux, A. Sayad, F. Schultheis & Ch. Soulié (Hg.), *Das Elend der Welt: Gekürzte Studienausgabe* (S. 117-123). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. In ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25-52). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2012). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Aufl. [2005; Nachdruck 2012]. O. O.: new academic press. [Ausgabe von 2005: Wien: Braumüller].

- Bourdieu, P. (2015). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourhis, R. Y. (1992). *La langue d'affichage publique et commerciale au Québec: Plan de recherche pour l'élaboration d'une loi linguistique*. Québec: Conseil de la langue française. [Zitiert nach Landry & Bourhis (1997), da weder digital noch analog zugänglich.]
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 5(1)*, S. 87-107.
- Brizic, K. (2006). Alle wollen nur das Eine: Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder. *DaZ 1(2006)*, S. 32-42.
- Brizic, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Brown, K. D. (2005). Estonian Schoolscapes and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education 37(3)*, S. 78-89.
- Brumlik, M. (2014). „Ich und das Andere“: Schule als Kulturraum absoluter und relativer Differenz. In J. Hagedorn (Hg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 205-221). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik 58(4)*, S. 522-540.
- Budde, J. (2013). Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In ders. (Hg.), *Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2015a). Heterogenitätsorientierung: Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21-38). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Budde, J. (2015b). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & Ch. Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale*

- Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95-108). Opladen / Berlin / Toronto: Budrich.
- Bühler, K. (1965 [Erstausg. 1934]). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2. Aufl. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020). *Laufende Stadtbeobachtung – Raumabgrenzungen*. Online verfügbar unter:
https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.html
 (02.06.2020).
- Burghardt, D. (2014). *Homo spatialis: Eine pädagogische Anthropologie des Raums*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. 3. Aufl. Wien: Facultas (utb).
- Busse, D., & Teubert, W. (2013). Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In dies. (Hg.), *Linguistische Diskursanalyse: Neue Perspektiven* (S. 13-30). Wiesbaden: Springer VS.
- Bußmann, H. (Hg.) (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Butler, J. (2017). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2022). *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chlosta, Ch. (2012). *Fragebogen zur Erhebung von Sprachdaten*. Universität Duisburg-Essen. [Vom Autor freundlicherweise zur Verfügung gestellte Fragebogenversion.]
- Chlosta, Ch., & Ostermann, T. (2006). Zur Gestaltung und Begleitung einer fragebogengestützten Erhebung bei Grundschulkindern. In B. Ahrenholz & E. Apeltauer (Hg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen: Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 55-72). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Chlosta, Ch., Ostermann, T., & Schroeder, Ch. (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *Essener Linguistische Skripte – elektronisch (ELiS_e)* 3(1), S. 43-139.
http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf
 (23.08.2021).

- Cicourel, A. V. (1975). *Sprache in der sozialen Interaktion*. München: List.
- Coulmas, F. (2009). Linguistic Landscaping and the Seed of the Public Sphere. In E. Shohamy & D. Gorter (Hg.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (S. 13-24). New York / London: Routledge.
- Cummins, J. (2014). Language and Identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence-based Instructional Policies. In D. Little, C. Leung & P. van Avermaet (Hg.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (S. 3-26). Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic Landscape and Language Awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Hg.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (S. 253-269). New York / London: Routledge.
- Dannenbeck, C., Lösch, H., & Eßer, F. (2000). Zugehörigkeiten als Verhandlungsgegenstand – ein Beitrag zur Entmythologisierung von Ethnizität. In I. Gogolin & B. Nauck (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 113-127). Opladen: Leske + Budrich.
- Davies, W. (2006). Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In E. Neuland (Hg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 483-491). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1), S. 7-21.
- Deppermann, A. (2014). Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In S. Staffeldt & J. Hagemann (Hg.), *Pragmatiktheorien: Analysen im Vergleich* (S. 19-47). Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51-85). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Diekmann, A. (2017). Inhaltsanalyse. In ders., *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (S. 576-622). 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dirim, İ. (2006). Eine andere Perspektive auf Migrantenfamilien: Wertschätzung, Bildungspotenziale und Unterstützungsformen. In P. Mecheril & Th. Quehl (Hg.), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 255-261). Münster: Waxmann.
- Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201-225). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (Hg.) (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dixon, A. (2004). Space, Schools and the Younger Child. *Forum* 46(1), S. 19-23.
- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013). Introduction: Linguistic superdiversity in educational institutions. In dies. (Hg.), *Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches* (S. 1-24). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Durrell, M. (2012). Zur Relativierung von hochsprachlichen Normen in der deutschen Sprache der Gegenwart: Der Blick von außen. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 85-101). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Ehlich, K. (2012). *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. O. O.: Stiftung Mercator / proDaZ / Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/420004-Sprach-en-aneignung-mehr-als-vokabeln-und-saetze.html> (30.01.2023).
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *DDS – Die Deutsche Schule* 105(2), S. 199-209.
- Ehlich, K., Bredel, U., & Reich, H. H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ehrhardt, C., & Marten, H. F. (2018). Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften: Ein einleitender Forschungsüberblick. *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* LXX(4), S. 2-11.
- European Urban Knowledge Network (2019). *Hyper-diversity*. Online verfügbar unter:

<https://www.eukn.eu/policy-labs/policy-lab-for-be-solidarity-and-diversity-new-recipes-for-urban-social-policy/general-introduction/hyper-diversity/>
(05.04.2019).

- Extra, G., & Yağmur, K. (2002). *Language diversity in multicultural Europe: Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. Management of Social Transformations (MOST), Discussion Paper 63. Paris: Unesco.
- Feilke, H. (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer, & J. G. Schneider (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 149-175). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Fenstermaker, S., & West, C. (2001). ‚Doing Difference‘ Revisited: Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. Übers. v. Marion Müller. In B. Heintz (Hg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 236-249). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Fisher, K. (2004). Revoicing Classrooms: a spatial manifesto. *Forum* 46(1), S. 36-38.
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. 10. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franceschini, R. (2008). *Research Area Report: Thematic Area C: Multilingualism and Education* (Stand: 11.08.2008). O. O.: Languages In a Network of European Excellence (LINEE).
- Franceschini, R. (2009). *Thematic Area C: Multilingualism and Education: Research Report* (Stand: 30.11.2009). O. O.: Languages In a Network of European Excellence (LINEE).
- Frey, S. (1997). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In I. Gogolin & U. Neumann (Hg.), *Großstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit* (S. 148-175). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Fricke, E. (2007). *Origo, Geste und Raum: Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Fricke, E. (2012). *Grammatik multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Fuchs, I., Maak, D., & Ahrenholz, B. (2014). Die Erstsprache(n) als Ressource beim Spracherwerb von SeiteneinsteigerInnen. In B. Lütke & I. Petersen (Hg.), *Deutsch*

- als Zweitsprache erwerben, lernen und lehren* (S. 71-91). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Fuchs, M. (2004). Kinder und Jugendliche als Befragte: Feldexperimente zum Antwortverhalten Minderjähriger. *ZUMA-Nachrichten* 28(54), S. 60-88.
- Fürstenau, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum: Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich* 10(2): *Mehrsprachigkeit*, S. 9-22.
- Fürstenau, S., Gogolin, I., & Yağmur, K. (Hg.) (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg: Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69-87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geier, Th. (2014). „Wozu gehör’ ich denn eigentlich?“ Ordnungen von Differenz und ihre Subjektivierung in schulischer Unterrichtspraxis. In P. Mecheril (Hg.), *Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (S. 97-117). Bielefeld: transcript.
- Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77-87). Stuttgart: Metzler.
- Geldorf, D. (2018). Superdiversity as a lens to understand complexities. In A. Creese & A. Blackledge (Hg.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity: An Interdisciplinary Perspective* (S. 43-56). London / New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & Th. Quehl (Hg.), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269-290). Münster: Waxmann.

- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (2017). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. 17. Aufl. München: Piper.
- Gogolin, I. (1998). Sprachen rein halten – eine Obsession. In I. Gogolin, S. Graap & G. List (Hg.), *Über Mehrsprachigkeit* (S. 71-96). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Gorter, D. (Hg.) (2006a). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2006b). Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. In ders. (Hg.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (S. 1-6). Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2006c). Further Possibilities for Linguistic Landscape Research. In ders. (Hg.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (S. 81-89). Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schools. *Linguistics and Education* 44, S. 80-85.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). The linguistic landscape inside multilingual schools. In B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (Hg.), *Challenges for language education and policy: Making space for people* (S. 151-169). New York: Routledge. Zitiert nach der von den Autor:innen zur Verfügung gestellten Version des Kapitels mit abweichender Seitenzählung, online verfügbar unter:
https://www.researchgate.net/publication/320596862_LINGUISTIC_LANDSCAPES_INSIDE_MULTILINGUAL_SCHOOLS (20.12.2019).
- Gruen, Arno (2002). *Der Fremde in uns*. München: dtv.
- Gülich, E., & Kastner, M. (2002). Rollenverständnis und Kooperation in Gesprächen in der Telefonseelsorge. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hg.), *Angewandte Diskursforschung: Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen* (S. 197-214). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Gumperz, J. (1999). On interactional sociolinguistic method. In S. Sarangi & C. Roberts (Hg.), *Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Managements Settings* (S. 453-471). Berlin / New York: De Gruyter Mouton.
- Günthner, S., Imo, W., Meer, D., & Schneider, J. G. (2012). Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. In

- dies. (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 1-20). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Hagedorn, J. (2010). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 403-423). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanauer, D. I. (2012). Transitory Linguistic Landscapes as Political Discourse: Signage at Three Demonstrations in Pittsburgh, USA. In Ch. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Hg.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change* (S. 139-154). Frankfurt a. M.: Lang.
- Harré, R. (1991). The Discursive Production of Selves. *Theory & Psychology* 1(1), S. 51-63.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 21(4), S. 393-407.
- Hausendorf, H. (2002). Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In H. Kotthoff (Hg.), *Kultur(en) im Gespräch* (S. 25-59). Tübingen: Narr.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer: Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge: Band 2* (S. 931-957). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hausendorf, H., Mondada, L., & Schmitt, R. (2012). Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In dies. (Hg.), *Raum als interaktive Ressource* (S. 7-36). Tübingen: Narr.
- Hausendorf, H., & Schmitt, R. (2017). *Räume besetzen im Gottesdienst: Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung*. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) 06. Online verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6593/file/Hausendorf_Schmitt_Raeume_besebe_2017.pdf (27.01.2020).
- Hausendorf, H., & Schmitt, R. (2016). Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie: Basiskonzepte einer interaktionistischen Raumanalyse. In H. Hausendorf, R.

- Schmitt & W. Kesselheim (Hg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (S. 27-54). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hausendorf, H., & Schmitt, R. (2013). *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik*. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) 01. Online verfügbar unter:
http://www.spur.uzh.ch/research/SpuR_Arbeitspapiere_Nr01_Mai2013.pdf
 (27.01.2020).
- Heller, V., & Kotthoff, H. (2020). Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Zur Einführung in diesen Band. In H. Kotthoff & V. Heller (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 7-24). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Henn-Memmesheimer, B. (1998). Vorwort: Sprachvarianz als Ergebnis von Handlungswahl: Anschließbarkeit und Differenzierung. In dies. (Hg.), *Sprachliche Varianz als Ergebnis von Handlungswahl* (S. VII-XVII). Tübingen: Niemeyer.
- Henn-Memmesheimer, B. (2004). Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld. *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung 1(2004)*, S. 26-40.
- Hermann, M., & Leuthold, H. (2002). Die gute Adresse: Divergierende Lebensstile und Weltanschauungen als Determinanten der innerstädtischen Segregation. In A. Mayr, M. Meurer & J. Vogt (Hg.), *Stadt und Region: Dynamik von Lebenswelten: Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen: 53. Deutscher Geographentag Leipzig 29. September bis 5. Oktober 2001* (S. 236-250). Leipzig: Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76-129). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Hess, Ch. W. (2018). Mapping the Linguistic Landscapes of Mesopotamia. In S. Grunwald, K. P. Hofmann, D. A. Werning & F. Wiedemann (Hg.), *Mapping Ancient Identities: Methodisch-kritische Reflexionen zu Kartierungspraktiken* (S. 169-187). Berlin: Edition Topoi.
- Hillier, B., & J. Hanson (2005 [Erstausg. 1984]). *The Social Logic of Space*. 6. Nachdruck. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoch, B. (2020). Sprachliche Positionierungen im Grundschulunterricht – eine mehrperspektivische Studie. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdörfer & M. Willmann (Hg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung: 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018* (S. 461-479). Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 104. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. Online verfügbar unter: <https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-474-1/MatDaF104.pdf?sequence=1&> (24.05.2023).
- Holliday, A., Hyme, M., & J. Kullman (2006). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. London / New York: Routledge. [Reprint der Erstausgabe von 2004].
- Holly, W. (2001). Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung: 2. Halbband: Gesprächslinguistik* (S. 1382-1393). Berlin / New York: De Gruyter.
- Hornberger, N. H. (2010). Negotiating methodological rich points in applied linguistics research. In M Chalhoub-Deville, C. A. Chapelle & P. Duff (Hg.), *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple perspectives* (S. 221-240). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Hornberger, N. H. (2013). Negotiating Methodological Rich Points in the Ethnography of Language Policy. *International Journal of the Sociology of Language* 219, S. 101-122.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hult, F. M. (2010). Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language* 202, S. 7-24.
- Hult, F. M. (2017). Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. In M. Martin-Jones & D. Martin (Hg.), *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (S. 89-104). London / New York: Routledge.
- Imo, W., & Lanwer, J. Ph. (2019). *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Jäger, I. (1997). Die „Geographie“ der Klasse: Über Interaktionsstrukturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe. In I. Gogolin & U.

- Neumann (Hg.), *Großstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit* (S. 124-147). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Jäger, M. (2011). ‚Doing difference‘ in einer Schweizer Primarschulklasse: Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive. In I. Diehm & A. Panagiotopoulou (Hg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften: Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule* (S. 25-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jaworksi, A., & Thurlow, C. (2010). Introducing Semiotic Landscapes. In dies. (Hg.), *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space* (S. 1-40). London / New York: Continuum.
- Jewitt, C. (2014). Multimodal approaches. In S. Norris & C. D. Maier (Hg.), *Interactions, Images and Texts* (S. 127-136). Boston / Berlin: De Gruyter Mouton.
- Johnson, N. B. (1980). The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture. *Anthropology & Education Quarterly* 11(3), S. 173-190.
- Kaiser Trujillo, F. (2016). Einsprachigkeit ist eine Fiktion. Mehrsprachigkeit der Normalfall. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hg.), *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 177-182). Wiesbaden: Springer.
- Kendon, A. (2009). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press. [Reprint der Erstausgabe von 1990]
- Kesselheim, W. (2009). *Die Herstellung von Gruppen im Gespräch – analysiert am Beispiel des argentinischen Einwanderungsdiskurses*. Bern: Peter Lang.
- Kidd, J. A. (2016). *Face and Enactment of Identities in the L2 classroom*. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- King, K. A., & Bigelow, M. (2018). Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. In A. Creese & A. Blackledge (Hg.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (S. 459-472). London / New York: Routledge.
- Kohl-Dietrich, D. (2019). Visions the word “Heimat” conjures up: Kulturell spezifische Begriffe und Konzepte sprachmitteln. *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 53(161), S. 38-41.
- Kordts, I. (2020). Kollektive Positionierungen von Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schulformen in der Unterrichtsinteraktion. In H. Kotthoff & V. Heller

- (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 57-87). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- [Der neue] KOSMOS Welt-Almanach [& Atlas] 2022: Daten, Fakten, Karten (Erscheinungsjahr: 2021). Stuttgart: Kosmos.
- Kotthoff, H., & Heller, V. (Hg.) (2020). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krompæk, E. (2018). Linguistic Landscape im Unterricht: Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(2), S. 246-261.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf (15.07.2019).
- Laihonen, P., & Szabó, T. (2017). Investigating visual practices in educational settings: Schoolscales, language ideologies and organizational cultures. In M. Martin-Jones & D. Martin (Hg.), *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (S. 121-138). London / New York: Routledge.
- Laihonen, P., & Szabó, T. (2018). Studying the visual and material dimensions of education and learning. *Linguistics and Education* 44, S. 1-3.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), S. 23-49.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C., & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315-331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 18(2), S. 141-165.

- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1992). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. 4. Nachdruck. London / New York: Longman.
- Leclerc, J. (1989). *La guerre des langues dans l'affichage*. Montréal: VLB éditeur.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Malden / Oxford / Carlton: Blackwell.
- Lefebvre, H. (2015). Die Produktion des Raums. In J. Dünne & S. Günzel (Hg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 330-342). 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lehner, S. (2017). *Sprachliches Kapital und ‚Integration‘: Bourdieus sprachlicher Markt revisited am Beispiel der österreichischen ‚Integrationsbotschafter_innen‘*. Wiener Linguistische Gazette (WLG) 80, S. 81-107.
- Lemma *Sprachpolitik* (2019). In *Duden online*. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachpolitik> (23.07.2019).
- LINEE (2010). *Final Report: Challenges of Multilingualism in Europe: Core findings of the LINEE Network of Excellence*. Hg. v. I. Werlen, A. Fenyvesi, R. Franceschini, J. Nekvapil, W. Pfeiffer, R. Rindler Schjerve, P. Stevenson, A. Sujoldžić & P. Weber. Bern: LINEE. Online verfügbar unter: https://cordis.europa.eu/docs/results/28/28388/124376831-6_en.pdf (23.08.2021).
- Lippuner, R. (2012). Pierre Bourdieu. In F. Eckardt (Hg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 125-143). Wiesbaden: Springer.
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie*. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5(2004), S. 166-183. Online verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2004/ga-lucius.pdf> (29.03.2019).
- McGregor, J. (2004a). Editorial. *FORUM* 46(1), S. 3-5.
- McGregor, J. (2004b). Space, Power and the Classroom. *FORUM* 46(1), S. 13-18.
- Mecheril, P. (2014). Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education and Cultural Studies anspricht. In ders. (Hg.), *Subjektbildung: Interdisziplinäre Analyse der Migrationsgesellschaft* (S. 11-26). Bielefeld: transcript.

- Mecheril, P. (2018). Differenzordnungen bilden – Einführung. In Í. Dirim & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 93-94). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mecheril, P., & Quehl, Th. (2006). Sprache und Macht: Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In dies. (Hg.), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 355-381). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P., & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen: Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In Ch. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 130-152). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In Í. Dirim & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63-89). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meier, Ch. (2002). *Arbeitsbesprechungen: Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Online verfügbar unter:
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/pdf/arbeitsbesprechungen.pdf>
 (02.03.2020).
- Meissner, F. (2015). Migration in migration-related diversity? The nexus between superdiversity and migration studies. *Ethnic and Racial Studies* 38(4), S. 556-567.
- Meissner, F., & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies* 38(4), S. 541-555.
- Mendoza-Denton, N. (2002). Language and Identity. In J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (Hg.), *The Handbook of Language Variation and Change* (S. 475-499). Malden / Oxford: Blackwell.
- Menken, K., & García, O. (2010). Introduction. In dies. (Hg.), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers* (S. 1-10). New York / London: Routledge.
- Mondada, L. (2007). Interaktionsraum und Koordinierung. In R. Schmitt (Hg.), *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion* (S. 55-93). Tübingen: Narr.

- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities and Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51(1), S. 85-106.
- Mondada, L. (2019). *Conventions for multimodal transcription*. Online verfügbar unter: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (23.08.2021).
- Mörge, R., & Schnitzer, A. (2015). Mehr-Sprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Einleitende Skizzierungen. In dies. (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 7-26). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Niehr, Th. (2014). *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt: WBG.
- Norris, S. (2011). *Identity in (Inter)action: Introducing Multimodal (Inter)action Analysis*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2. Aufl. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2002). Identity and Language Learning. In R. B. Kaplan (Hg.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (S. 115-123). Oxford / New York: Oxford University Press.
- OCHA (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs) (2011). *South Sudan – Reference Map*. Online verfügbar unter: <http://www.weltkarte.com/afrika/karte-suedsudan/topographische-karte-suedsudan.htm> (25.02.2022).
- Osterroth, A. (2018). „Antworte (nicht) im ganzen Satz!“ Gesprochener Standard in Lehrplänen und Bildungsstandards. In G. Albert & S. Diao-Klaeger (Hg.), *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen* (S. 117-131). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Pan, Y. (2014). Nexus analysis. In S. Norris & C. D. Maier (Hg.), *Interactions, Images and Texts: A Reader in Multimodality* (S. 53-62). Boston / Berlin: De Gruyter Mouton.
- Pitsch, K. (2007). Unterrichtskommunikation *revisited*: Tafelskizzen als interaktionale Ressource. *Bulletin vals-asla 85: Bulletin suisse de linguistique appliquée, Themenheft „Die Sprache betrachten: Videodaten in der sprachwissenschaftlichen Forschung“* (hg. v. E. de Stefani), S. 59-80.
- Pitsch, K., & Ayaß, R. (2008). Gespräche in der Schule: Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In H. Willems (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogische*

- dagogischen und soziologischen Studiengänge: Band 2* (S. 959-982). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Purkarthofer, J. (2014). *Sprachort Schule: Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Dissertationsschrift. Wien: Universität Wien.
- Putzier, E.-M. (2012). Der ‚Demonstrationsraum‘ als Form der Wahrnehmungsstrukturierung. In H. Hausendorf, L. Mondada & R. Schmitt (Hg.), *Raum als interaktive Ressource* (S. 275-315). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Putzier, E.-M. (2016). *Wissen – Sprache – Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Quehl, Th. (2010). Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung. In A. Broden & P. Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 183-208). Bielefeld: transcript.
- Quehl, Th., Schultze, U., & Trapp, U. (2016). *Migration – Mehrsprachigkeit – Schule: Eine Handreichung für Multiplikator_innen und Lehrer_innen zum gleichnamigen Kurzfilm*. Arnsberg: Kommunale Integrationszentren: Landesweite Koordinierungsstelle. Online verfügbar unter: https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/handreichung_migration_-_mehrsprachigkeit_-_schule_druckversion_0_2.pdf (18.07.2019).
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“: Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 239-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hg.) (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung: Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In H.-R. Müller & I.

- Miethe (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen / Berlin / Toronto: Budrich.
- Reinhoffer, B. (2019). Elterngespräche als besondere Herausforderung. In M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger & T. Matthiesen (Hg.), *Weichen stellen – Chancen eröffnen: Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule* (S. 240-254). Münster / New York: Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2014). *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa-Universität Flensburg. Online verfügbar unter: <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/seminare/daf-daz/dokumente/personal/julia/vortrag-ricartbrede-mehrsprachigkeit-sichtbar-machen-final.pdf> (16.12.2019).
- Ricento, Th. (2006). Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In ders. (Hg.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (S. 10-23). Malden / Oxford / Carlton: Blackwell.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, Ch. (2019). *Vorwort*. In dies. (Hg.), *Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 7-8). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Riegel, Ch. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rihm, Th. (2006): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln... In ders. (Hg.), *Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 393-428). 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rose, N., & Ricken, N. (2018a). „Schön’ guten Morgen!“ – Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In E. Glaser, H.-Ch. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 78-87). Opladen / Berlin / Toronto: Budrich.
- Rose, N., & Ricken, N. (2018b). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.

- Roth, H.-J. (2013). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In H.-J. Roth, H. Terhart & Ch. Anastasopoulos (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration: Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 13-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, H.-J., Anastasopoulos, Ch., & Terhart, H. (2013). Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll – Sprache und Sprechen im Kontext von Migration: Eine Einleitung. In H.-J. Roth, H. Terhart & Ch. Anastasopoulos (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration: Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 7-9). Wiesbaden: Springer VS.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation: Volumes I & II : Volume I*. Herausgegeben von G. Jefferson. Mit einer Einleitung von E. A. Schegloff. Malden / Oxford / Carlton: Blackwell Publishing.
- Sacks, H., & Schegloff, E. (2002). Home position. *Gesture* 2(2), S. 133-146.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4), S. 696-735.
- Schmitt, R. (2002). Rollenspiele als authentische Gespräche: Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hg.), *Angewandte Diskursforschung: Band 2: Methoden und Anwendungsgebiete* (S. 81-99). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schmitt, R. (2007). Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In H. Kämper & L. M. Eichinger (Hg.), *Sprach-Perspektiven: Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache* (S. 395-417). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmitt, R. (2011). Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In ders. (Hg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik* (S. 7-30). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schmitt, R. (2013). *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43-52). Bielefeld: transcript.

- Schmitt, R., & Dausendschön-Gay, U. (2015). *Freiraum schaffen im Klassenzimmer: Fallbasierte methodologische Überlegungen zur Raumanalyse*. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) 4. Online verfügbar unter:
https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4222/file/Schmitt_Dausendschoen-Gay_Freiraum_schaffen_im_Klassenzimmer-2015.pdf (27.01.2020).
- Schnitzer, A. (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis: (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Schofield, J. W., & Bangs, R. (2006). Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven. In J. W. Schofield (Hg.), *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie: AKI-Forschungsbilanz 5* (S. 107-119). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Online verfügbar unter:
<https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz5b.pdf> (15.05.2023).
- Schroer, M. (2006). Raum, Macht und soziale Ungleichheit: Pierre Bourdieus Beitrag zu einer Soziologie des Raums. *Leviathan* 34, S. 105-123.
- Scollon, R. (1998). *Mediated Discourse as Social Interaction: A Study of News Discourse*. London / New York: Longman.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the emerging Internet*. London / New York: Routledge.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, Ch., Meyer, Ch., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402. Online verfügbar unter:
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (21.06.2021).
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London / New York: Routledge.
- Shohamy, E., Ben-Rafael, E., & Barni, M. (Hg.) (2010). *Linguistic Landscape in the City*. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.

- Shohamy, E., & Gorter, D. (2009). Introduction. In dies. (Hg.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (S. 1-10). New York / London: Routledge.
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In M. Clyne (Hg.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (S. 208-216). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Spitzmüller, J., & Warnke, I. H. (2011): *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Spolsky, B. (2009a). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009b). Prolegomena to a Sociolinguistic Theory of Public Signage. In E. Shohamy & D. Gorter (Hg.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (S. 25-39). New York / London: Routledge.
- Spolsky, B. (2010). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spotti, M. (2013). The primary classroom as a superdiverse hetero-normative space. In J. Duarte & I. Gogolin (Hg.), *Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches* (S. 161-177). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Spranz-Fogasy, Th. (2002). Interaktionsprofile: Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Online verfügbar unter:
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/pdf/interaktionsprofile.pdf>
 (25.03.2020)
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Aufl. München / Basel: Ernst Reinhardt.
- Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9(1), S. 23-51.
- Thompson, J. B. (2012). Einführung. In P. Bourdieu, *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (S. 1-35). 2. Aufl. [2005; Nachdruck 2012]. O. O.: new academic press. [Ausgabe von 2005: Wien: Braumüller].
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. M. (2014). Language Diversity and Language Policy in Educational Access and Equity. *Review of Research in Education: Language Policy, Politics, and Diversity in Education* 38, S. 189-214.
- Trautmann, Th. (2010). *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Vertovec, S. (2007a). *New Complexities of Cohesion in Britain: Super-Diversity, Transnationalism and Civil-Integration*. Commission on Integration and Cohesion. Online verfügbar unter:
https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/ER-2007-Complexities_Cohesion_Britain_CIC.pdf (08.04.2019).
- Vertovec, S. (2007b). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6), S. 1024-1054.
- Vertovec, S. (2009). *Conceiving and Researching Diversity*. MMG Working Paper 09-01. Online verfügbar unter:
https://www.mmg.mpg.de/57653/WP_09-01_Vertovec_Diversity.pdf
 (18.05.2023).
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal* 199, S. 83-95.
- Vertovec, S. (2011). Die Chimäre des Multikulturalismus. In S. Stemmler (Hg.), *Multikultur 2.0: Willkommen im Einwanderungsland Deutschland* (S. 72-76). Göttingen: Wallstein.
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies* 42(1), S. 125-139.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Volgger, M.-L., & Cortinovic, E. (2010). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule: Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In C. Hülbauer, E. Vetter & H. Böhringer (Hg.), *Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte: DYLAN meets LINEE* (S. 191-229). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Völker, S. (2013). Legitimes und illegitimes Sprechen – Klassifikationen und Praktiken der Desidentifikation. In H.-J. Roth, H. Terhart & Ch. Anastasopoulos (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration: Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Vom Lehn, D. (2018). *Ethnomethodologische Interaktionsanalyse: Videodaten analysieren und die Organisation von Handlungen darstellen*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, L. Hornscheidt, K. Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie:*

Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität (S. 23-64).

2. Aufl. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich.

Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In K. Bräu & Ch. Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 291-305). Opladen / Berlin / Toronto: Budrich.

Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.

Wenning, N. (2007a). Differenz und Bildung im Spannungsverhältnis: Wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hg.), *Heterogenität und Schulentwicklung* (S. 145-162). Berlin / Stuttgart: Raabe.

Wenning, N. (2007b). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Bolter, E. Rosowski & Th. Stroot (Hg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 21-31). Weinheim / Basel: Beltz.

West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society* 9(1), S. 8-37.

Willems, H., & Eichholz, D. (2008). Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel. In H. Willems (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge: Band 2* (S. 865-907). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Winterscheid, J. (2015). *Maskierung: Arbeitspapier* (Bearbeitungsstand: 27.05.2015). Gesprächsanalytisches Informationssystem (GAIS). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. Online verfügbar unter:

<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/GAIS/MasKierung> (30.08.2021).

Wolf, R. (1999). Soziale Positionierung im Gespräch. *Deutsche Sprache* 27(1), 69-94.

Wolff, S. (2017). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 502-513). 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies* 13(3), S. 193-209.

Zeige, L. E., & Ph. Krämer (2018). Stammbaum, Sprachatlas, Linguistic Landscape: Sprachwissenschaftliche Darstellungsmittel für Sprachräume und Sprechergemeinschaften. In S. Grunwald, K. P. Hofmann, D. A. Werning & F. Wiedemann

(Hg.), *Mapping Ancient Identities: Methodisch-kritische Reflexionen zu Kartierungspraktiken* (S. 57-73). Berlin: Edition Topoi.

12. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Raumskizze zum Fallbeispiel „in Deutschland“	97
Abb. 2:	Positionierungsmodell nach Lucius-Hoene & Deppermann (2004, S. 170)	114
Abb. 3:	Positionierung: Definition	117
Abb. 4:	Ausgewählte Verfahren der interaktiven Teilnehmendenkonstruktion	131
Abb. 5:	<i>Nexus Analysis</i> nach Scollon und Scollon (2004); vgl. auch Hult (2017).	163
Abb. 6:	<i>Nexus Analysis</i> nach Scollon und Scollon (2004), konkretisiert für den Nexus „sprachbezogene Positionierungen im Unterricht“ – vereinfachte Darstellung.....	165
Abb. 7:	<i>Nexus Analysis</i> nach Scollon und Scollon (2004), konkretisiert für den Nexus „sprachbezogene Positionierung im Unterricht“ – komplexe Darstellung (vgl. hierzu Scollon & Scollon 2004, S. 23-34)	167
Abb. 8:	<i>Nexus Analysis</i> nach Scollon und Scollon (2004), konkretisiert für den Nexus „Superdiversität“ unter Rückgriff auf die Triade von Diversität nach Vertovec (2009) – vereinfachte Darstellung.....	168
Abb. 9:	Methodische Zugänge zum Nexus „sprachbezogene Positionierung im Unterricht“	172
Abb. 10:	Überblick über Interviewleitfragen und Fragebogenitems unter Berücksichtigung der Vorgängerstudien, an die sich die Leitfragen und Items anlehnen	202
Abb. 11:	Leitfaden für die Interviews mit den Klassenlehrkräften	208
Abb. 12:	Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungen	209
Abb. 13:	Räumliches Setting der Schüler:innenbefragung in einem Besprechungszimmer (links) und in der Schüler:innenbücherei (rechts) einer Schule; im linken Foto auch zu sehen: die Namensschilder der Schüler:innen (hier aus Datenschutzgründen verpixelt).....	216
Abb. 14:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 1-2 (Fragenkomplex 1)..	221
Abb. 15:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 3-6 (Fragenkomplex 2)..	222
Abb. 16:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 7 (Fragenkomplex 4).....	223
Abb. 17:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 8 (Fragenkomplex 5).....	224
Abb. 18:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 9 (Fragenkomplex 5).....	225
Abb. 19:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 10 (Fragenkomplex 5) ...	227

Abb. 20:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 11-15 (Fragenkomplex 5)....	228
Abb. 21:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 16-18 (Fragenkomplex 6)....	230
Abb. 22:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 19-20 (Fragenkomplex 7)....	231
Abb. 23:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 21 (Fragenkomplex „Wahrnehmung der schulischen <i>Linguistic Landscape</i> “).....	239
Abb. 24:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 22-24 (Fragenkomplex „Wahrnehmung der schulischen <i>Linguistic Landscape</i> “).....	240
Abb. 25:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 25-31 (Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“).....	243
Abb. 26:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Items 32-37 (Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“).....	245
Abb. 27:	Fragebogen zur Schüler:innenbefragung, Item 38 (Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“).....	247
Abb. 28:	Zuoberst liegende Arbeitsblätter (links), in Bildrichtung aufgestellte Ordnerücken (Mitte) und sichtbare Teile von Materialien (rechts) sind Teil der dokumentierbaren <i>Linguistic Landscape</i> . Artefakte, die (teilweise) verdeckt sind, weil sie sich zum Beispiel in Ordnern oder unter anderen Artefakten befinden, können nicht in die Analysen einbezogen werden. .	258
Abb. 29:	Funktionen von Artefakten der <i>Linguistic Schoolscape</i> nach Gorter & Cenoz (2015) und Bellinzona (2018).....	265
Abb. 30:	Geburtsländer der Schüler:innen der hellgrünen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen) .	355
Abb. 31:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	358
Abb. 32:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	358
Abb. 33:	familiäre Mehrsprachigkeit: in der hellgrünen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte	

	Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen	359
Abb. 34:	Von den Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	361
Abb. 35:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	363
Abb. 36:	Durch die Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	364
Abb. 37:	Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	366
Abb. 38:	Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	368
Abb. 39:	Durch die Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	371
Abb. 40:	Durch die Schüler:innen der hellgrünen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	375
Abb. 41:	Geburtsländer der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	378
Abb. 42:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	380
Abb. 43:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	381
Abb. 44:	Familiäre Mehrsprachigkeit: in der dunkelgrünen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben	

	gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen	382
Abb. 45:	Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	384
Abb. 46:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	387
Abb. 47:	Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	389
Abb. 48:	Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	391
Abb. 49:	Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	393
Abb. 50:	Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	397
Abb. 51:	Durch die Schüler:innen der dunkelgrünen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	398
Abb. 52:	Geburtsländer der Schüler:innen der hellblauen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen) .	401
Abb. 53:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	404
Abb. 54:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	405

Abb. 55:	Familiäre Mehrsprachigkeit: in der hellblauen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen	407
Abb. 56:	Von den Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	410
Abb. 57:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	413
Abb. 58:	Durch die Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	415
Abb. 59:	Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	417
Abb. 60:	Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der hellblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	419
Abb. 61:	Durch die Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	423
Abb. 62:	Durch die Schüler:innen der hellblauen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	424
Abb. 63:	Geburtsländer der Schüler:innen der mittelblauen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen) .	428
Abb. 64:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	430

Abb. 65:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	432
Abb. 66:	Familiäre Mehrsprachigkeit: in der mittelblauen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen	435
Abb. 67:	Von den Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	437
Abb. 68:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	439
Abb. 69:	Durch die Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	440
Abb. 70:	Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	442
Abb. 71:	Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der mittelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	444
Abb. 72:	Durch die Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	449
Abb. 73:	Durch die Schüler:innen der mittelblauen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	450
Abb. 74:	Geburtsländer der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	453

Abb. 75:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	456
Abb. 76:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	457
Abb. 77:	Familiäre Mehrsprachigkeit: in der dunkelblauen Klasse vorhandene sprachliche Kompetenzen in den zuhause gesprochenen Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen); berücksichtigt werden Schüler:innen, die angeben, über sehr gute, eher gute oder eher schlechte Kompetenzen im jeweiligen Bereich in der jeweiligen Sprache zu verfügen	460
Abb. 78:	Von den Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommener Stellenwert nicht-deutschsprachiger Ressourcen für Schule und Beruf (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	463
Abb. 79:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	465
Abb. 80:	Durch die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	468
Abb. 81:	Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	470
Abb. 82:	Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der dunkelblauen Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	473
Abb. 83:	Durch die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	478
Abb. 84:	Durch die Schüler:innen der dunkelblauen Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	481

Abb. 85:	Geburtsländer der Schüler:innen der gelben Klasse in Verbindung mit denen der Eltern (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	485
Abb. 86:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse im familiären Raum (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	488
Abb. 87:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Sprachen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	488
Abb. 88:	Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse im familiären Raum: zuhause gesprochene Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	492
Abb. 89:	Durch die Schüler:innen der gelben Klasse wahrgenommene Bewertung von Mehrsprachigkeit und Dialektkompetenz durch ihre Lehrkräfte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	494
Abb. 90:	Außerschulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: meistens gewählte Sprachen und Dialekte (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	496
Abb. 91:	Schulischer Sprachgebrauch der Schüler:innen der gelben Klasse mit unterschiedlichen Interaktionspartner:innen: Mehrfachnennungen möglich (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen).....	498
Abb. 92:	Durch die Schüler:innen der gelben Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : legitimes Sprechen im Unterricht (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	502
Abb. 93:	Durch die Schüler:innen der gelben Klasse wahrgenommenes <i>language management</i> : präferiertes Sprechen in den Pausen (Angaben gemäß Selbstauskünften der Schüler:innen)	503
Abb. 94:	<i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte.....	508
Abb. 95:	<i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte	509
Abb. 96:	<i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Artefakt 036.....	510
Abb. 97:	<i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Artefakt 001	511
Abb. 98:	<i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich).....	514

Abb. 99: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)	515
Abb. 100: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Artefakt 011	517
Abb. 101: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Artefakt 025	518
Abb. 102: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen.....	520
Abb. 103: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Artefakt 049	521
Abb. 104: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Artefakt 023	521
Abb. 105: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellgrünen Klasse: Artefakt 069 (ebenfalls zweisprachig mit gleichem Motiv: Artefakte 070, 72, 75).....	523
Abb. 106: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte	531
Abb. 107: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 110	532
Abb. 108: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte	533
Abb. 109: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 029	534
Abb. 110: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 012	535
Abb. 111: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 017	536
Abb. 112: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 363	537
Abb. 113: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 007	539
Abb. 114: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 015	541
Abb. 115: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich).....	543
Abb. 116: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)	544
Abb. 117: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 072	545
Abb. 118: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 108	546
Abb. 119: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 081	549
Abb. 120: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen	551
Abb. 121: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 047	551

Abb. 122: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 058	553
Abb. 123: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 057	553
Abb. 124: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 082	555
Abb. 125: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 098	556
Abb. 126: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 101	557
Abb. 127: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 296	558
Abb. 128: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Artefakt 008	560
Abb. 129: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte	571
Abb. 130: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 246	571
Abb. 131: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 007	573
Abb. 132: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 009	573
Abb. 133: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 012	574
Abb. 134: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte	575
Abb. 135: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 015	576
Abb. 136: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 046	577
Abb. 137: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)	578
Abb. 138: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakte 126 und 127	579
Abb. 139: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelgrünen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)	580
Abb. 140: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 168	581
Abb. 141: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 166	581
Abb. 142: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 167	582
Abb. 143: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 030	583
Abb. 144: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 240	585
Abb. 145: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 370	586
Abb. 146: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 097	587
Abb. 147: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 097	587
Abb. 148: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 036	588
Abb. 149: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 170	590

Abb. 150: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen.....	591
Abb. 151: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 233	595
Abb. 152: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 129	597
Abb. 153: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 105	598
Abb. 154: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 107	598
Abb. 155: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 136	599
Abb. 156: <i>Linguistic Schoolscape</i> der hellblauen Klasse: Artefakt 097 – mehrsprachige Karteikarten	601
Abb. 157: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte.....	610
Abb. 158: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte	611
Abb. 159: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 137	612
Abb. 160: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 138	613
Abb. 161: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich).....	615
Abb. 162: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich).....	616
Abb. 163: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 182	617
Abb. 164: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 100	618
Abb. 165: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 020	620
Abb. 166: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen.....	621
Abb. 167: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 041	622
Abb. 168: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 042	623
Abb. 169: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 054	623
Abb. 170: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 091 – komplettes Artefakt (oben) und exemplarischer Ausschnitt in Vergrößerung (unten)	625
Abb. 171: <i>Linguistic Schoolscape</i> der mittelblauen Klasse: Artefakt 065	626
Abb. 172: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte.....	635
Abb. 173: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 442.....	636

Abb. 174: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 109.....	636
Abb. 175: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 026.....	637
Abb. 176: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 069.....	638
Abb. 177: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 387.....	638
Abb. 178: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte	639
Abb. 179: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 123.....	640
Abb. 180: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 068.....	641
Abb. 181: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 047.....	642
Abb. 182: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 430.....	643
Abb. 183: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 431.....	643
Abb. 184: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 431.....	644
Abb. 185: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 075.....	645
Abb. 186: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich).....	647
Abb. 187: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich).....	648
Abb. 188: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 078.....	650
Abb. 189: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Bücherregal im Klassenzimmer	651
Abb. 190: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 001.....	652
Abb. 191: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 062.....	653
Abb. 192: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 444.....	657
Abb. 193: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen.....	658
Abb. 194: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 119.....	659
Abb. 195: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 383.....	660
Abb. 196: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakte 407 und 408	661
Abb. 197: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 398.....	662
Abb. 198: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 415.....	663
Abb. 199: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 420.....	663
Abb. 200: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 188.....	665
Abb. 201: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 452.....	666

Abb. 202: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 453.....	668
Abb. 203: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 410.....	669
Abb. 204: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 158.....	670
Abb. 205: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 060.....	671
Abb. 206: <i>Linguistic Schoolscape</i> der dunkelblauen Klasse: Artefakt 110.....	672
Abb. 207: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Urheberschaft und Autorisierung der dokumentierten Artefakte	685
Abb. 208: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 087	686
Abb. 209: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Gestaltung der Schrift und Urheberschaft der dokumentierten Artefakte	687
Abb. 210: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakte 029, 051 und 055...	688
Abb. 211: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakte 058 und 059.....	688
Abb. 212: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakte 167.....	689
Abb. 213: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakte 093 und 094.....	690
Abb. 214: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 133	691
Abb. 215: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 056	691
Abb. 216: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Funktionen der dokumentierten Artefakte (Mehrfachzuordnungen möglich)	693
Abb. 217: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Gliederung der Subkategorie „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ nach Schulfächern (Mehrfachzuordnungen möglich)	694
Abb. 218: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 197	695
Abb. 219: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 197	696
Abb. 220: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 147	697
Abb. 221: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 008	698
Abb. 222: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 009	698
Abb. 223: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Ein- und Mehrsprachigkeit der dokumentierten Artefakte und Status der verwendeten Sprachen.....	699
Abb. 224: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 090	700
Abb. 225: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 064	700
Abb. 226: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 065	701
Abb. 227: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 100	702
Abb. 228: <i>Linguistic Schoolscape</i> der gelben Klasse: Artefakt 173	703
Abb. 229: Schritte bei der Analyse der Videodaten aus dem Unterricht.....	714

Abb. 230: Überblick über die Fallkollektionen und die Anzahl zugeordneter Fälle (absolute Häufigkeiten)	715
Abb. 231: Überblick über die Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachproduktionen (PROD)“ und deren Subkollektionen (Anzahl zugeordneter Fälle; absolute Häufigkeiten).....	718
Abb. 232: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Rede- oder Schreibrecht (PROD.1)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)	719
Abb. 233: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Sprachrezeption (PROD.2)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)	755
Abb. 234: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung der Qualität von Sprachproduktionen (PROD.3)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)	763
Abb. 235: Überblick über die Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenzen (KOMP)“ und deren Subkollektionen (Anzahl zugeordneter Fälle; absolute Häufigkeiten).....	785
Abb. 236: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenz – allgemein (KOMP.1)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)	786
Abb. 237: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Sprachkompetenz – spezifisch (KOMP.2)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)	791

Abb. 238: Überblick über die Hauptkollektion „Thematisierung von Sprachrepertoires (REP)“ und deren Subkollektionen (Anzahl zugeordneter Fälle; absolute Häufigkeiten)	809
Abb. 239: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Elementen des individuellen sprachlichen Repertoires (REP.1)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich) ...	809
Abb. 240: Überblick über die Subkollektion „Thematisierung von Migrations- und Reiseerfahrungen (REP.2)“ (absolute Anzahlen zugeordneter Fälle; Mehrfachzuordnungen möglich) sowie über die Realisierung der jeweiligen Handlung durch die Lehrkraft und/oder Schüler:innen (relative Häufigkeiten; Mehrfachzuordnungen möglich)	815
Abb. 241: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „Pendel“ – Kameraperspektive 1 (nicht im Bild: Kabir, Lliana, Silvia, Zohra)	822
Abb. 242: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „Pendel“ – Kameraperspektive 2 (nicht im Bild: Fabienne, Lliana, Serhat)	822
Abb. 243a, b, c und d: Die Lehrerin initiiert die Etablierung eines Sitzkreises (Z. 012-013).....	825
Abb. 244: Die Lehrerin weist Lliana einen Platz zu (Z. 014).....	826
Abb. 245: Alina adressiert Baasim (Z. 033-034). Ephraim geht an Kalel vorbei.	828
Abb. 246: Ephraim geht an Kalel vorbei. Kalel bleibt stehen.	828
Abb. 247a und b: Fabienne geht an Kalel vorbei (a). Ephraim (außerhalb des Bildes) lässt Fabienne durch (b).....	828
Abb. 248a und b: Kalel stellt seinen Stuhl zurück an seinen regulären Sitzplatz (a). Fabienne und Kalel richten ihre Blicke auf einen freien Platz zwischen Elin und Malek (b).	829
Abb. 249: Die Lehrerin bietet Fabienne einen alternativen Platz an (Z. 060-062). ...	829
Abb. 250a und b: Die Lehrerin bietet Kalel einen Platz an (a) (Z. 065-066). Kalel setzt sich auf den ihm zugewiesenen Platz (b).....	830
Abb. 251: Alle Schüler:innen haben im Sitzkreis Platz genommen.....	830
Abb. 252: Baasim und Faruk melden sich (Z. 071).....	833
Abb. 253: Faruk deutet mit nach oben geöffneter Handfläche in Richtung Tür (Z. 094).	835

Abb. 254a und b: Die Lehrerin orientiert ihren Blick in Richtung Baasim (a) (Z. 106-107). Anschließend orientiert sie ihren Blick in Richtung des Pendels und realisiert eine Zeigegeste (b) (Z. 108).....	837
Abb. 255: Kalel hebt zweimal die rechte Hand auf Brusthöhe und senkt sie anschließend wieder (Z. 118).	839
Abb. 256a und b: Kalel blickt in Richtung Uhr (a). Kalel, Malek und Baasim melden sich (b) (Z. 129).	840
Abb. 257a und b: Kalel zeigt und blickt in Richtung der Wanduhr (a) (Z. 132). Anschließend sieht er in Richtung der Lehrerin (b).	840
Abb. 258a und b: Kalel zeigt in Richtung der Wanduhr (a) (Z. 136). Die Lehrerin zeigt in Richtung des Pendels (b) (Z. 137-138).....	842
Abb. 259a und b: Kalel weist von Richtung Wanduhr (a) in Richtung des Pendels (b) (Z. 139-140).....	843
Abb. 260: Kalel weist mit offener Handfläche in Richtung des Pendels (Z. 141).	843
Abb. 261: Kalel realisiert eine Bewegung mit beiden Händen und einander zugewandten Handflächen (Z. 143).....	844
Abb. 262a und b: Kalel bewegt seine Hände rotierend umeinander (a) (Z. 149). Anschließend realisiert er eine Geste mit der linken Hand mit nach oben geöffneter Handfläche (b) (Z. 151).....	844
Abb. 263a und b: Kalel weist von Richtung Wanduhr (a) in Richtung des Pendels (b) (Z. 157).	846
Abb. 264a und b: Kalel steht von seinem Platz auf (a) und betritt den Demonstrationsraum (b) (Z. 163).	848
Abb. 265a und b: Kalel zieht mit dem Pendel einen Kreis im Sand (a und b) (Z. 163). Sara zeigt in Richtung des Pendelgestells (b) (Z. 165).....	848
Abb. 266a und b: Die Lehrerin realisiert mit nach unten gerichteter Handfläche eine Handbewegung in Richtung Pendelgestell (a). Kalel geht rückwärts an seinen Platz (b) (Z. 173).	850
Abb. 267a und b: Die Lehrerin realisiert mit beiden Händen eine ikonische Geste, während sie verbal auf den Gegenstand im Demonstrationsraum verweist (Z. 178-179).....	852
Abb. 268a und b: Die Lehrerin realisiert mit beiden Händen eine ikonische Geste, während sie verbal auf den Gegenstand im Demonstrationsraum verweist (Z. 178-179).....	852

Abb. 269: Kalel berührt mit der rechten Hand sein Kinn und seinen Hals (Z. 187-196).	853
Abb. 270a, b und c: Die Lehrerin verlässt den Sitzkreis und geht in Richtung eines Schranks (ab Z. 224).....	856
Abb. 271a und b: Räumliche Ordnung während der Schreibphase aus zwei Kameraperspektiven (außerhalb des Kamerasichtfeldes: Aron, Charlotte, Loan-Fiete, Nesrin; aus Datenschutzgründen unkenntlich: Sadija, Hannah, Ibrahim).	859
Abb. 272: Die Lehrerin bleibt neben einem Gruppentisch stehen und stützt die Hände in die Taille (Z. 002).....	860
Abb. 273a und b: Die Lehrerin richtet Blick und Körper in Richtung der Tafel aus (a) und verweist mit beiden Armen in die entsprechende Richtung (b) (Z. 007- 008).....	861
Abb. 274a und b: Die Lehrerin realisiert eine weitere richtungsdeiktische Geste in Richtung des vorderen Bereichs des Klassenzimmers (Z. 008).	862
Abb. 275a und b: Die Lehrerin realisiert eine raumpunktdeiktische Geste in Richtung des Lesethrons (a). Anschließend bringt sie ihre Hände in Ruheposition (b) (Z. 009).	862
Abb. 276: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „in Deutschland“ – Kameraperspektive 1 (nicht im Bild: Aron, Charlotte, Loan-Fiete, Nesrin; aus Datenschutzgründen unkenntlich: Hannah, Ibrahim, Sadija).....	864
Abb. 277: Räumliche Anordnung der Interaktionsbeteiligten im Fall „in Deutschland“ – Kameraperspektive 2 (nicht im Bild: Aron, Charlotte, Hannah, Ibrahim, Nesrin; aus Datenschutzgründen unkenntlich: Loan-Fiete, Sadija)	864
Abb. 278a und b: Der so genannte Lesethron, (a) unbesetzt und (b) exemplarisch durch einen Schüler besetzt	865
Abb. 279a und b: Hüseyin nimmt das vor ihm liegende Blatt Papier (a) (Z. 021-023), steht auf, betritt den Demonstrationsraum und bleibt vor der Lehrerin stehen (b) (Z. 024-025).	868
Abb. 280: Die Lehrerin zeigt mit dem Zeigefinger auf ihre Lippen (Z. 028).	869
Abb. 281a und b: Die Lehrerin tippt auf ihr Ohr (a), dann auf ihre Lippen (b) (Z. 033).	869
Abb. 282a und b: Die Lehrerin hebt ihren Arm auf Kopfhöhe (a) und senkt ihn dann auf Brusthöhe (b) (Z. 046).....	871

Abb. 283a und b: Hüseyin setzt sich auf den so genannten Lesethron (a) (Z. 039-046) und liest die von ihm verfasste Geschichte vor (b) (Z. 048-105).	871
Abb. 284: Musterhafter Verlauf von Präsentation und Feedbackinteraktion im Rahmen von Gesamtsequenz 07	872
Abb. 285: Maxim gibt der Lehrerin das Blatt Papier mit seiner Geschichte (a) (Z. 494-496) und betritt den Publikumsraum (b) (Z. 497-499); Risha meldet sich (Z. 494-507).....	874
Abb. 286a und b: Maxim realisiert eine Denkerpose (a) (Z. 499-504). Mustafa und Victoria zeigen auf Risha (b) (Z. 503-506).	874
Abb. 287: Maxim orientiert seinen Blick in Richtung Risha (Z. 504-506).....	875
Abb. 288a und b: Risha betritt den Demonstrationsraum (a) und nimmt auf dem so genannten Lesethron Platz (Z. 508-510). Sie liest die von ihr verfasste Geschichte vor (b) (Z. 511-534).	877
Abb. 289: Wechselseitige Blickorientierung zwischen Risha und der Lehrerin (Z. 534-539).....	877
Abb. 290a und b: Aabid meldet sich (a) (Z. 554-557) und wird von Risha aufgerufen (b) (Z. 556).....	882
Abb. 291a und b: Rafael und Hasan melden sich (a) (Z. 560-565). Der aufgerufene Hasan gibt Risha eine Rückmeldung zu ihrer Geschichte (b) (Z. 565-586).	883
Abb. 292: Zentrale Ergebnisse der Nexusanalyse mit Fokus auf sprachbezogene Positionierungen im Unterricht.....	889
Abb. 293: Diskursive Konstruktionen der untersuchten Schulen – Ausschnitt aus dem Nexus	890
Abb. 294: Sprach- und migrationsbiografische Merkmale der befragten Schüler:innen – Ausschnitt aus dem Nexus.....	894
Abb. 295: Schulische Sprachwahlen der befragten Schüler:innen – Ausschnitt aus dem Nexus	898
Abb. 296: Schulisches <i>language management</i> der befragten Lehrkräfte sowie seine Wahrnehmung durch die befragten Schüler:innen – Ausschnitt aus dem Nexus	900
Abb. 297: Diskursive Konstruktionen und <i>Linguistic Schoolscapes</i> der untersuchten Schulen – Ausschnitt aus dem Nexus.....	906

Abb. 298: Sprachbezogene Differenzkonstruktionen in ausgewählten
Unterrichtsinteraktionen – Ausschnitt aus dem Nexus..... 913

13. Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Übersicht über die teilnehmenden Schulen und Klassen.....	174
Tab. 2:	Korpusübersicht I: Daten auf Unterrichtsebene	176
Tab. 3:	Korpusübersicht II: Daten auf Schulleitungs- und Lehrkraftebene	176
Tab. 4:	Korpusübersicht III: Daten auf Schüler:innenebene.....	177
Tab. 5:	Korpusübersicht IV: Daten auf Ebene der <i>Linguistic Schoolscape</i>	177
Tab. 6:	Videodaten: Schulstunden und Unterrichtsinhalte	180
Tab. 7:	Videodaten: Gesamt- und Analysekorpus	182
Tab. 8:	Videodaten: Raumskizzen der Klassenzimmer	190
Tab. 9:	<i>Linguistic Schoolscape</i> : Fotografierte Artefakte	257
Tab. 10:	Kategoriensystem für die <i>Linguistic Schoolscape</i> -Analyse	274
Tab. 11:	Die <i>Linguistic Schoolscape</i> des hellgrünen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule	525
Tab. 12:	Die <i>Linguistic Schoolscape</i> des dunkelgrünen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule	563
Tab. 13:	Die <i>Linguistic Schoolscape</i> des hellblauen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule	603
Tab. 14:	Die <i>Linguistic Schoolscape</i> des mittelblauen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule	628
Tab. 15:	Die <i>Linguistic Schoolscape</i> des dunkelblauen Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule	675
Tab. 16:	Die <i>Linguistic Schoolscape</i> des gelben Klassenzimmers: Vergleich mit dem sprachlichen Repertoire der Klasse und der Wahrnehmung von Sprachen in der Schule	704

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation (inkl. Anhang) selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel genutzt habe. Alle den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen habe ich als solche kenntlich gemacht.

Ich versichere außerdem, dass ich die vorliegende Dissertation (inkl. Anhang) nur in diesem und keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades eingereicht habe und dass ich sie nicht als Prüfungsarbeit für eine andere akademische oder staatliche Prüfung vorgelegt habe.

Landau, den 09.06.2023

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Fassung der durch die Gutachter:innen genehmigten Fassung der Dissertation entspricht.

Landau, den 01.12.2023

Dissertation
Zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
am Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität
Kaiserslautern-Landau

vorgelegt am 09.06.2023
von Barbara Rieger

angenommen am 09.10.2023
durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften
der RPTU

„obwohl du erst ein Jahr in Deutschland bist“:

Zur Konstruktion und interaktiven Verhandlung
sprachlicher Differenz in der Grundschule

– ANHANG –

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anja Wildemann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jan Georg Schneider

Datum der Disputation: 03.11.2023

Anhang

Anhang A: Leitfäden für die Klassenlehrkräfte- und Schulleiterinneninterviews	985
.....	985
Anhang A.1: Leitfaden für die Klassenlehrkräfteinterviews.....	985
Anhang A.2: Leitfaden für die Schulleitungsinterviews	987
Anhang B: Niederschriften der Klassenlehrkräfte- und Schulleitungsinterviews.....	988
.....	988
Anhang B.1: Transkripte der Klassenlehrkräfteinterviews	988
Anhang B.2: Transkripte der Schulleitungsinterviews.....	1082
Anhang C: Fragebogen für die Schüler:innenbefragung	1100
Anhang C.1: Anlehnung an Vorgängerstudien	1100
Anhang C.2: Zur Datenerhebung eingesetzter Fragebogen	1103
Anhang D: Daten aus der Schüler:innenbefragung	1110
Anhang D.1: Fragenkomplex I.....	1110
Anhang D.2: Fragenkomplex II.....	1113
Anhang D.3: Fragenkomplex III	1117
Anhang D.4: Fragenkomplex IV	1118
Anhang D.5: Fragenkomplex V	1121
Anhang D.6: Fragenkomplex VI.....	1141
Anhang D.7: Fragenkomplex VII.....	1144
Anhang D.8: Fragenkomplex „Wahrnehmung der schulischen <i>Linguistic</i> <i>Landscape</i> “	1147
Anhang D.9: Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“.....	1161

Anhang E: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Kodiermanual	1186
Anhang F: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Ergebnisse der explorativen Analyse.....	1289
Anhang G: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Analyseergebnisse.....	1300
Anhang G.1: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Analyseergebnisse – absolute Häufigkeiten.....	1300
Anhang G.2: <i>Linguistic Schoolscapes</i> : Analyseergebnisse – relative Häufigkeiten.....	1305
Anhang H: Verlaufsprotokoll des untersuchten Unterrichtstages	1310
Anhang I: Grob- und Feinsegmentierung.....	1397
Anhang J: Raumpläne der gefilmten Klassenzimmer	1399
Anhang J.1: Klassenzimmer der hellgrünen Klasse (VK25-K2)	1400
Anhang J.2: Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse (VK25-P3).....	1403
Anhang J.3: Klassenzimmer der hellblauen Klasse (TF63-R7).....	1406
Anhang J.4: Klassenzimmer der mittelblauen Klasse (TF63-Z5).....	1410
Anhang J.5: Klassenzimmer der dunkelblauen Klasse (TF63-B2).....	1413
Anhang J.6: Klassenzimmer der gelben Klasse (OY07-L9).....	1418
Anhang K: Transkriptionskonventionen	1421
Anhang K.1: Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Basistranskript) (Selting et al. 2009).....	1421
Anhang K.2: Konventionen zur multimodalen Transkription (Mondada 2019)	1423
Anhang K.3: Sonstige Konventionen zur Beschreibung gestischen Handelns	1423

Anhang L: Transkripte zu den analysierten Interaktionssequenzen.....	1424
Anhang L.1: Transkript zum Fall „Pendel“.....	1424
Anhang L.2: Transkript zum Fall „in Deutschland“	1432
Anhang M: Informationen zum Datenschutz	1447

Anhang A: Leitfäden für die Klassenlehrkräfte- und Schulleitungsinterviews

Im Folgenden finden sich der Leitfaden für die Interviews mit den Klassenlehrerinnen der sechs beforschten Schulklassen (Anhang A.1) sowie der Leitfaden für die Interviews mit den Schulleiterinnen der drei beforschten Schulen (Anhang A.2). In Klammern sind jeweils die Quellen aufgeführt, auf die die einzelnen Leitfragen zurückgehen.

Anhang A.1: Leitfaden für die Klassenlehrkräfteinterviews

EINSTIEG

1. gegenseitige Vorstellung; persönlicher und beruflicher Werdegang; Angaben zur jetzigen Unterrichtstätigkeit
(Hu 2003, S. 116 und 117)

SCHULE

2. Würden Sie die Schule zunächst einmal im Allgemeinen beschreiben? Wie ist das Schulprofil, das Einzugsgebiet, welche Schwerpunkte setzt die Schule?
(Hu 2003, S. 116)
3. Hat sich die Situation der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit / sprachliche Vielfalt im Laufe der letzten Jahre verändert?
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
4. Finden Sie, die [grüne / blaue / gelbe] Schule ist eine mehrsprachige Schule? Warum finden Sie das?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 220, Item 8; analog zu Item 21 des Schüler:innenfragebogens)
5. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gehört?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13a; analog zu Item 22 des Schüler:innenfragebogens)
6. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gesehen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13b; analog zu Item 23 des Schüler:innenfragebogens)

KLASSE

7. Können Sie mir Näheres zu Ihrer Klasse sagen, die ich kennenlernen durfte? (Sind alle Schüler:innen von Anfang an in der Klasse?)
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
8. Kennen Sie die sprachlichen Biografien der Schülerinnen und Schüler genauer?
(Hu 2003, S. 116)
9. Wenn Sie Ihre Klasse als Ganzes betrachten: Welche Sprachen und Dialekte können die Kinder sprechen?
(analog zu Item 24 des Schüler:innenfragebogens;
Anmerkung: Leitfrage 9 knüpft an die Leitfragen 4-6 sowie 8 an, die sich auf die sprachliche Landschaft und das sprachliche Repertoire der Schule bzw. Klasse beziehen. Der Fragebogen von Volgger & Cortinovic (2010) beinhaltet jedoch kein Item, von dem sich Leitfrage 9 unmittelbar ableiten ließe.)

UNTERRICHT

10. Gespräch über die videografierten Unterrichtsstunden bzw. ausgewählte Situationen daraus (Thema, Methoden, Schüler:innenverhalten, Zusammensetzung der Gruppe)
(angelehnt an Hu 2003, S. 118)
11. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund / der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Dialekt ist ja relativ hoch. Hat diese Tatsache Einfluss auf die Lernatmosphäre im Unterricht?
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
12. Wirkt sich die (kulturell und) sprachlich heterogene Zusammensetzung der Klasse auf Ihren Unterrichtsstil aus?
(angelehnt an Hu 2003, S. 117)
13. Kann Ihrer Meinung nach der Unterricht von den sprachlichen (und kulturellen) Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler profitieren?
(angelehnt an Hu 2003, S. 117)
14. Welches sind die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrem Unterricht erreichen wollen? Setzen Sie bestimmte Schwerpunkte?
(Hu 2003, S. 118)

SPRACHGEBRAUCH

15. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie mit den Kindern im Unterricht?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221; Item 14b; analog zu Item 25 des Schüler:innenfragebogens)
16. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie mit den Kindern in den Pausen oder allgemein außerhalb des Unterrichts?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221; Item 14a; analog zu Item 26 des Schüler:innenfragebogens)
17. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie untereinander im Kollegium?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 16; analog zu Items 30-31 des Schüler:innenfragebogens)
18. Welche Sprache(n) oder welche(n) Dialekt(e) sprechen Sie zuhause?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 220, Item 7 sowie an Chlosta 2012, Items 13-20; analog zu Items 8-14 des Schüler:innenfragebogens)

MEHRSPRACHIGKEIT

19. Wie finden Sie es, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 36 des Schüler:innenfragebogens)
20. Wie finden Sie es, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 37 des Schüler:innenfragebogens)
21. Erlauben Sie es, dass Kinder im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch sprechen, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 18; analog zu Item 34 des Schüler:innenfragebogens)
22. Erlauben Sie es, dass Kinder im Unterricht Dialekt sprechen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 18; analog zu Item 35 des Schüler:innenfragebogens)
23. Wie finden Sie es, wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprechen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Item 17; analog zu Item 32 des Schüler:innenfragebogens)
24. Wie finden Sie es, wenn Kinder in den Pausen Dialekt sprechen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, S. 17; analog zu Item 33 des Schüler:innenfragebogens)
25. Was glauben Sie, was bedeutet die jeweilige Familiensprache beziehungsweise der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, Ihren Schülerinnen und Schülern?
(angelehnt an Hu 2003, S. 118)

Anhang A.2: Leitfaden für die Schulleitungsinterviews

EINSTIEG

1. Offener Gesprächseinstieg

SCHULE

- 2.a Würden Sie die Schule zunächst einmal im Allgemeinen beschreiben? Wie würden Sie das Schulprofil charakterisieren?
(Hu 2003, S. 116)
- 2.b Können Sie etwas zu den Schülerinnen und Schülern der Schule sagen? Wie ist das Einzugsgebiet der Schule?
(Hu 2003, S. 116)
3. Hat sich die Situation der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit / sprachliche Vielfalt im Laufe der letzten Jahre verändert?
(angelehnt an Hu 2003, S. 116)
4. Finden Sie, die [grüne / blaue / gelbe] Schule ist eine mehrsprachige Schule? Warum finden Sie das?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 220, Item 8; analog zu Item 21 des Schüler:innenfragebogens)
5. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gehört?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13a; analog zu Item 22 des Schüler:innenfragebogens)
6. Welche Sprachen und Dialekte haben Sie in der Schule schon gesehen?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 221, Item 13b; analog zu Item 23 des Schüler:innenfragebogens)
7. Gibt es Anliegen, für die Sie sich persönlich in Ihrer Arbeit als Schulleiter:in besonders einsetzen?
(Hu 2003, S. 116)

MEHRSPRACHIGKEIT

8. Wie finden Sie es, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 36 des Schüler:innenfragebogens;)
9. Wie finden Sie es, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen können?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 223, Item 21; analog zu Item 37 des Schüler:innenfragebogens)
10. Gehören die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach in die Schule bzw. in den Unterricht?
(angelehnt an Volgger & Cortinovic 2010, S. 222, Items 17-18; analog zu Items 32-35 des Schüler:innenfragebogens)
11. Was glauben Sie, was bedeutet die jeweilige Familiensprache beziehungsweise der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, Ihren Schülerinnen und Schülern?
(angelehnt an Hu 2003, S. 118)

Anhang B: Niederschriften der Klassenlehrkräfte- und Schulleitungsinterviews

Die Interviews mit Klassenlehrerinnen und Schulleiterinnen wurden aus Gründen der Leserlichkeit in literarischer Umschrift transkribiert. Es handelt sich somit um eine bereinigte Niederschrift der Gesprächsaufnahmen. Bindestriche (-) stehen für Redeabbrüche. Alle Interviews wurden von Barbara Rieger (Interviewerin) durchgeführt.

Anhang B.1: Transkripte der Klassenlehrkräfteinterviews

Nachfolgend finden sich die Transkripte zu den Interviews mit den Klassenlehrerinnen Frau Schilling (hellgrüne Klasse; Anhang B.1.1), Frau Hans (dunkelgrüne Klasse; Anhang B.1.2), Frau Tassler (hellblaue Klasse; Anhang B.1.3), Frau Ofenschmitt (mittelblaue Klasse; Anhang B.1.4), Frau Falkner (dunkelblaue Klasse; Anhang B.1.5), Frau Seeberg (dunkelblaue Klasse; Anhang B.1.6) sowie Frau Bräuer (gelbe Klasse; Anhang B.1.7).

Anhang B.1.1: Transkript zum Interview mit der Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Klassenlehrerin der hellgrünen Klasse	Frau Schilling (Pseudonym)	Frau Sch.

001	I	Ich freu' mich also, dass du dir noch mal bisschen Zeit nimmst. Also ich durft' ja dich und deine Klasse schon 'n bisschen kennenlernen in den vergangenen Wochen. Ich komm' wie gesagt im Namen der Universität Koblenz-Landau, wo wir ein Forschungsprojekt durchführen, das sich mit dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Grundschule beschäftigt. Da durft' ich schon spannende Einblicke sammeln auch in deiner Klasse. Mit den Kindern durft' ich sprechen. Nun darf ich also mit dir auch noch mal sprechen und zunächst würd' ich mich freuen, wenn du dich noch mal ganz kurz vorstellst, wie dein beruflicher Werdegang war, was dich überhaupt persönlich dazu bewogen hat, Lehrerin zu werden, und wie du da gelandet bist, wo du jetzt bist.
002	Frau Sch.	Puh, eine Lebensgeschichte. Ja, wie bin ich Lehrerin geworden? Wenn man so vor'm Berufswunsch oder Entscheidung steht, dann steh'n immer mehrere Dinge im Raum. Also mein ursprünglicher Gedanke ging in Richtung Biologie. Ich wär' ganz gern Biologin geworden, war damals noch nicht ganz so der Renner, und ich hätt' ganz gern was mit Kunst oder was Musisches gemacht. Und ich bin gern mit Menschen zusammen, das ist auf jeden Fall was, was wichtig war. Und dann kam irgendwann halt die Kombination, dass ich dann Lehrerin werd', weil das ganz gut

zusammenpasst, das Soziale und das Künstlerische und das Kreative. Und ich war immer schon in Jugendarbeit engagiert, auch für ganz, ganz viel gemacht. Und dann kam das irgendwie eins zum andern, das hat sich dann so ergeben, so. Ganz genau kann man's doch nicht mehr festmachen, warum man dann doch Lehrerin geworden ist. Irgendwie ging's dann immer dann nach Landau an die Uni. Musste dort auch 'ne Aufnahmeprüfung machen, was ich damals gar nicht wusste, und war dann ganz unvorbereitet. Es hat aber dann gut geklappt, vielleicht war das grad' gut. Und dann bin ich den Kunstzweig aufgenommen worden und hab dann Lehramt studiert.

003 I **Schön, ja. Und wann bist du an die [grüne Schule] gekommen?**

004 Frau Sch. Vor siebzehn Jahren. Im Jahr zweitausend. Oder neunundneunzig, aber so ungefähr stimmt die Zahl, ja.

005 I **Ist dann auch die erste Schule, an der du tätig warst, oder vorher auch woanders?**

006 Frau Sch. Nö, ich war an ganz vielen Schulen. Im Lehramt bin ich schon seit- seit sechsundneunzig bin ich schon in der Schule. Ich hab' in [Name eines Dorfes] gearbeitet, hab' ich die zweite Ausbildung gemacht und nach der zweiten Ausbildung hab' ich an ganz, ganz vielen Schulen kurze Verträge gehabt. Oder auch gar keine. Und hab' auch bei der Caritas gearbeitet damals mit russischen Migranten im Aussiedlerwohnheim. Das war Ende Neunzigerjahre. Und da hab' ich 'n ganzes Jahr gearbeitet. Dann bin ich wieder zurück an die Schule und hab' ganz, ganz viel Vertretungsverträge überall. War da auch- Brennpunktschulen waren dabei in [Name einer Stadt] und in [Name einer Stadt] auch Brennpunktgrundschule. Und klar, viele kleine Schulen, auch mal Feuerwehrlehrerin, da bist du so abgeordnet und bist zuständig für sieben, acht, neun Schulen und wenn irgend'n Lehrer krank wird, fährst du halt schnell mit dem Auto hin und machst dann Vertretung. Das hab' ich auch 'n Schuljahr gemacht. Also ich hab- fünf Jahre bin ich rumgetingelt und dann bin ich irgendwann nach [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] und bin jetzt fest und bin jetzt auch- außer Frau Meierhof, die ist noch länger da als ich, bin ich die Lehrerin, die am längsten hier an der Schule ist.

007 I **Ja, und wenn du so an die [grüne Schule] denkst: Wie würdest du das Schulprofil beschreiben, welches Einzugsgebiet gibt's, was sind die Schwerpunkte, die die Schule setzt?**

008 Frau Sch. Also Einzugsgebiet bei uns, das sind Mittelstandselternhäuser. Viele arbeit- also die sind wenig Arbeitslose. Aber wir haben immer mehr auch alleinerziehende Mütter, die auch, ja, in Hilfstätigkeiten beruflich gefestigt sind. Es kommen auch bei uns immer mehr Scheidungskinder. Aber im Grunde doch sehr, sehr engagierte Elternhäuser, die sehr viel Interesse an uns und der Schule und ihren Kindern haben und die sich sehr stark bei uns mit beteiligen. An Elternabenden sind immer alle da, also von jedem Elternhaus, und falls jemand wirklich nicht kommen kann, sind die entschuldigt und es gibt 'ne Rückmeldung. Und das finden wir jetzt in Schwerpunkt-Brennpunktschulen, in denen ich schon war, sind

vielleicht drei oder vier Eltern da. Da brauchst du auch keinen Elternabend anzusetzen. Sind aber auch sehr fordernd, also hier wird auch viel Leistungs-'n Leistungsniveau, relativ hoch und es wird auch verlangt.

009 I **Von den Eltern aus?**

010 **Frau Sch.** Ja. Also von [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet]. Also ich bin jetzt ja siebzehn Jahre hier und ich find' schon, dass das schon erwartet wird, dass in der [grünen Schule] das Niveau hoch gehalten wird. Auch wenn sich das Niveau 'n bisschen verschoben hat auch bei uns jetzt schon. Also vor siebzehn Jahren haben wir, glaub' ich, mehr erwartet und mehr verlangt. Also es wird weniger.

011 I **Was glaubst du, woran das liegt?**

012 **Frau Sch.** Ganz schwierige Frage. Es sind halt viele neue Dinge dazu gekommen und ich glaub' auch nicht, dass es- die Kinder sind nicht unintelligenter geworden, es verlagert sich. Es verlagert sich eben, weil's auch die modernen Medien gibt. Auch das Schreiben und die motorischen Fertigkeiten haben sich verändert. Das Denk- und Merkverhalten hat sich verändert. Also es ist schwieriger, sich Dinge im Gedächtnis über längere Zeit zu behalten. Also das Lernen zu lernen ist ganz wichtig, aber das bringt auch die moderne Zeit mit sich, find' ich, denn jeden Tag vermehrt sich das Wissen dieser Erde, wir müssen lernen, zu sondieren. Wir können ja auch gar nicht mehr alles im Unterricht lernen. Und ich glaub', dass sich das sehr stark verändert hat. Am Anfang, als ich noch im Dienst kam, waren die Lehrpläne so fester festgeschrieben und man hat mehr Themen gelernt und auch gelehrt. Und heute ist es so, dass man schon im Grunde auch das öffnet und sagt: Ich kann ja gar nicht mehr alles lernen, ich muss immer 'ne Auswahl treffen. Und ich muss auch lernen: Wie bekomm' ich Informationen, die mir was nutzen, und wie lerne ich, zu sondieren aus dem ganzen Wust aus der ganzen Welt, die hier rumschwirrt, genau. Das ist ein Punkt. Das heißt, ich muss aussortieren lernen und das muss ich ja auch in den Unterricht mit einbringen. Früher lag vielleicht der Schwerpunkt dann mehr- Ich krieg' was Vorgefertigtes und lerne das so im Stehen bisschen auswendig, vielleicht 'n bisschen sturer auswendig. Und heute ist es mehr auswählen, aussondieren, Vorträge vorbereiten. Ich bin mir aber nicht immer ganz sicher, bei welcher Methode mehr hängen bleibt. Das kann ich nicht sagen, ich hab' da die Lösung nicht, ne? Also manchmal denk' ich, auch weiterhin muss trainiert werden das kleine Einmaleins, da kommen sie auch nicht drum rum, das muss gelernt werden. Rechtschreibung, Geschichten schreiben, ist alles offener und bisschen freier, aber diese Basis, die Grund-Kulturtechniken, die brauchen sie. Und wir haben halt gemerkt, dass dann im motorischen Bereich auch bei der Schrift des Schreibens das schwieriger ist. Und es wird halt diskutiert, brauch ich's überhaupt noch, also es ändert sich alles. Reicht es nicht aus, wenn wir tippen? Muss ich überhaupt noch die lateinischen Schriften lernen? Reicht jetzt nicht Druckschrift? Also es ist ja alles im Aufbruch und im Wandel, genau. Und deswegen sag' ich- man muss sagen,

es hat sich nicht verschlechtert, es hat sich verändert. Es hat sich wahrscheinlich sehr viel sogar verbessert, weil man mit Kindern heute auch viel mehr- viel reflektierter nachdenken kann. Also die sind reflektierter in ihrem Ausdruck und auch im sozialen Umfeld. Also ich glaub', dass sie andere Qualitäten mitbringen. Nur es passt der Übergang vom Gymnasium noch nicht ganz. Es gibt ja auch die Reform, dass die Hauptschule abgeschafft wurde, und der Wille der Regierung ist eben: Wir wollen, dass ganz viele das Abitur machen. Aber es bleibt ja immer so, dass die Kinder- Man hat in 'ner Klasse immer die Besseren, die sehr Guten und man hat auch die Schwächeren. Aber ist ja auch gewünscht, dass jeder das erreichen kann. Deswegen ist auch so 'n bestimmtes Niveau 'n bisschen verschoben. Und das sieht man auch am Gymnasium, die müssen sich anpassen. Und je nachdem, in welchem Ort, passen die sich mehr oder weniger an. Das ist halt so, bei uns ist die Konkurrenz zwischen Realschule plus und Gymnasium da. Ja, und das ist sehr speziell, weil's Gymnasium muss sich absetzen, denn daran, find' ich, haben die 'n relativ hohes Niveau gehalten. Während in anderen Städten, da machen sich die Gymnasien auch gegenseitig Konkurrenz. Und die behalten alle Schüler, also das schon auch so 'n- muss man gucken, wie sich das entwickelt. Man kommt auch ab von der Notengebung, was ich total in Ordnung finde. Da fällt 'n Notendruck weg und wenn sie dann aber ins Gymnasium kommen, kommen die Noten wieder dazu. Auch das sind Dinge, die sich verändern. Ich brauch sie nicht in der Grundschule, die Noten.

013 I **Wenn du von Veränderung sprichst: Wie ist es denn im Bezug auf sprachliche Vielfalt oder Mehrsprachigkeit in der Schule? Hat sich da in den letzten Jahren was geändert in der Schule, also speziell in der [grünen Schule]?**

014 Frau Sch. Also mir Pälzer, mir bleiben Pälzer. Mir habbe immer's Herz auf'm rechte Fleck un mir babbeln, wie uns de Schnabbel gewachse is, und des wird auch so sein. Wir haben ja relativ wenig Ein- äh Zuwanderung, würd' ich jetzt mal sagen. Wir haben Asylbewerber jetzt einige, aber es sind doch nicht ganz so viele. Was wir haben in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet], ist, und das merkt man heute gar nicht mehr, es kamen damals einige russische Migrantinnen. Das liegt jetzt zwanzig Jahre zurück und die Kinder, die damals herkamen, das waren viele in unserem Umkreis, das merkt man heute nicht mehr, dass die migriert sind. Da sprechen die Omas und die Opas, die sprechen noch Russisch. Die Eltern können es teilweise noch 'n bisschen, aber die Kinder, die sind so integriert, dass du das nicht mal merkst, ne?

015 I **Hm_hm. Ich durft' das ja feststellen, als ich mit den Kindern gesprochen hab'. Und welche Sprachen die Elternteile sprechen und so, es war schon spannend.**

016 Frau Sch. Hm_hm. Dann haben wir auch viele Serben und Kroaten, das war damals aus'm Krieg, aus der Kriegszeit. Und dann blieben auch viele hier und das hörst' heute überhaupt nicht. Die sind auch alle- die haben hier alle Häuser gebaut, die haben sehr gute Berufe, viele arbeiten Mercedes, haben jetzt 'n Haus gebaut hier in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule

befindet] und das merkt man schon gar nicht mehr. Und auch Polnischstämmige. Das ist so bisschen das- die Haupteinflüsse. Und bei mir in der Klasse dürfte es ungefähr die Hälfte sein von den wenigen, die Einflüsse aus'm Osteuropäischen haben. Man merkt's nicht mehr.

- 017 I **Und wenn man dann mal provokant fragt: Würdest du sagen, dass die [grüne Schule] eine mehrsprachige Schule ist?**
- 018 Frau Sch. Nein. Das würd' ich jetzt wirklich ausschließen. Nee.
- 019 I **Wenn du so allgemein an die Zeit denkst, die die hier an der Schule verbringst, im Klassenraum oder auch auf den Fluren, in den Pausen, wo auch immer, welche Sprachen und Dialekte sind das denn, die du in der Schule hörst?**
- 020 Frau Sch. Pälzisch. [Dialektbezeichnung, abgeleitet aus dem Ort, in dem sich die grüne Schule befindet].
[Dialektbezeichnung, abgeleitet aus einem Nachbarort].
[Dialektbezeichnung, abgeleitet aus einem Nachbarort].
[Dialektbezeichnung, abgeleitet aus einem Nachbarort].
Ja, das sind ganz feine- nicht nur feine Nuancen, das gibt ja so richtig- Grad' bei [Bezeichnung für die Bewohner:innen der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] und bei [Bezeichnung für die Bewohner:innen eines Nachbarortes], das ist ja schon ein ewiges Gefrotzel, das geht ja über Generationen, ne, dass die [Bezeichnung für die Bewohner:innen der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet], die ‚leefen‘ und die [Bezeichnung für die Bewohner:innen eines Nachbarortes], die hän es ‚ä‘. Das sind feine Nuancen, die aber sehr markant sind. Also man hört das sofort, wo jemand herkommt, ne? Und die Kinder sprechen ihren Dialekt. Ganz wenige sprechen reines Hochdeutsch, es sind sehr, sehr wenige.
- 021 I **Ja, genau, es ging jetzt also um's Sprechen und um welche Sprachen man hört. Wenn wir jetzt an Tafelaufschriebe, Plakate, vielleicht auch Kritzeleien auf den Bänken denken, was für Sprachen sieht man da, welche Dialekte, falls man die sieht?**
- 022 Frau Sch. Also man sieht die vor allem bei uns im Werkraum. Da haben sich über Schülergenerationen Schriften vererbt. Und das sind Schimpfwörter, oft aus dem englischsprachigen Bereich. Ja, und auch deutsche Schimpfwörter. Ja.
- 023 I **Kannst du mir vielleicht noch Näheres zu der Klasse erzählen, die ich kennenlernen durfte? Kennst du beispielsweise die Sprachbiografien der Kinder näher?**
- 024 Frau Sch. Also in meiner Klasse, hab' ich ja grad' schon erzählt, dass es so ungefähr- die Hälfte hat doch osteuropäische Wurzeln und das sind die Großeltern gewesen. Ich weiß von Einigen, dass die Eltern auch noch Russisch sprechen und dass bei- Weiß gar nicht, ob jetzt die Namen wichtig sind oder-?
- 025 I **Die Namen werden eh anonymisiert. Kannst du gern sagen, wenn's dir dann leichter fällt.**
- 026 Frau Sch. Werden eh anonymisiert, ja. Also beim Tobias weiß ich, die Mutter, die spricht gebrochenes Deutsch und man merkt das halt schon. Der tut sich in Deutsch schwerer, beim Lesen, beim Schreiben. Das kann damit zusammenhängen, muss aber nicht. Da muss man schon genauer diagnostizieren. Ja, vielleicht im Geschichtschreiben, dass ihm da auch einfach die

Sprache, äh, Vorbilder fehlen. Er verbringt sehr viel Zeit mit dem Opa und der Opa ist halt noch russischstämmig und der Opa, der spricht auch noch die Sprache und der spricht wenig Deutsch. Und er ist sehr viel im Einfluss seines Opas und man merkt das bei unseren Schülern schon sehr im Deutschunterricht. Die sind einfach schwächer, grammatikalisch natürlich katastrophal. Wir sind halt so, mir Pälzer. Es geht halt auch grammatikalisch durcheinander wie Rechtschreibung. Also 'n Problem bei uns immer diese Endlaute, die wir alle sehr weich aussprechen. Dann braucht man halt ganz viel Training wie Wörter-Verlängern. *Der Mond, die Monde. Das Brot, die Brote.* Damit wir das lernen zu hören. Das brauchen wir verstärkt. Und im Grunde ist es tatsächlich so, dass wir in Deutsch immer so ein bisschen hinterher hinken. Ich find' uns in Mathe stärker als in Deutsch und das merkt man wirklich sehr. Auch beim Geschichtschreiben oder wenn's drum geht, Wörter zu finden, dann kommt oft Dialekt-Wörter und die Kinder kennen kein anderes Wort dafür. Die kennen nur 'n Dialekt-Wort dafür und manchmal merkt man: He, was suchst du denn jetzt für'n Wort? Und zum Beispiel die Kollegin, die Frau Breiner, die kam aus Ostdeutschland und das ist unsre Sonderpädagogin und die sammelt mit Kindern öfter Wörter. Und dann hat vor kurzem jemand zum Wort- zum Buchstaben B gefragt: Ja, und wie schreibt man jetzt *Bu*? Und die Frau Breiner meinte, *Buh*, wie das Gespenst macht. Aber für uns ist das der Bub. *Der Bu. Bu* heißt das ja eigentlich, aber die wussten überhaupt nicht, wie das Wort heißt, und sie hat dann lange überlegt, welches Wort sie überhaupt meinen könnte. Oder einer hat gesagt, 'e Biwel halt.' *E Biwel*. Ein kleiner Bube ist 'e Biwel', könnte aber auch Bibel heißen. Ja, und das sind so Einflüsse, die begleiten uns durch den Tag.

027 I **Findest du, dass sich die Unterschiede im sprachlichen Niveau der Kinder auf die Lernatmosphäre und den Unterrichtsstil auswirken?**

028 Frau Sch. Nein. Also ich selbst bin Lehrerin, ich bemühe mich durchaus, der hochdeutschen Sprache mächtig zu sein. Aber emotional in 'ner Grundschule liegt immer noch der Dialekt ganz hoch im Kurs. Wenn man emotional ist, dann schwätzt man halt emol und erreicht das Kind viel näher, also auf der emotionalen Ebene, ne? Dann schwätze ma halt auch Dialekt. Und dann-

029 I **Auch im Unterricht dann?**

030 Frau Sch. Also im Deutschunterricht versucht man natürlich, in der hochdeutschen Sprache zu sprechen. Aber in Mathematik in 'ner Einführung versucht man das auch, aber es gelingt einem auch als Lehrer nicht immer, wenn man die Sprache ja spricht, und ich switch' halt. Und wenn halt 'n Kind mir was im Dialekt erklärt und dann schmunzel ich manchmal und dann reagier' ich auch im Dialekt. Oder sag' ich: 'Ai, mir Pälzer. Och, do hämma widder e schenes Pälzer Wort.' Oder so irgendwas, ne? 'Finden wir jetzt 'n anderes Wort dafür? Wie heißt das denn in der Hochsprache? Oder wie ist denn das Fachwort dafür?' Also im Grunde versucht jeder bei uns, seinen Hauptunterricht in der Hochsprache zu unterrichten, aber wir mischen ganz, ganz viel.

- 031 I **Ja. Und wie ist es in den Pausen, wenn ihr da miteinander sprecht?**
- 032 Frau Sch. Da schwätze ma normal. Normal Pälzisch, ne? Zum Teil. Also aber auch gemischt. Auch gemischt, aber ich denk', dass man, immer wenn's emotional ist, mehr pälzelt. Direkter. Do geht's Herz- geht ins Herz.
- 033 I **Kann ich mir so vorstellen, ja. Und wenn ich neugierig sein darf, wie sprecht ihr denn untereinander im Kollegium?**
- 034 Frau Sch. Ei, Pälzisch. Teilw- eigentlich auch 'ne Mischung. Wir haben ja auch Kollegen, die kommen aus unterschiedlichen Landstrichen hier aus Deutschland. Also grad' aus Ostdeutschland. Die Kollegin, die Frau Breiner, die spricht die Hochsprache, die spricht auch wirklich sehr schöne Hochsprache, die versteht nicht jedes Wort. Und so bisschen gemischt, find' ich, auch so 'n-
- 035 I **Abhängig vom Gesprächspartner?**
- 036 Frau Sch. Gemischt. Ja. Ja, arg.
- 037 I **Auch vom Gesprächsgegenstand?**
- 038 Frau Sch. Ja, kann auch sein. Also wenn's um pädagogische Fachthemen geht, verwenden wir mal vielleicht doch eher die Hochsprache. Vielleicht auch, wenn man sich in 'ner Konferenz unterhält, verwenden wir auch mehr die Hochsprache. Und wenn man so untereinander mit 'ner Kollegin halt schwätzt, dann babbeln ma halt Pälzisch. So is' es, genau. Also man switcht schon, ne? Oder wenn ich jetzt irgendwie 'n Thema für Kollegen aufbereiten soll und soll aus 'ner Fortbildung irgendwas berichten, dann mach' ich das auch eher Hochdeutsch orientiert als im Dialekt. Also auch 'ne Mischung
- 039 I **Zuhause?**
- 040 Frau Sch. Bei mir, ich bin da ganz speziell sozialisiert, also im Elternhaus und in [dialektale Bezeichnung für den Herkunftsort der Lehrerin] sowieso, do babbeln ma halt [Bezeichnung für den Dialekt des Ortes]. Un wenn ma dann bei de [dialektale Bezeichnung für die Bewohner:innen des Ortes] net [dialektale Bezeichnung für den zugehörigen Dialekt] babbelt, do sacht ma jo: ,Oh Gott, was is'n des für e eingebildne Kuh, ne?' Sag' ich jetzt mal ganz- weil de Pälzer, der hat jo auch gern so Wörter verwendet. Und im Elternhaus nur Pälzisch, weil das wär ganz komisch, wenn man Hochdeutsch spricht. Ich selbst hab' 'nen großen Bekanntenkreis und sprech' oft mit Bekannten Hochdeutsch. Weil die einfach aus anderen Regionen kommen. Und ich war ja auch lange in Frankreich und ich hab' auch das Französisch auch gemischt. Und wir hatten viel Deutsch und Französisch sogar gemischt. Und mit Partner halt die Hochsprache oder halt Mischsprache aus Französisch und Deutsch.
- 041 I **Ich hab' ja auch beobachten dürfen, dass du immer mal wieder versuchst, Französisch in den Unterricht einzubinden. Gehört das zum Schulkonzept oder ist das ein Anliegen von dir?**
- 042 Frau Sch. In 'ner Grundschule gibt es das Grundschulkonzept, dass die eine Fremdsprache in 'ner Woche ungefähr im Schnitt eine Stunde im Unterricht irgendwo verankert sein soll. Optimal in 'ner Grundschule ist es, dass es einfach mit einfließt in natürlicher Art und

Weise. Gelingt nicht an jeder Schule, gelingt auch nicht an unserer Schule komplett. Es gibt also auch Lehrer, die haben dann eine Stunde Englisch. Bei uns ist es sehr, sehr offen und sehr, sehr frei, weil, das muss man auch ganz offen und ehrlich sagen, uns diese Spracharbeit nicht wichtig ist. Da haben wir uns als Kollegium auch gut gefunden. Es gab eine Zeit, da durfte man das auch gar nicht so sagen, dass man das weniger gut findet. Mittlerweile gibt's neue Forschungen, die sagen, das hätte nicht so viel Sinn in 'ner Grundschule. Die gibt es auch, gegen die-Forschungen. Und die Kollegen von der weiterführenden Schule, die finden's eh nicht so prickelnd, dass wir das machen. Denn die haben das in vier Wochen aufgeholt und oft spricht man doch als Grundschullehrerin, wenn man die Sprache nicht richtig studiert hat, noch mehr schlecht als recht. Vor allem die Aussprache ist oft sehr schlecht. Ich hab' einfach die Erfahrung gemacht- Ich hab' halt in Französisch 'n Sing-Sang drin. Den hab' ich, weil ich im Land gelebt hab'. Aber ich hab's nie in der Schule gelernt. Also ich bin jetzt keine gute grammatikalische Sprecherin oder auch nicht in der Schriftsprache. Aber der Sing-Sang ist besser als bei vielen, die sogar hier studiert haben und die viel, viel besser in 'ner Grammatik sind. Aber die Aussprache muss man irgendwie im Land gelernt haben und was ich so an Grundschulen hör', auch an Englisch, und ich kann's bei Französisch noch besser beurteilen, find' ich bedenklich. Grad' von der Aussprache her. Da hör' ich-

043 I

Ich fand das bei dir sehr beeindruckend im Unterricht, doch, fand ich gut. Wenn wir mal zurückgehen zu den sprachlichen und vielleicht auch kulturellen Erfahrungen, die die Kinder mitbringen: Glaubst du, dass der Unterricht davon auch profitieren kann?

044 Frau Sch.

Mit Sicherheit kann Unterricht aus anderen Kulturen auch bereichert werden. Es kommt halt immer drauf an, wen du gerade in der Klasse hast. Also grad' bei den Kindern mit russischem Migrationshintergrund, das sind [Bezeichnung für die Bewohner der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet], da kriegst du ganz wenig von anderer Kultur mit. Ich hab' schon im Religionsunterricht- manchmal war das, da bringen die dann 'ne alte Bibel mit. Und dann sagen sie: Die Oma, die hat noch eine aus Russland. Und dann bringen die die mit. Die betet immer noch auf Russisch und das bringt man mit ein. Dann kommt's halt drauf an. Manchmal hat man, das haben wir selten, Kinder mit muslimischem Hintergrund. Haben wir nie so viele gehabt in der Schule. Da merkt man halt schon, dass das wirklich 'ne andere Kultur ist. Vor allem, wenn's Jungs sind und die Mütter der Jungs auch den Elternabend nicht alleine besuchen dürfen. Also das haben wir auch hier in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet]. Hatte ich auch schon in 'ner Klasse, da durfte die Mama nicht alleine abends zum Elternabend. Da musste der große Bruder mit und der große Bruder musste dann auch übersetzen. Und da merkt man schon ganz anderen Kultureinfluss. Und im Religionsunterricht thematisieren halt: ‚Wie feiert ihr?‘ Das ist ganz klar. Und oft sitzen die ja im

Religionsunterricht sogar mit dabei, nehmen nicht teil. Aber das gibt dann oft interessante Gespräche, dass man das so ‚Ah, wie ist denn das bei euch?‘ Oder manche sind so, gell? Manche wollen sogar dann unbedingt auch mit bei uns in den Gottesdienst oder haben ‚nen Spruch, den wollen sie sagen in ‚ner Kirche und dürfen das dann auch von Eltern aus. Da gibt’s ganz offene Elternhäuser. Und in den letzten Jahren gab’s aber auch jetzt wieder, die durften nicht teilnehmen, da wurd’s wieder bisschen strenger. Aber wir haben ja wenig aus dem Kulturkreis in unserer Schule. Sehr wenige. Und ansonsten, wenn jetzt jemand ‚ne andere Sprach spricht, halten sie sich eher zurück. Ich hatte mal eine Schülerin, in ‚ner Vorgängerklasse, deren Mutter war Polin und die haben die Tochter am Wochenende alle zwei Wochen in die Wochenendschule in Speyer in die polnische Schule geschickt. Und die hat in ‚ner polnischen Schule dann wochenends Polnisch gelernt. Aber das hat sie eher so ‚n bisschen versteckt vor uns, diese Zweisprachigkeit. Wir haben dann öfter gesagt: ‚Ach sag doch mal was auf Polnisch‘ und ‚Erzähl uns doch mal was.‘ Da war sie eher verschämt und hat gar nicht mehr mit uns gesprochen. Also das haben wir auch, dass es zweisprachige Kinder gibt, die aber das in unserer Schule- also wenn wir Deutsch sprechen, auch nur Deutsch sprechen und die andere Sprache dann eher sagen: ‚Uh, sprech‘ ich gar nicht.‘ Aber zuhause weiß ich, dass einige zweisprachig dann sprechen. Aber das kenn‘ ich auch aus dem eigenen Bekanntenkreis. Oft sprechen die dann, wenn jetzt Polnisch gesprochen wird, dann automatisch Polnisch. Und wenn der Vater zum Beispiel Deutsch spricht, wird Deutsch gesprochen. Und wenn sie in [Name eines Dorfes] die Oma besuchen, sprechen die [Name des zugehörigen Dialekts].

045 I **Und wie findest du’s, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?**

046 Frau Sch. Das ist natürlich wunderbar in dieser Welt, wenn man zweisprachig aufwächst. Find‘ ich natürlich ‚ne riesige Chance für’s Leben. Das ist ‚ne große Chance für später halt. Für die Zukunft. Als kleine Kinder sind sie oft verlegen, wenn sie zwei Sprachen sprechen, aber ich denke, wenn du später in ‚ne Berufswelt einsteigst und wenn du später mal- Weil jeder nach ‚m Abitur geht ja irgendwie in Welt. Die Welt hat sich ja ausgeweitet. Bei uns war höchstens mal Interrail und Europatouren und heute fliegst du halt um die Welt. Und auch die Sprachen: Die Länder, in die du reist, werden mehr Sprachen gesprochen als nur Englisch. Englisch, gut, wird erwartet, dass in jedem Land Englisch gesprochen wird, aber ich find‘ einfach, grad‘ wenn die osteuropäische Sprachen sprechen, ist das ‚n Wahnsinnsvorteil, später auch beruflich das zu verknüpfen.

047 I **Wir haben jetzt auch schon öfter über Dialekt gesprochen. Hat das auch Vorteile oder Nachteile in deinen Augen?**

048 Frau Sch. Also ich glaub‘, dass Dialekte die erste Fremd- Also dass ist nicht für uns die erste Fremdsprache, das ist unsere Muttersprache. Aber die Hochsprache wird die zweite- die erste Fremdsprache. Aber wir müssen ja immer schon die Hochsprache lesen und schreiben

und sprechen im Dialekt. Das bedeutet, dass man ja immer schon 'ne zweite Sprachstruktur im Kopf hat. Und ich glaub', dass einfach Dialektsprecher vielleicht ja schon Einiges im Kopf für andere Sprachen mit Synapsen verschalten. Und dass man vielleicht offener sein kann für weitere Sprachen. Unbewusst, sehr unbewusst. Aber dass es vielleicht sogar 'n Vorteil haben kann.

049 I **Ja, wir haben grade auch schon mal angeschnitten, wie's ist, wenn im Unterricht 'ne andere Sprache oder ein Dialekt gesprochen wird. Du sagtest, wenn das Kind dir in Mathe was im Dialekt erklärt, dann ist es-**

050 Frau Sch. Nee, das kommt schon- also da haken wir schon immer ein, weil in Mathematik gibt's auch Fachsprache und dann sagen wir: ,So, und jetzt wenden wir die mathematische Fachsprache an.' Und das ist die Hochsprache, auch in Mathematik, auch im Sachunterricht. Und die Woche hat 'n Kind 'n Vortrag gehalten. Die schreiben Gedichte und haben 'n Gedicht vorgetragen und auch was dazu geäußert und dann hat sich 'n Schüler gemeldet und gesagt: ,Boah, und was ich jetzt noch sagen wollte: Der hat so schön Hochdeutsch gesprochen heut', das war wunderbar.' Aber auch da sind wir sensibilisiert, dass wir bestimmte Phasen jetzt haben und auch trainieren und sagen: ,Wir bemühen uns um die Hochsprache. Ne? In der Phase möchte ich, dass wir uns jetzt drum bemühen und das noch mal wiederholen.' Und sobald's emotional wird, switchen die halt in Dialekt, ne? Wenn's dann sehr persönlich wird, auch während 'm Satz. Das mach' ich ja auch.

051 **Was glaubst du, was die jeweilige Familiensprache oder der Familiendialekt den Kindern bedeutet?**

052 Frau Sch. Heimat. Das ist Familie, das ist Nähe. Das ist verstehen werden, das ist Emotion. Das ist was ganz Wichtiges, erden, Wurzeln. Ja.

053 I **Über die Pausen haben wir auch schon grade kurz gesprochen. Da hört man alles querbeet, sagtest du?**

054 Frau Sch. Vor allem Dialekt. Wir haben ja 'n paar Fremdsprachenkinder, wenn die sich natürlich treffen, dann sprechen die Kinder, die Russisch sprechen und die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, die treffen sich dann und reden auch miteinander in ihrer Sprache. Haben wir im Moment weniger. Wobei: Asylbewerber jetzt teilweise, dass die sich halt untereinander treffen, wenn sie in unterschiedlichen Klassen sind, und sprechen halt ihre Heimatsprache.

055 I **Greifen da Lehrer in irgendeiner Weise ein oder wird alles frei laufen lassen in den Pausen?**

056 Frau Sch. In den Pausen lassen wir's ganz frei laufen. Im Unterricht schauen wir aber dann, dass auch Kinder- also wir achten drauf, dass nicht unbedingt jetzt Kinder von der gleichen Sprache sich in einer Klasse treffen, sondern oft bewusst in anderen Klassen, damit sie automatisch Deutsch sprechen müssen. Damit das auch 'ne Verpflichtung ist. Wenn zu viele mit einer Sprache dann zusammensitzen, dann werden die ihre Sprache weiter sprechen. Das ist ja eher nicht so- seh' ich nicht so förderlich. Und wir haben ja auch Geschwisterkinder, die treffen sich dann wieder in Pausen, dann sprechen die ihre Sprache, weil es ist ja auch Erholung. Also ich selbst kann nur sagen,

wenn ich jetzt in Frankreich länger war, werd' ich nach einer Woche sprachmüde. Also ich kann in Französisch dann träumen, wenn ich im Land bin und kann dann auch sehr gut sprechen nach einer Woche ungefähr. Dann sprech' ich auch viel besser, aber dann kommt die große Müdigkeit und dann sprech' ich gar nicht, was ich- Es tut mir leid, mir fallen grad' keine Wörter mehr ein. Ich bin grad' mal ganz weg aus dem Französischen zum Beispiel und ich bin müde. Und dann brauch ich wieder ein Schwätzchen am Telefon. Ganz normal Pälzisch, ne? Und ja, es gibt Müdigkeitsphasen und ich glaub' das haben die Kinder hier auch. Das weiß ich einfach aus eigener Erfahrung. Also man spricht in Phasen viel besser und dann gibt's Müdigkeit, da geht nichts mehr. Mir fällt kein Wort mehr auf, ich steh grad' total auf'm Schlauch. Und wenn ich dann wieder zurück komm', nach 'm langen Urlaubsaufenthalt und komm' dann hierher wieder, dann schwätz' ich natürlich mit'm Vadder Dialekt. Und dann kann's aber passieren, dass mir einige Wörter Deutsch nicht mehr einfallen. Und dann sag' ich statt Stoßstange ,le pare-chocs` und mir fällt ,Stoßstange` nicht ein. Oder der Kühlschrank ,le frigo`. Da brauch' ich Umstellung und ich glaub', das geht den Kindern genauso.

057 I **Kannst du das auch im Unterricht beobachten, dass so Müdigkeitsphasen oder Ähnliches bei den Kindern auftreten und wenn ja, wie gehst du damit um?**

058 Frau Sch. Also da ich jetzt ja im Moment nicht wirklich 'n Kind mit 'ner fremden Sprache in der Klasse habe, kann ich das nur vom Pälzeln dann halt sagen. Wenn wir dann müde werden und wir können uns nicht mehr konzentrieren, dann pälzeln wir halt. Dann geht's automatisch. Die Hochsprache strengt uns an und, wenn unser Gegenüber dann schön spricht, dann fällt es uns leichter, mit dem anderen auch die Hochsprache zu sprechen. Aber sobald der da dann pälzelt, dann pälzeln wir. Das geht halt ganz automatisch. Und ich glaub', das kann man vergleichen. So ähnlich wie mit 'ner fremden Sprache.

059 I **Abschließend vielleicht noch: Was sind denn für dich persönlich die wichtigsten Ziele, die du mit deinem Unterricht erreichen willst? Setzt du bestimmte Schwerpunkte?**

060 Frau Sch. Für mich ist ganz wichtig- Ich hab' ja auch viele Inklusionsklassen, bei mir sind ja auch behinderte und nicht-behinderte Kinder in 'ner Klasse und ich hab' das, grad' glaub' ich so sagen zu können, mich als Lehrerin 'n bisschen in die Richtung auch spezialisiert, auch an unserer Schule. Ich hab' da die ersten Klassen übernommen, in denen es Besonderheiten gab und hab' auch zwischendurch alternative Schulausbildungen gemacht. Ich hab' noch 'n Montessori-Diplom gemacht, weil ich immer so 'n bisschen auf der Suche bin nach Inspiration, nach anderen Formen, die ich vielleicht einbauen könnte. Und da bin ich immer sehr neugierig. Und auf was ich sehr, sehr viel Wert lege, ist einfach, dass die Klasse in Balance kommt. Dass man in Ruhe arbeiten kann und das ist so dieses soziale Gefüge, eine angenehme Lernatmosphäre, in die man sich frei bewegen kann und sich frei äußern kann und mit 'ner guten Fehlerkultur. Es darf alles sein und mir ist

ganz wichtig, dass wir in so 'n Lernprozess kommen, dass wir voneinander lernen. Und das, was ich am Tag mitnehm' von den Kindern, bereitet mich auf den nächsten Schultag vor. Dann sag' ich: Ou, da war noch das und das, aha, da müsste ich jetzt so und so weiter gehen. Also ich kann das zwar jetzt grob sagen, das Thema kommt dran und ich möchte jetzt die und die Kompetenzen mit den Kindern erwerben, aber ich geh' mehr von der direkten Situation aus. Und als Anfangs- als Junglehrerin hab' ich mir viel, viel Konzepte erarbeitet und hab' tolle Konzepte auf'm Papier. Die waren wunderbar systematisch, also ich hab' viel System in meiner Arbeit, hab' mich dann aber oft gewundert oder drüber geärgert, wenn am Ende nicht so viel dabei rauskam als das, was ich mir jetzt so vorgestellt hab' unter dem tollen Konzept. Und ich glaub', dass ich jetzt so in den vergangenen drei, vier, fünf Jahren, aus dem Erfahrungsschatz gut leben kann. Ich weiß jetzt mittlerweile, ich hab' 'n Repertoire an Dingen, die funktionieren. Aber ich hab' jetzt mehr die Zeit, präsent zu sein und mehr die Kinder zu beobachten, wie die sich entwickeln und genauer dann einzugehen. Und hab' auch weniger Angst vor Lücken, dass ich irgendwas verpassen könnte, weil ich ihnen jetzt das oder das oder das nicht beigebracht hab', weil ich zu Gunsten von 'nem Problem, das sich gerade im Moment ergibt, was anderes zurückstelle. Und ich glaub' auch, dass ich da selbst reifer werd' im Moment und auch den Mut hab', das einfach dann laufen zu lassen und zu sagen: ,Okay, das und das und das muss ich jetzt noch machen, aber da und da und da kann ich- hab' ich wie so'n Gummiband, da kann ich bisschen ziehen und kann mich auf euch einstimmen. Und das kann ich jetzt laufen lassen und auf euch speziell eingehen. Ich glaub', das ist so 'n bisschen ein Befreiungsschlag auch, dass man- aber auch, dass man aber auch präsenter ist in dem Sinne, dass ich anwesender bin. Dass ich nicht mein Konzept verfolge, sondern dass ich hör', was sagen die tatsächlich. Also ich schwing' so mehr mit den Kindern mit und steh' da jetzt auch mehr dazu. Das ist so mehr 'n tägliches Vorbereiten. Dann schmeiß' ich mal was um und dann hab' ich mal 'n Tag grob geplant, aber das läuft dann doch wieder in 'ne andere Richtung. Ich lass' mich dann drauf ein, weiß aber auch, da kann ich mich jetzt nicht mehr drauf einlassen, weil da ist mein Zeitpuffer zu eng. Also ich glaub', ich beweg' mich einfach freier mittlerweile und fühl' mich aber auch wohler. Ja, ich fühl' mich wohler, genau.

061 I

Okay, ja schön. Das war sehr aufschlussreich mal wieder. Es ist für uns wirklich extrem wichtig, dass wir so 'nen Austausch auch mit der Schule haben. Dass wir nicht da hinter verschlossenen Türen an der Uni sitzen und irgendwie vor uns hinwurschteln und überlegen, wie können wir denn die Lehrerausbildung optimieren, ohne jemals mit Lehrern zu sprechen.

062 Frau Sch.

Das ist wunderbar, denn da hätte ich sehr, sehr viel dazu noch beizutragen, weil ich ja ganz, ganz viel Lehrer ausbilde. Ich bin ja seit Jahren in der Lehrerausbildung, also ich hab' immer Referendare und ich begleite die schon seit vielen, vielen Jahren. Seit Anfang an im Grunde. Und ja, aus der Erfahrung

könnte ich schon Einiges beisteuern. Auch aus der eigenen Anfangszeit noch zurückblickend, wie unerfahren man nach der Uni ja in der Schule landet, ne? Das ist ein himmelweiter Unterschied. Und in Rheinland-Pfalz wollen wir's halt auch universitär, was ich auch gut finde. Also ich mag auch Inputs und ich mag auch gern Theorie, aber das verknüpfen in diese Praxis und vor allem, und da sind wir nochmal bei dem Punkt von vorhin, was mir persönlich sehr, sehr wichtig ist, ist, dass wir's da mit Menschen zu tun haben und nicht Unterrichtsstoff nur vermitteln. Sondern dass das schwingt. Das ist so viel an Schwingung, das lernt man an 'ner Uni nicht. Man lernt die Stoff- man lernt die Didaktik, man lernt die Methodik, das ist wichtig. Aber wenn man dann in die Schule kommt, dieses Menscheln, das Miteinander, diese gute Atmosphäre. Und, ganz wichtig, es ist mir wirklich 'n Anliegen, die Beziehung zu den Kindern herstellen. Das ist vor allem Inhalt. Komm in eine gute Beziehungsebene und die lernen für dich dann. Die lernen mit dir und dann- und das muss stimmen und das ist was, was ich mir wünsche an 'ner Uni, dass es auch bei den jungen Studenten klar wird, dass wir wirklich im sozialen Beruf sind, der uns dazu befähigen soll, erst mal Beziehungen zu knüpfen und sich zu öffnen und in Beziehungen zu gehen. Denn erst dann kann ich Kinder erreichen. Und das ist mir wahrscheinlich, ich glaube, das größte Anliegen. Und wenn das stimmt, kannst du ihnen alles beibringen. Und sie verzeihen dir auch mal, wenn du 'n schlechten Tag hast und schlecht drauf bist. Ja, es fordert uns sehr heraus und auch da wieder, diese Befreiung, da hab' ich ganz großes Glück mit Gregor, dass ich den unterrichten darf. Das hat mich nochmal sehr viel freier gemacht. Am Anfang auch 'n bisschen mit ,Uh, kann ich das? Kann ich mich eindenken in 'nen Kind mit Down-Syndrom? Der kaum sprechen kann?' Der hat mich aber zu mehr Gelassenheit verführt und das ist gut so.

063 I **Ja. Ich hab' gesehen, dass du manchmal auch mit Gesten arbeitest.**

064 Frau Sch. Genau, genau. Ich arbeite mit verschiedenen Gesten. Das eine ist aus 'm Kieler Lese-Lernprogramm, das gibt's schon länger, arbeiten viele Grundschulen auch mit. Das wurde übernommen in- als Unterrichtswerke. ,ABC der Tiere.' Die haben ein bisschen abgeänderte Symbole und so lernt man die Laute von der ersten Klasse an. Ich mach das auch mit Klassen ohne Kinder mit Beeinträchtigung, weil das gut gekoppelt ist auch für Kinder, die einfach länger brauchen. Und für das Kind mit Down-Syndrom ganz speziell, für ihn haben wir noch ein Programm, das heißt GUK, das ist gestenunterstützte Kommunikation. Und da gibt's auch ganze Wörter, die wir am Anfang eingesetzt hatten. Wörter, die ähnlich wie in 'ner Gebärdensprache sind. Also auch ganz eng mit der Gebärdensprache verwandt. Und da steh'n dann sogar 'ne Gebärde für 'n ganzes Wort. Und auch das haben wir mit Gregor gemacht.

065 I **Sind die anderen Kinder damit zum Teil auch vertraut?**

066 Frau Sch. Joa. Die können die. Die wissen das noch. Also ich hab' die Methode genutzt, um sie allen Kindern beizubringen. Also alle können das und für manche ist

es heute immer noch nützlich, wenn ich zum Beispiel, vielleicht auch grad' bei uns Pfälzern, wenn ich dann zum Beispiel sag': ,sein', dann mach' ich die Bewegung und die Geste dazu. Was ist jetzt 'n gutes Beispiel? Jetzt steh' ich grad' auf'm Schlauch. Wenn man das M und N am Ende nicht gut hört, dann kann man noch mal die Geste dazu verstärken und dann wissen die das. Oder D und T sind noch mal unterschiedlich, die kann man gebärdenunterstützt machen. Und dann ist es noch mal gekoppelt halt mit der Rechtschreibung. Und Gregor schreibt auch noch nach dieser Methode, der macht sich das oft dann noch mal deutlich mit diesen Zeichen. 'N U, 'n O, 'n E. Und wenn er schreibt, macht er das noch mal für sich.

067 I

Hm hm. Und die- jetzt fällt mir der Name nicht ein. Die Fachkraft, die noch dabei ist, inwieweit kooperiert ihr?

068 Frau Sch.

Das ist die Integrationskraft, ne? Die Integrationskräfte, die werden über's Jugendamt beantragt, das müssen die Eltern stellen, den Antrag. Und die kommen nicht von uns aus der Schule raus, sondern begleiten die Kinder. Wird also, ja, über's Jugendamt finanziert und der ist in ganz, ganz enger Arbeitsgemeinschaft. Ganz am Anfang haben wir uns immer im Team getroffen, das machen wir heute immer noch, nur haben wir jetzt heute das Team verkleinert. Wir treffen uns nur noch mit Sonderpädagogin, das ist die Frau Breiner, und ich. Und die Karina, das ist unsere Integrationshilfe. Die lassen wir jetzt bisschen außen vor, weil die muss normalerweise sich nicht mit dem Unterricht beschäftigen, befassen. Im ersten Schuljahr war aber bei uns keine sonderpädagogische Betreuung da, dann musste ich Karina voll mit ins Boot nehmen. Die hat im Grunde über ihren Auftrag hinaus gearbeitet und dann hab' ich die Materialien hergestellt und hab's ihr erklärt, wie das funktioniert. Und kam übrigens ganz viel aus'm Montessori-Pädagogik auch. Hab' ich ganz viel rausgezogen und das braucht immer noch 'n Partner, der genau zeigt, wie's geht zum Eintrainieren. Und dann hab' ich ihr erklärt, wie's eintrainiert wird, und sie hat's dann in der Zeit, in der ich dann mit den anderen Kindern unterrichtet habe, mit Gregor fortgeführt. Das heißt, sie muss in 'nem engen Boot sein und sie weiß auch immer ganz genau, was wann läuft. Und da wir alle Methoden gemeinsam eintrainiert hatten und jetzt es ja in der dritten Klasse besser läuft, haben wir Wochenpläne für Gregor und die erklären sich selbst. Und Karina weiß dann genau, was drankommt und Gregor auch. Und Gregor muss jetzt immer selbstständiger werden, die muss sich immer weiter zurücknehmen und begleitet ihn dann, wenn er auf's Klo muss, oder irgendwie im Pausenhof, dass er uns nicht ausbüxt. Und das ist ihre Hauptaufgabe. Genau. Und das ist stark ritualisiert. Das ist auch was ganz Wichtiges auch für Junglehrer, immer alles ritualisieren, damit jeder immer genau weiß, was zu tun ist. Und man muss nichts mehr erklären. Dann gibt's diese Freiarbeit, das ist das Herz und das gilt auch für Gregor. Gregor hat auch seine eigene Freiarbeit. Wir haben ein Mathematikheft, das heißt ,Bärenstark', dann kriegt Gregor auch eins. Das müssen wir natürlich selbst

herstellen, aber der hat auch eins. Wenn wir ,Bärenstark` machen, dann geht er an sein ,Bärenstark.` Und die Kinder basteln ihm manchmal dann auch noch das Passende dazu und helfen ihm dabei. Und so soll's im Grund sein. Und es geht nur über Rituale, auch für die andern. Über Rituale, die sich dann anpassen.

069 I **Du hattest auch diese Aufräummusik und so.**

070 **Frau Sch.** Genau. Auch das sind Rituale, die einfach dazu gehören. Die sind für jeden erkennbar, ((unverständlich)) strukturieren uns sehr klar den Tag, geben uns so eine rote Linie. Und das ist noch was, was ich- vorhin haben wir uns unterhalten, was hat sich verändert, und ich glaub', dass durch diese bunte Welt, durch diese- für mich vermehrt sich die Welt immer durch die verschiedenen Medien, das sind ja noch mal neue Dimensionen. Und man ist oft so orientierungslos. Und Eltern machen sich auch oft Sorgen und wissen nicht, wo soll es 'n roten Faden noch geben? Und das sind rote Fäden und ich find' das ganz, ganz wichtig für Kinder, dass sie irgendwo immer Sicherheit haben, wissen, der Tag läuft so, an den Ankerpunkten kann ich mich heut' festhalten. Die sind für mich da, die sind immer gleich und das sind Richtschnüre. Und da drum herum können wir uns frei entfalten. Aber glaub', dass das auch noch 'ne größere Änderung in unserer Gesellschaft ist, dass uns oft 'n roter Faden fehlt, und Kinder brauchen halt uns Erwachsene noch, die Struktur geben. Und drum herum dürfen die kreativ sich entwickeln, aber für viele Kinder ist es notwendig, eine Sicherheit, irgendeine Sicherheit. Und das können Rituale sein.

071 I **Ja, stimmt. Hm_hm, ja. Braucht ja jeder von uns irgendwo.**

072 **Frau Sch.** Ich brauch die auch, meine Rituale, meine Ankerpunkte. Ne? Und das find ich wahnsinnig wichtig auch in 'ner Lehrerausbildung und das hilft den Kindern, die so in 'ner Welt- Ich weiß ja schon gar nicht mehr, wo such ich mir im Internet. Ah, das ist 'ne gute Info oder nicht. Wo hol' ich mir was her? Auch Medienerziehung, also ich bin da auch 'n bisschen kritisch in der Grundschule. Ich brauch's jetzt nicht unbedingt in der Grundschule, aber ich muss auswählen lernen. Ich muss nicht unbedingt 'n Smartboard haben, weil ich weiß, das ist im Grunde Frontalunterricht, ne? Das ist nichts anderes, es ist nur 'n anderes Medium, aber von der Form her, ist es Frontalunterricht. Und die können vielleicht mal durch Bewegung noch was touchen, Touchscreen, aber frontal. Das bringt uns im Grunde nur 'n anderes Medium, mit dem ich vielleicht mal ins Internet gehen kann oder 'n Film schneller schauen kann. Oder manchmal 'n interaktives Spiel, das bringt's auch, aber so viel mehr bringt's uns nicht. Ich muss weiterhin, egal was ich tue heute, auswählen lernen mit Kindern. Das ist das, was für mich auch die Medienerziehung ist. Hilft den Kindern, eine Wahl zu treffen.

073 I **Das ist doch 'n ganz schönes Schlusswort. Ganz herzlichen Dank, ich glaub', davon können wir sehr viel mitnehmen.**

Anhang B.1.2: Transkript zum Interview mit der Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Klassenlehrerin der dunkelgrünen Klasse	Frau Hans (Pseudonym)	Frau Ha.

001 I Also zuerst bedank' ich mich natürlich noch mal, dass Sie sich noch die Zeit nehmen, sich mit mir zu unterhalten. Sie haben jetzt schon 'n Teil von der Studie ja kennengelernt, erste Einblicke bekommen. Es geht wie gesagt um sprachliche Vielfalt und den Umgang damit in der Schule und speziell im Unterricht. Ich selbst komm' ja aus der Sprachwissenschaft, arbeit' jetzt in der Grundschulpädagogik, nach wie vor mit 'nem sprachlichen Schwerpunkt. Das heißt, heute in unserem Gespräch sind Sie natürlich die Fachfrau für Unterricht, Sie als Praktikerin, die das Tag für Tag leben und erleben. Von daher: Es gibt auch keine richtigen oder falschen Antworten, es geht vielmehr einfach um Ihre Erfahrungen mit den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder, Ihre Einstellungen zu bestimmten Dingen, also kein richtig oder falsch, keine Bewertung in irgendeiner Weise. Könnten Sie mir vielleicht zum Einstieg 'n bisschen was über Ihren beruflichen Werdegang erzählen? Wie sind Sie da hingekommen, wo Sie jetzt sind, und was hat Sie dazu bewegt, Lehrerin zu werden?

002 Frau Ha. Hm_hm. Dazu bewegt hat mich auf jeden Fall das Vorbild meiner Grundschullehrerin, die auch hier an [der grünen Schule] unterrichtet hat und das sehr kindgemäß gemacht hat. Wir waren 'ne sehr schwierige Klasse und sie hat jedes Kind geliebt und gefördert, so wie es war, ne? Und das hat mich schon sehr geprägt auf meinem weiteren Lebensweg. Dann war ich als Jugendliche immer aktiv gewesen in der Jugendarbeit hier in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] in der Kirchengemeinde, hab' da immer Gruppenstunden auch gegeben und dadurch war dann eigentlich recht bald klar, dass ich so in diesen Bereich auch gehen möchte. Dann war die Entscheidung gewesen, Grundschullehrerin oder weiterführende Schule, und da hab' ich mich auch dann recht schnell entschieden: Grundschule. Weil ich dann doch eher so den Bezug zu den Kindern haben kann. Als Fachlehrer ist ein Kommen und Gehen und das ist 'n ganz anderer Kontakt, den die Kollegen in der weiterführenden Schule haben. Ich hatte doch überlegt, ob ich Richtung Gemeindereferentin so etwas mach', aber hab' dann doch entschieden: Ich mach' Lehrer. Da ist man doch mehr sein eigener Herr und das kann ich hier an der Schule wirklich so auch erleben. Wir haben Rückendeckung durch die Schulleitung und alle Türen offen und da kann man sich echt ausleben, ja.

003 I Das ist schön. Wie würden Sie denn die Schule so im Allgemeinen beschreiben? Was ist das Einzugsgebiet, gibt's bestimmte Schwerpunkte, Schulprofil?

004 Frau Ha. Ich bring' vielleicht noch meinen Lebenslauf zu Ende oder vom Studium her. Das war noch vorher die Frage

gewesen. Ich bin dann nach [Name einer Stadt] ins Studium gegangen und hab' dort Grundschulpädagogik und Musik studiert und die Erweiterungsprüfung in Religion abgelegt. Hatte dann mein Referendariat in [Name eines Dorfes], das liegt in der Nähe von [Name einer saarländischen Stadt], aber noch auf Pfälzer Seite. Da war saarländischer Dialekt sehr verbreitet und ich war auch die einzige Pfälzerin. Und nach 'm Referendariat ging's dann für mich direkt weiter in [Name eines Dorfes] an der [Name einer Grundschule], von dort aus nach [Name eines Dorfes] und dann hatte ich schon das erste eigene Kind. Hab' insgesamt dann drei Kinder gekriegt und war dann in dieser Zeit tätig an den Grundschulen in [Name eines Dorfes], in [Name eines Dorfes], in [Name eines Dorfes], [Namen zweier Dörfer mit gemeinsamer Grundschule], sodass ich dann auch so drum herum ziemlich viel kennenlernen konnte. Und das waren interessante Eindrücke, deswegen, ja, war ich umso lieber dann wieder nach [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] zurückgekehrt, wo ich auch Vertretungsverträge hatte. Ich find' das hier optimal mit der Zweizügigkeit und hab' hier auch ein Kollegium vorgefunden mit vielen kompetenten Lehrkräften. Dann ist interessant hier diese Tätigkeit mit den Förderschullehrern zusammen. Dadurch, dass wir Integrationsschule sind und dann halt eben auch Ressourcen abfragen kann. Man hat Fachleute an der Hand und das ist einfach was, was auf uns zugekommen ist jetzt durch die Schließung der Förderschulen, wo man hier halt an der Schule auch wirklich dann kompetente Kollegen hat. Dadurch hat sich unser Einzugsgebiet halt vergrößert. Eigentlich gehört zu [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] ja [Name eines Dorfes] vor allen Dingen dazu, aber auch [Name eines Dorfes] und jetzt aber auch zunehmend Kinder aus [Name eines Dorfes] oder dann [Name eines Dorfes], [Name eines Dorfes], [Name eines Dorfes], [Name eines Ortsteils], also das ist- [Name eines Dorfes], sogar Kinder aus anderen Verbandsgemeinden.

005 I **Die dann mit bestimmten Förderbedarfen hierher kommen?**

006 Frau Ha. Nicht nur. Das sind auch Eltern, die dann halt angeben, sie arbeiten in [Name der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] und deswegen dann die Kinder hier einschulen dürfen. Weil eben drum herum diese Zwergschulen sind, was viele Eltern für ihre Kinder nicht wünschen. Diese Kombi-Klassen sind doch nicht so gewollt, ne? Ja, dadurch hat sich das Ganze vergrößert und das macht's auch wieder schwieriger, Gemeinschaft zu schaffen, denn die Kinder sind nicht mehr so greifbar wie früher. Hat alles Vor- und Nachteile, ne?

007 I **Würden Sie sagen, dass gerade in Bezug auf sprachliche Vielfalt oder Mehrsprachigkeit sich die Situation der Schule in den letzten Jahren verändert hat?**

008 Frau Ha. Also ich bin ja jetzt zwanzig Jahre im Dienst und musste da schon feststellen, dass diese Spracharmut immer mehr zunimmt. Der mangelnde Wortschatz und- Also wir haben natürlich auch Kinder mit Integrations- Migrationshintergrund, das wird mehr.

Wir haben von der Sorte mehr. Aber auch die deutschen Kinder sind zunehmend hier vorbelastet, kommen in die Schule, hatten schon Logopädie oder die Erzieherinnen haben gesagt, sie brauchen Logopädie, die Eltern haben's aber nicht gemacht, weil im Kindergarten keine Handhabe da ist. Das bedaure ich sehr, da läuft zu wenig. Aber diese Spracharmut, die find' ich schon erheblich. Und wir haben zwar den Auftrag, Englisch zu unterrichten hier an der Schule- Im ersten Schuljahr hab' ich das komplett sein lassen, weil ich hier 'ne Klasse vorgefunden hab', da war kein Kind in der Lage, 'n vollständigen Satz zu bilden. Das haben wir trainiert, das kostet Zeit, die braucht man. Aber ich steh' da nicht dahinter, das darf ich aber, glaub' ich, gar nicht sagen. Nee, also das macht für mich keinen Sinn, 'ne Fremdsprache zu lernen, wenn man die Muttersprache nicht beherrscht.

- 009 I **Ja, man hat's ja auch in den Unterrichtsstunden gesehen, dass Sie Wert drauf legen, dass in vollständigen Sätzen gesprochen wird.**
- 010 Frau Ha. Ja, auf jeden Fall. Wer's nicht sprechen kann, kann's schon gar nicht schreiben. Und die ersten Sätze sind ein Graus, da weiß man gar nicht, was wir bewerten sollen.
- 011 I **Wie lange begleiten Sie die Klasse jetzt schon?**
- 012 Frau Ha. Ich hatte die im ersten und zweiten Schuljahr und dann im dritten Schuljahr abgegeben an 'ne Kollegin, die schwanger wurde. Und dadurch hatten die ja 'n chaotisches drittes Schuljahr, weswegen ich dann gesagt hab, ich nehm' sie in der Vierten noch mal.
- 013 I **Würden Sie so vom Gefühl her sagen, dass die [grüne Schule] eine mehrsprachige Schule ist? Und wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht?**
- 014 Frau Ha. Also ich finde nicht, dass wir eine mehrsprachige Schule sind, weil zu wenige Kinder nicht der deutschen Sprache mächtig sind. Wir haben zwar auch Flüchtlingskinder hier, aber es ist doch ein sehr geringer Anteil, vergleicht man's mit 'ner Stadt. Genau, und es ist auch überwiegend so, dass wir die Elterngespräche in Deutsch führen können. Es gibt auch einzelne Eltern, wo man halt dann Englisch uns behelfen müssen.
- 015 I **Bei manchen Schulen hat man dann ja auch noch speziell andere Eltern, die Dolmetschen oder sowas. Ist das hier nicht nötig?**
- 016 Frau Ha. Wir haben es über Kinder gemacht. Also wir haben schon auch- jetzt grad' als dann Flüchtlingskinder hier an die Schule kamen- Wir haben jetzt 'ne Familie, die wurde die Woche jetzt- ist abgeschoben oder nicht. Wissen wir jetzt nicht so genau. Und da hatten wir aber 'n anderes Mädchen in der zweiten Klasse, das gedolmetscht hat. Und auch hier in der Klasse ist ja der Jerom, der Serbisch spricht und der hat dann auch schon Neuankömmlinge in seiner Sprache begrüßen können. Wir haben ja hier auch 'ne Integrations- nee, 'ne pädagogische Fachkraft, die diese DaZ-Kurse anbieten kann, die hat sich da fortgebildet und die hat dann 'ne Wand, wo immer die Kinder sich mit ihrer Heimatflagge verewigen. Wenn Sie am Ende vom Flur da mal gucken wollen, da sind verschiedene Fahnen gemalt von den Kindern, wo sie halt unterschrieben haben, wo sie herkamen. Sodass

- man so bisschen auch mal so eine Erinnerung hat an die Kinder, die wir hier schon so unterrichten haben.
- 017 I **Und wenn Sie so dran denken, einerseits im Unterricht, aber auch, wenn Sie in den Pausen Pausenaufsicht haben oder durch die Flure gehen: Welche Sprachen und Dialekte haben Sie denn in der Schule schon gehört?**
- 018 Frau Ha. Also gehört hab' ich schon Italienisch, Griechisch, Serbisch, Syrisch wahrscheinlich oder wie die dort sprechen. Dann natürlich Pfälzisch überwiegend, ganz breit. Und- also Hochdeutsch ist selten auf dem Schulhof, ne? Kinder sprechen schon sehr breit Platt hier bei uns, aber wir haben halt auch zunehmend Kinder, die von anderen Bundesländern hier herziehen. Wir kriegen jetzt wieder Kindern aus Frankfurt, aus Baden-Württemberg schon Kinder gekriegt und die tragen dann eher so das Hochdeutsche hier ins Haus wieder rein, dass wir immer so 'ne Mischung haben. Ist lebendig, ne?
- 019 I **Wenn Sie mal an Plakate, Poster denken, welche Sprachen und Dialekte haben Sie denn schon gesehen in der Schule? Was ist denn da sichtbar?**
- 020 Frau Ha. Sichtbar ist die deutsche Sprache auf jeden Fall, ja. Was ich 'n bisschen bedaure ist, dass wir Kinder kriegen dann aus Serbien oder so, und die haben ja auch andere Schriftzeichen als wir. Und diese Vornamen dieser Kinder werden durch unsere deutsche Sprache dann eigentlich verunstaltet. Und die werden- sind so eigentlich nicht schreibbar, wie sie aus'm Heimatland kommen. Wenn wir Zeugnisse schreiben, ist dann nicht mehr der Buchstabe aus dem Heimatland möglich, sondern wir haben das halt eingedeutscht. Das find' ich immer 'n bisschen schwierig, weil die dann oft hierherkommen- Der Jerom kam nach Deutschlang und wir hatten drei verschiedene Schreibarten hier. Es war so für ihn lange eigentlich die Identität gar nicht mehr klar, weil er gar nicht mehr gewusst hat, wie er geschrieben wird. Das fand ich nicht so gut für das Kind dann, ne? Und dann kam's Zeugnis und dann sah das auch wieder anders aus. Der Damian Jovanovic ist in der 3a, da ist auch das- Beim Nachnamen hätte er so 'n Buchstabe bisschen anders zu schreiben, das gibt aber das Zeugnisprogramm dann so nicht her, ja. Ja, klar, das deutsche Raster. Gut, man müsste, wenn man sagt- Ich weiß nicht, wie das beim Standesamt läuft, da müssen die sich ja auch anmelden, ne? Wenn die halt dann sagen würden: ,Okay wir haben die Buchstaben nicht und du schreibst die ab heute so', und dann wäre es aber eindeutig für das Kind.
- 021 I **Wie kam denn dann die Einigung zustande, wie der Jerom geschrieben wird?**
- 022 Frau Ha. Im Endeffekt hab' ich das dann entschieden. So haben die Eltern das dann übernommen irgendwann, ja. Und so machen's jetzt auch alle.
- 023 I **Wenn wir grad schon dabei sind: Können Sie mir vielleicht Näheres zu der Klasse erzählen, die ich jetzt hier kennenlernen durfte? Kennen Sie zum Beispiel die Sprachbiografien näher?**
- 024 Frau Ha. Da bräuchte ich jetzt grad mal die Klassenliste, wir haben ja schon einige interessante. Können Sie grad' so bisschen durchgehen. Beim Noah Meyerstett ist es so, dass die Mutter großen Wert auf Hochdeutsch und

höfliche Sprache legt. Beim Dave war's so, dass der in die Schule kam, wir konnten ihn nicht verstehen. Die haben im Kindergarten gekämpft, seit er drei Jahre alt war, dass er Logopädie braucht. Die Mutter hat es nicht wahrgenommen und das war dann also sehr heikel, weil man wirklich nicht verstehen konnte. Und dann konnten wir eine Ausnahmegenehmigung erwirken, dass die Logopädin hier ins Haus kam und er hier gefördert wurde, da dann immer in der fünften Stunde hier bleiben müssen, damit man da vorankam.

025 I **Und damit waren die Eltern dann auch einverstanden?**

026 Frau Ha. Die alleinerziehende Mutter, die war- war der natürlich recht. Das war 'n großes Entgegenkommen, aber es war dringendst notwendig, ja. Und das war so 'n Fall, wo ich gedacht hab': Der war schon ein Jahr zurückgestellt wegen der Sprache, er hat schon 'n Jahr verloren gehabt. In diesem Jahr lief nichts, weil der Kindergarten keine Handhabe hat. Mittlerweile kann er vor der Klasse sprechen und hat 'nen riesen Entwicklungsschritt gemacht, der Wortschatz ist aber sehr eingeschränkt. Der Nick, der hat 'n tollen Wortschatz, kann auch Hochdeutsch sprechen, wenn er möchte. Der Samuel Niederbacher ist ein intelligenter Junge, wo zuhause Pfälzisch gesprochen wird und der sich auch unheimlich schwertut, hier Hochdeutsch zu sprechen. Dann haben wir die Ina, da ist so, dass die Mutter aus Kroatien, glaub' ich, kommt und die auch die Muttersprache ihrer Mutter gelernt hat zu sprechen. Die ist also zweisprachig erzogen und die spricht dann eben Hochdeutsch und auch die Muttersprache. Und da waren eben auch Probleme dann gewesen mit Artikeln und solchen Dingen, wo sich aber was dann getan hat. Da hat man dann gemerkt, das Elternhaus lernt dann mit.

027 I **Die hat auch noch Geschwister oder?**

028 Frau Ha. Das Baby haben die bekommen, ne? Die Mutter ist Ärztin hier irgendwie auf der Kreisverwaltung, aber die hat dann eben, hat man schon gemerkt- Dann so beim Aufsatzschreiben und so, konnte die Mama nicht so unterstützen. Die sind dann schon benachteiligt, diese Kinder.

029 I **Wie lange sind die schon hier?**

030 Frau Ha. Diese Mutter, also die hat hier geheiratet und dann die Ina auch hier auf die Welt gekriegt, ja ja. Schon lange her. Die Nina kam ja erst vor eineinhalb Jahren zu uns dann, die kommt aus Bulgarien, glaub' ich. Weiß ich jetzt gar nicht, soll ich's nachgucken? Ist es wichtig? Und da ist es so, dass die- Der Vater, der versteht Deutsch einigermaßen, aber spricht überhaupt nicht bei Elterngesprächen. Die Mutter versteht Manches, aber spricht auch sehr wenig, und da ist also nicht klar, was überhaupt ankommt, ob die Elternbriefe verstehen. Und da hatte ich manchmal auch den Eindruck, dass die, wenn die dann 'n Elternbrief zur Sexualkunde oder sowas kriegen, haben die nicht unterschrieben, weil die es nicht verstanden haben, um was es geht. Und da sind auch kulturelle Probleme, ja, weil die einfach unser System nicht kennen, total überfordert sind. Die werden hier ausgebeutet als Arbeitnehmer und-

031 I **Und worin äußert sich das konkret, wenn Sie sagen, die verstehen das Schulsystem oder was auch immer**

hier nicht so richtig?

032 **Frau Ha.** Diese Mutter sagt grundsätzlich, die guckt nicht in den Schulranzen von der Tochter zum Beispiel. Und die Tochter ist total überfordert, die kommt aber heim, dann müssen Mama, Papa schlafen, weil sie dann Nachtschicht wieder haben oder sowas, ne? Dieses Mädchen ist hier nach Deutschland gekommen und ist auf sich selbst gestellt und die muss sich hier durchkämpfen. Und der Bruder ist jetzt bei uns in der ersten Klasse, die sind sehr eng verbandelt, die zwei Kinder. Weil man aber auch merkt, die müssen sich hier alleine durchschlagen. Und dann ist das schon ein riesen Problem, Tintenpatronen zu besorgen. Die hat aber unheimlich schnell jetzt auch Deutsch gelernt. In dieser kurzen Zeit hat die den Jerom eingeholt. Der Jerom, der ist in Deutschland geboren, und die hat das aber aufgeholt und die nimmt auch jede Hilfestellung gerne an. Aber wir haben da halt auch keine Fördermöglichkeit, das wird hier im Unterricht geleistet. Beim Sven Gebhard, der redet Pfälzisch, aber ist auch offen für's Hochdeutsche. Die Natalie ist 'n Integrationskind, Natalie Ambach, und da ist kaum Wortschatz von zuhause. Das Wortfeld ,sagen` haben wir mühsamst erarbeitet und sind dann bei Weitem nicht so, dass wir sagen würden: Das ist 'n normales Level.

033 **I** **Das passiert hier aber in zusätzlichem Förderunterricht?**

034 **Frau Ha.** Die hat 'ne Integrationskraft oder Förderlehrerin, die jetzt erkrankt ist, und deswegen die Frau Wagner als pädagogische Fachkraft, ja, also- Aber das, ja, ist schon schwierig, wenn man dann so jemand hat, wo dann daheim gar nix kommt, und das ist 'n Kind, das in Deutschland geboren ist, aber der Wortschatz gar nicht da ist. Beim Luca funktioniert Pfälzisch wie Hochdeutsch, bei der Nele auch, Laura Schröer ebenfalls, Sven Franz. Beim Berg Manuel ist's so, dass der auch in Deutschland geboren ist und die Eltern auch beide Deutsche sind, aber das 'n sehr einfaches- einfache Bildung vorliegt und der dann halt auch enorme Schwierigkeiten hat, überhaupt 'n Satz zu bilden. Wo ich auch denk', da müsste eigentlich von vorn herein im Kindergarten schon so Sprachschule stattfinden, damit diese Kinder Wortschatzerweiterung haben. Und der tut sich deswegen auch mit Aufsatz entsetzlich schwer.

035 **I** **Also nicht nur im Gesprochenen, auch im Geschriebenen?**

036 **Frau Ha.** Ja, also der hat in der ersten, zweiten Klasse gar nicht gesprochen. Dann bei der Buchvorstellung, die der damals gemacht hat, das war Wahnsinn, da was zu verstehen, was er da uns erzählen will. Aber weil der Wortschatz nicht da ist und er sich nicht traut, die Wörter zu benutzen dann auch, ne? Ja, und dann ist der Jerom, eben der Junge aus Serbien, wo zuhause auch Serbisch gesprochen wird und die auch am dann sich mit der ganzen Verwandtschaft, mit dem Clan in [Name einer Stadt], was weiß ich wo, immer treffen. Und der tut sich ungeheuer schwer, die deutsche Sprache so für sich zu erobern. Artikel, ja, die ganzen Geschichten, Vergangenheitsbildung, joa. Und entsprechend sind die Leistungen in Deutsch auch

wahnsinnig schlecht. Was da halt noch sehr besonders war, war, dass, weil die vom Ausland hier nach Deutschland kamen, denen als Eltern die Deutschnote besonders extrem wichtig ist. Und da eben auch häusliche Gewalt dann im Spiel war, weil man ihn dahin bringen wollte, dass er halt mal die Zwei rauspeitschen, ja, die muss. Oder die Eins sollte er unbedingt haben und das ohne, dass wir unterstützen irgendwie. Das ist halt einfach nicht möglich. Und dann kommt dann das Kulturelle wieder dazu und da haben wir auch viel leisten müssen, ja.

037 I **Wirkt sich das auch dann in anderen Fächern aus?**

038 Frau Ha. Es gab dann Prüfungsangst, ja. Das ist total eskaliert. Aber jetzt haben wir sie wieder im Griff. Ja, der Yannic ist ein schlauer Bub, der sich gegen das Hochdeutsche wehrt. Der spricht aus Prinzip kein Hochdeutsch, gibt's also auch, kein Bock. Ja, und wenn er's halt nicht will, dann will er's halt nicht. Ja. Aber es ist 'n sehr hartnäckiger Fall, ja. Beim Oskar ist auch Pfälzisch und Hochdeutsch. Der Damian ist ja bei Ihnen jetzt in der 3a gelandet, der war vorher bei mir in der Klasse und der hat eben auch so Migrationshintergrund, insofern, als der Vater nur das Serbisch mit ihm spricht und dass die Mutter sehr einfach auch ist. Da gibt's also auch große Schwierigkeiten mit der Sprache. Und dann hört der noch schlecht dazu. Dann die Dorothea, die Eltern kommen aus Russland, die spricht fließend Russisch und hat seit der ersten Klasse gut Deutsch gesprochen. Es war vom Kindergarten her gut, weil sie ja intelligent auch ist, ne, war das gut bei ihr angekommen. Mit Ausnahme der Artikel oder die Endungen, so das, was man so undeutlich reden kann. Das hat man dann bei ihr gemerkt und da war auch nicht der Wille da, das zu ändern. Also seit der zweiten Klasse kriegt die gesagt: ‚Das heißt nicht rufte. Wie heißt die Vergangenheit? Rief? Riefte? Sondern: *Er rufte.*‘ Und das sind so Sachen, die muss ich bei jedem Aufsatz wieder- Kurz, ne? Wo man dann nicht ja draus lernt, ne? Die Nadine, die hat badischen Hintergrund, kam von Baden-Württemberg und kann Badisch und kann Bayrisch und kann Pfälzisch jetzt auch zunehmend und Hochdeutsch. Die ist schon viel rumgekommen, ja. Der Tim tut sich schwer mit dem Hochdeutsch, aber spricht Deutsch. Der Samuel Brunner kann sehr gutes Hochdeutsch und hat 'n enormen Wortschatz. Und der Tyler ist auch 'n Integrationskind mit akzeptablem Wortschatz und mangelnden Umgangsformen. Der blökt einen dann mehr an, ne? Ist dann eher das Problem.

039 I **Kann Ihrer Meinung nach der Unterricht auch von den vielfältigen sprachlichen, vielleicht auch kulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler profitieren in irgendeiner Weise?**

040 Frau Ha. Also so, dass die Schwachen von den Starken profitieren, aber die Starken sind gebremst, ganz stark gebremst. Die können wir aus meiner Sicht nicht in ausreichender Art fördern. Diese Gesprächskreise sind unheimlich zäh. Was uns entgegenkam, waren die kleineren Klassengrößen, die wir vor 'n paar Jahren gekriegt haben, denn so 'n Morgenkreis, wenn dreißig Kinder erzählt haben, das war tödlich. Und wenn man

- jetzt zwanzig Kinder hat, dann ist es grenzwertig, aber es ist dann grad' noch machbar.
- 041 I **Was ist jetzt so die Obergrenze hier an der Schule, wie groß 'ne Klasse sein-?**
- 042 Frau Ha. Vierundzwanzig oder fünfundzwanzig, ja.
- 043 I **Wir haben jetzt über alle Kinder mal einzeln gesprochen und wenn Sie sich die Klasse so als Ganzes betrachten, versuchen wir mal zu sammeln: Was sind denn die Sprachen und Dialekte, die die Kinder sprechen können?**
- 044 Frau Ha. Wenn sie hier an der Schule sind, was sie wirklich praktisch dann auch miteinander sprechen?
- 045 I **Nee, was Sie wissen, was die Klasse sprechen kann. Nicht, was sie spricht, sondern was sie kann.**
- 046 Frau Ha. Was sie kann. Also Pfälzisch an oberster Stelle. Hochdeutsch, Serbisch, Kroatisch, Bulgarisch, reden die aber hier nicht, also hier die- sie kann's, ja, aber die ist- Ja, ok. Russisch haben wir ja noch. Italiener haben wir jetzt hier nicht. Wir haben halt die vielen Sprachen immer, wenn wir ‚Happy Birthday‘ singen, ne? Und dann kommt das halt dann so auf.
- 047 I **Hm hm. Und gehen sie die Sprachen der Kinder auch durch?**
- 048 Frau Ha. Genau, dann gehen wir die durch. Dann dürften die es auch einbringen, wenn wir 'n neuen Schüler gekriegt haben als schon auf'm Durchgang oder so oder Flüchtlingskinder. Dann haben die ihre Sprache auch einbringen dürfen. Deswegen haben wir auch schon Griechisch gesungen. Und Italienisch sowieso, Spanisch.
- 049 I **Und die anderen singen dann auch mit?**
- 050 Frau Ha. Genau, die sprechen es vor, wir versuchen das dann so gut wir können. Ich bin kein Sprachgenie, nur erwarte ich diese Offenheit halt, ne, gegenüber anderen Sprachen und vor allen Dingen ist mir immer wichtig zu betonen, wie toll das ist, dass 'n Kind so 'ne andere Sprache kann und wie schnell die die deutsche Sprache lernen. Nicht dass sie ausgelacht werden: ‚Und du kannst kein Deutsch.‘ Sondern dieses Bewusstsein, ne, das Kind spricht noch 'ne andere Sprache. Genau. Ja, und dann können die Kinder alle noch Schneckisch aus der Schule. Das ist dann-
- 051 I **Also 'ne Fantasiesprache?**
- 052 Frau Ha. Genau.
- 053 I **Haben sie sich die hier in der Klasse überlegt oder wo kommt die-?**
- 054 Frau Ha. Nee, nee, nee. Also in dem Kindergarten, da kommt als so Puppentheater mit 'ner Schnecke und die singen dann Schneckisch, ja. Und das ist dann immer was, also wenn dann sehr gute Stimmung ist, und dann dürfen wir als mal Schneckisch singen.
- 055 I **Jetzt haben wir's schon kurz angerissen: Wie finden Sie's denn, wenn Kinder in der Lage sind, mehrere Sprachen zu sprechen?**
- 056 Frau Ha. Ich find' das heutzutage ganz wichtig, dass die Kinder offen sind für die Sprachen und dass man auch mit Hand und Fuß kommuniziert. Und mir ist auch immer wieder wichtig, den Eltern zu sagen, dass auch die Musik 'ne Sprache ist. Und wenn Kind, ne, 'n Instrument lernt ordentlich, dass es dieses Instrument auch- dass es 'ne Brücke ist, in jedem Land auf der Welt, wo man ist. Also diese Offenheit

gegenüber anderen Sprachen ist mir ganz wichtig. Und ich denk', das hat die Klasse auch so für sich übernommen, sehr Respekt dann auch davor haben und die sind ja auch immer stolz, wenn wir dann Kinder rausrufen, damit sie eben Neuankömmlingen hier irgendwie helfen und dann dolmetschen. Da sind sie schon mordsstolz und das gibt viel Selbstbewusstsein dann, ja.

- 057 I **Ich weiß nicht, ob's hier in der Klasse vorkommt, aber wie ist das beispielsweise, wenn die 'ne Gruppenarbeit machen oder so, erlauben Sie's oder würden Sie's erlauben, dass die im Unterricht auch 'ne andere Sprache sprechen oder sagen Sie, das gehört da nicht hin?**
- 058 Frau Ha. Das kommt auf den Sprachstand der Kinder an, ne? Also so wie der Sprachstand hier ist, erwarte ich Deutsch. Und das ist ja auch das Einzige, was funktioniert, weil die sich ja- die haben gar keine Partner in der Sprache dann, ne? Ja, aber wenn jetzt- Wir haben 'n Kind oben in der Klasse, das kam aus Italien und hat kein Wort Deutsch gekonnt. Und da haben wir uns als Lehrer bemüht, mit dem Kind auf Italienisch zu kommunizieren. Und das ist dann halt so. Ja, also einfach wie es für das Kind am besten ist. Und das Kind soll natürlich zur deutschen Sprache geführt werden, aber das geht nicht von einem Tag auf 'n anderen.
- 059 I **Und wie ist das mit Dialekt? Wie finden Sie das, wenn Kinder auch 'nen Dialekt sprechen können?**
- 060 Frau Ha. Ist für mich auch 'n Teil von unsrer Identität, dass wir Pfälzer sind. Und wenn wir Wandertag haben oder sowas, hat es auch absolut seinen Platz, aber wenn wir Morgenkreis haben, leg' ich ab der ersten Klasse schon Wert drauf, dass sie Richtung Hochdeutsch gehen. Allerdings ist für mich zuerst mal der Inhalt wichtig, dass 'n Kind sich traut, was zu erzählen. Und dann greif' ich mir einen Satz raus und sag' den noch mal auf Hochdeutsch und das Kind spricht's noch mal auf Hochdeutsch nach oder die ganze Klasse, ne? Aber ich möchte nicht, dass 'n Kind nicht spricht, weil sich's nicht traut, nur weil's nicht das Hochdeutsche kann. Ja, also sich öffnen ist wichtiger als die hochdeutsche Sprache.
- 061 I **Also ist es im Prinzip schon erlaubt, im Unterricht auch mal Dialekt zu sprechen?**
- 062 Frau Ha. Auf jeden Fall. Ja.
- 063 I **In den Pausen ja sowieso, haben Sie ja schon gesagt, hört man nur Dialekt. In den Pausen hört man dann wahrscheinlich auch hin und wieder mal andere Sprachen als Deutsch?**
- 064 Frau Ha. Joa, vereinzelt. Wobei die sich eher ruhig verhalten dann, diese Kinder, ne?
- 065 I **Und wie finden Sie das, wenn in den Pausen andere Sprachen gesprochen werden?**
- 066 Frau Ha. Find' ich vollkommen in Ordnung. Pause ist Pause.
- 067 I **Wenn Sie grad schon von Identität gesprochen haben: Wir haben's schon so 'n bisschen umrissen, glaub' ich. Was glauben Sie denn, was die jeweilige Familiensprache oder auch der Familiendialekt, der zuhause gesprochen wird, Ihren Schülerinnen und Schülern bedeutet?**
- 068 Frau Ha. Das ist auf jeden Fall 'n Stück Heimat, ne? Das wär'

komisch für die Kinder, wenn die Eltern jetzt nur Hochdeutsch sprechen würden, weil sie's- wenn sie's nicht so gewohnt sind. Aber ich hab' auch die Eltern angeleitet, bei den Elternabenden immer mal wieder auf Hochdeutsch zu spr- zu achten. Man kann, wenn man abends was vorgelesen hat, 'n Kind auch mal was auf Hochdeutsch wiederholen lassen oder Quizfragen so stellen, ne? Aber da haben wir schon bisschen unterschieden, wenn 'n Kind jetzt von der Schule erzählt, dann darf das auf Pfälzisch erzählen, aber wenn's jetzt was zusammenfasst, was geschriebene Sprache war, dann kann man das ruhig auch auf Hochdeutsch dann probieren. Und was den Eltern auch leichter fällt. Wir haben auch wirklich Eltern, die der hochdeutschen Sprache nicht mächtig sind. Das ist hier auf dem Land durchaus verbreitet.

- 069 I **Und welche Sprachen oder Dialekte sprechen denn Sie am meisten mit den Kindern im Unterricht?**
- 070 Frau Ha. Ich bemühe mich schon um 'ne hochdeutsche Sprache, aber ich sprech' auch Pfälzisch.
- 071 I **Gibt's da bestimmte Situationen, in denen Sie sagen, da sprech' ich jetzt mal Pfälzisch?**
- 072 Frau Ha. Zum Beispiel während der Frühstückspause oder morgens, wenn wir uns begrü- diese Gespräche in der Gleitzeit, ne? Wenn die Kinder mit mir was Persönliches erzählen, dann ist es schon eher so.
- 073 I **Wie kommt das, dass Sie sich da für das Pfälzische bewusst oder unbewusst entscheiden?**
- 074 Frau Ha. Das sind dann eher diese persönlichen Gespräche am Rande, ne, das Nicht-Offizielle. Wo ich halt sehr auf die hochdeutsche Sprache achte, ist dann halt grad im Deutschunterricht, wenn's um's Versprachlichen geht. Oder wenn wir in Sachkunde Experimente machen und wollen die versprachlichen, da bemüh' ich mich dann schon gleich um den entsprechenden Wortschatz.
- 075 I **Auch die Fachsprache dann, hab' ich ja auch beobachten dürfen, dass das wichtig ist. Ja. Wie sprechen Sie denn untereinander im Kollegium miteinander?**
- 076 Frau Ha. Das kommt ganz auf die Kollegin an. Und mit der Chefin reden wir Hochdeutsch würd' ich sagen, weil die auch Hochdeutsch spricht. Die kommt aus'm Norddeutschen, da macht man das automatisch. Und auch die meisten Kollegen sprechen schon Hochdeutsch. Wir haben auch [Bezeichnung für die Bewohner:innen der Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] Kollegen und da spricht man schon, wenn man dann über's Wochenende erzählt, ne, ist es so, rutscht man da einfach viel- jo. Es sind auch viele Kollegen, die man von früher kennt, ne? Also ich stamme ja auch aus [Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] und sind auch andere Kollegen auch, die aus [Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] stammen. Und da is' es- wär' irgendwie komisch dann, wenn man dann nur Hochdeutsch redet.
- 077 I **Und zuhause? Da sprechen Sie wahrscheinlich auch Dialekt oder?**
- 078 Frau Ha. Da sprechen wir Dialekt, aber überwiegend Hochdeutsch auch. Ja. Wobei man da wieder unterscheiden muss zwischen Spiel und Hausaufgaben, automatisch dann, ne? Alles, was verschriftlicht wird, ist Hochdeutsch, auf jeden Fall. Und das andere ist Umgangssprache.

079	I	Und Umgangssprache heißt dann Dialekt, Pfälzisch?
080	Frau Ha.	Pfälzisch, ja. Wobei ich nicht der breite Pfälzer bin. Das find' ich auch total witzig bei meinen Söhnen, wenn die mit der Schwiegermutter, die stammt aus [Stadt, in der sich die grüne Schule befindet], und wenn die mit der Schwiegermutter reden, das ist also ein breites Pfälzisch, breiter geht's gar nicht mehr. Wo ich immer lachen muss, so wie der Hebel umgeschaltet wird. Die eine Oma ist total Hochdeutsch und die andere Oma breites Pfälzisch. Und die Kinder unterscheiden das sofort und gegenüber-
081	I	Das ist spannend, ja. Nach Gesprächspartner unterschieden. Und was Sie mir beschrieben haben, lässt ja jetzt schon drauf schließen, dass das Spektrum an sprachlicher Heterogenität sehr breit ist in Ihrer Klasse. Wie wirkt sich das denn auf die Lernatmosphäre aus, wenn wir's noch mal auf 'n Punkt bringen?
082	Frau Ha.	Für die Lernatmosphäre ist es halt so, dass das oft dann zäh wird, ne? Wenn man Kinder hat, die so wenig Fortschritte machen, wie der Jerom zum Beispiel oder der Manuel, und man hat andere Sprachgenies, kann man sagen, ne, die mehrere Sprachen schon perfekt sprechen, jetzt wie die Nadine- Wobei ich jetzt als Sprachen auch die Dialekte mal sehen möchte, ne? Und auch von dem Wortschatz her, es ist unheimlich anstrengend. Und auch diese Morgenkreise ((unverständlich)), üblicherweise mach'ich: Jedes Kind erzählt nacheinander, was es am Wochenende erzählt hat. Wenn es nur drei Sätze sind, das ist so ermüdend und das musste ich dann immer- muss ich noch 'n Anreiz schaffen zum Zuhören auch. Dass wir dann Quizfragen anschließend gestellt haben, ne, wer hat das und das erzählt. Oder dass dann zwei gegeneinander antreten mussten, ob sie gut zugehört haben. Jetzt im vierten Schuljahr mach' ich's dann ganz anders, dass wir im Kreis stehen und ich sag': ,Wer hat am Wochenende mit seinem-` Hab' ich so Kärtchen liegen, ne, die werden dann rumgedreht: ,Wer hat am Wochenende mit seinem Geschwisterteil gespielt?' Und dann treten die alle 'n Schritt vor, die das gemacht haben. Die, die was erzählen möchten, die strecken noch die Hand. Dadurch ist Bewegung drin und es ist belebter. Und sie müssen immer wieder zuhören: Was ist? Um was geht's eigentlich? Aber das ist unheimlich anstrengend.
083	I	Hat als auch Auswirkungen auf den Unterrichtsstil?
084	Frau Ha.	Wahrscheinlich. Ja, ja, das Besprechen von Aufsätzen. Dadurch, dass die einen nur in der Lage sind, zusammenhängende Sätze zu formulieren, die jetzt im vierten Schuljahr endlich vollständige Sätze sind, und andere schreiben zwei Seiten mit den schönsten Wörtern, das ist- Wenn die guten Schüler dann vorlesen, sind die anderen total überfordert, weil sie diese Fülle an Vokabeln gar nicht aufnehmen können. Liest 'n schwacher Schüler vor, können die mit der Kritik gar nicht aufhören, die anderen, ne? Und da immer so 'ne Balance herzustellen, ist unheimlich schwierig. Und da haben wir halt hier das Glück an der Schule, dass wir da als mal 'ne pädagogische Fachkraft oder so haben, wo man dann Gruppen bilden kann. Wobei man allerdings leider

sagen muss, 'ne pädagogische Fachkraft ist keine ausgebildete Lehrkraft und das merkt man dann auch wieder. Ist dann schwierig, welche Gruppe kriegt dann welche Betreuung, ne?

085 I **Haben Sie den Eindruck, dass die Kinder selbst auch die sprachlichen Unterschiede in der Klasse wahrnehmen?**

086 Frau Ha. Schon. Ja, da haben wir auch schon verschiedene- Ja, dann merken die auch, dass sie dann halt nicht immer dasselbe kritisieren dürfen. Ja, dass dann ((unverständlich))- Wir haben ja immer dieses ,Tipps und Tops', ja, dass man also bei jedem auch dann versucht, noch was Positives zu finden. Und das haben die- Wir haben so Vorträge gemacht dieses Jahr über Berufe, wo sie Referate gehalten haben. Und das ist schon sensationell, wie die Kinder da 'n Feeling dafür kriegen, wo sie dann sagen: ,Ich fand es toll, dass du heute mal da gestanden hast und hast mal so laut zu uns gesprochen.' Ja, also die sind da sehr sensibel, die Kinder. Und die können richtig höflich sein zueinander und auch ermutigen dann.

087 I **Ich glaub', ich hab' schon alles gefragt, was mich am meisten interessiert. Und ist auch sehr, sehr spannend für mich- ich komm' ja selbst auch nicht vom Lehramt, deshalb sag' ich: Sie sind die Fachfrau für Unterricht. Ich kann mir das Sprachliche anschauen, aber was da pädagogisch im Hintergrund noch passiert- und wenn Sie jetzt auch sagen: ,Es ist wichtig, dass wir die Sprachen der Kinder schätzen und dass auch irgendwie in den Unterricht einbinden', da lern' ich jetzt, glaub' ich, auch noch. Ich weiß zwar die Konzepte, die dahinterstecken, Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und so, aber wie Sie's konkret umsetzen, das ist für mich unglaublich spannend zu sehen.**

088 Frau Ha. Was ich halt so schwierig find', ist grad im ersten Schuljahr, wenn man jetzt so 'ne Klasse bekommt, ne, und dann sitzt man im Kreis zusammen und dann hat man über Wochen Kinder, die sich gar nicht äußern, weil die so überfordert sind mit der Situation, dass da jetzt- Ist 'ne neue Gruppe, ja, und dann wollen die vom Wochenende gar nix erzählen. Und die dann da so rauszulocken, dass die halt auch was erzählen von daheim, wo dann die Eltern vielleicht sogar noch- Es gibt manche Eltern, die sagen dann schon ihren Kindern: ,Jetzt erzähl das und das im Morgenkreis.' Weil sie Angst haben, dass mal vielleicht was erzählt wird, was die nicht erzählen sollen, ne? Wo manche Eltern einfach nicht begreifen, dass es ja um den Redeanlass geht, dass die Kinder möglichst zusammenhängend was berichten lernen. Und manche Eltern dann halt immer Angst haben, das wird gewertet, was die da- ,Oh Gott, ist ja peinlich' und so. Und da muss man immer beim ersten Elternabend auch schon drauf eingehen und sagen, was eigentlich das Ziel von dem Ganzen ist. Dass es nicht da drum geht, dass der Papa wieder Streit hatte mit der Mama, sondern dass das Kind das ablädt und 'n Verhältnis aufgebaut wird auch, ne? (Wenn man) Lehrer ist, erfährt schon viel. Wobei man auch Abstriche machen muss, ne, und das lernen sie auch so im Laufe der Zeit, die Kinder, weil dann Vieles auch hochgeschaukelt wird. Und man denkt: Oh Gott, Drama,

Drama. Und dann war's die Wahrnehmung von diesen Kindern, ne? Aber so die Kinder dann zu öffnen und wenn sie dann mal was reden, dann rauszukriegen, wo die Sprachschwierigkeiten sind. Ob das einfach nur 'ne Hemmung war oder das Pfälzische. Und dann reden die ja zum Teil so wenig am Anfang, dass man dann gar nicht weiß, ist da so 'n Problem mit der Lautbildung oder so. Zu meiner Kindheit war das dann noch so, dass von der Sprachförderschule in [Stadt, in der sich die grüne Schule befindet] kam immer ein Sprachförderlehrer und alle Kinder mussten bei dem vorsprechen, ne? Das war dann der Experte und hat der Lehrer genau gewusst: Okay, da und da sind die und die Probleme. Heute nicht mehr, ne?

089 I **Und Sie verwenden hier auch keine, ich sag' mal, sprachdiagnostischen Verfahren wie Tests oder so? Da gibt's ja verschiedene.**

090 Frau Ha. Wir dürfen ja so gar nicht eigentlich testen, ja. Und dann kommt dazu, dass wir ja keine Sprachlehrer sind. Wir haben das Glück, dass unsere Förderlehrerin, die jetzt seit einem Jahr erkrankt ist, dass die Sprachheilpädagogik als Schwerpunkt ein bisschen hat und uns auch unheimlich hilft. Aber wir sind keine Logopäden, wir sind keine Sprachheillehrer. Wir müssten auch manchmal unterscheiden, braucht man jetzt Ergotherapie, brauch' ich Logopädie, wo da die Grenzen sind, ne? Und da sind wir nicht ausgebildet dafür. Aber ((unverständlich))- Und das müsste ja eigentlich auch schon im Kindergarten oder bei der Einschulung funktionieren, ne? Die Erzieherinnen, die empfehlen auch als mal Logopädie, wo gar keine Logopädie notwendig wär', wo man manchmal auch den Eltern auch so weiterhelfen könnte und würd' sagen: ‚Achten Sie mal da und da drauf.‘ Oder es fehlt als ganz die Sensibilität, das haben wir auch hier, weil Erzieherinnen also breitestes Pfälzisch ausschließlich reden und die Kinder dann eben so auch in die Schule kommen, ne?

091 I **[...] Und Sie haben aber gesagt, Sie haben auch 'nen DaZ-Kurs hier an der Schule jetzt für die Kinder, die aus anderen Ländern kommen dann wahrscheinlich?**

092 Frau Ha. Genau. Und der kann halt nur stattfinden, wenn unser Personal komplett ist. Denn bevor wir 'ne Klasse zusammenlegen, organisieren wir's halt so, dass dann der DaZ-Unterricht ausfällt. Was ich jetzt auch nicht weiß, ob man das offiziell sagen darf, aber es ist halt die Praxis, ja. Ist ja logisch, bevor ich vierzig Kinder in einen Saal stecke, wo ich eigentlich nur dreißig maximal reinkriege, und das 'n ganzen Morgen, dann lassen wir die Förderstunden ausfallen und die pädagogische Fachkraft übernimmt Unterricht.

093 I **Ah, das ist also 'ne pädagogische Fachkraft, die 'ne Zusatzqualifizierung in dem Bereich hat?**

094 Frau Ha. Genau. Also sie hat Erzieherin gelernt und hat dann sich zusätzlich qualifiziert. Und die war unsere absolute Rettung. Es war ja zwischendrin dieser Schub, wo so viele Flüchtlinge auf einmal kamen, das hat uns hier auch schwer betroffen. Und da war die unsere Rettung. Wir wussten nicht mehr, wie wir das in der Klasse bewältigen sollen. Da sind ja traumatisierte Kinder gekommen, das sind ja keine, ja, die jetzt so mal hergezogen werden oder so. Und

das wird total unterschätzt. Diese Kinder werden dann rausgerissen, die Mamas sollen wieder gehen. Die Mamas, die wissen überhaupt nicht, was hier ist, ja. Das heißt dann: Deutsche Bildung ist gute Bildung, ja. Aber die haben Unterkünfte hier, wo die- mehrere Familien in einem Raum. Die essen auf'm Bett, weil sie keine Sitzgelegenheit in der Küche haben aus Brandschutzgründen. Ja, also solche abstrusen Dinge. Dann laufen hier Familiendramen, dass dann der Vater kommt und holt die Kinder und die Mutter will sie behalten. Und das wird total unterschätzt, was da läuft.

095 I **Und auch alles, was die auf der Flucht erlebt haben. Und gesehen haben. [...]**

096 **Frau Ha.** Genau. [...]

097 I **Gut. Dann bedank' ich mich an der Stelle, dass Sie sich die Zeit genommen haben. [...] Hat mich auf jeden Fall gefreut.**

Anhang B.1.3: Transkript zum Interview mit der Klassenlehrerin der hellblauen Klasse

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Klassenlehrerin der hellblauen Klasse	Frau Tassler (Pseudonym)	Frau T.

001 I Dann dürft' ich ja jetzt schon 'n paar Mal mit in Ihrem Unterricht dabei sein, hab' da auch schon viel gelernt über Sie, über die Schüler, über Ihren Unterricht, und würd' mich freuen, wenn wir noch 'n bisschen darüber ins Gespräch kommen könnten. Mich kennen Sie jetzt schon. Ich komm' von der Universität, beschäftige mich mit Sprache und insbesondere Mehrsprachigkeit im Unterricht. Und deshalb würd' ich jetzt Sie bitten, mal Ihren beruflichen Werdegang 'n bisschen näher zu beschreiben, vielleicht auch Ihre Beweggründe, warum Sie Lehrerin geworden sind, und die Stationen, die sich auf dem Weg so gestellt haben.

002 Frau T. Okay. Also als ich- es war schon ganz früh, als ich auf die Idee gekommen bin, Lehrerin zu werden, auch Grundschule. Das war eigentlich in der dritten Klasse, das weiß ich noch, da gab's damals auch 'n Interview, weil 'ne Kollegin von der Mama für die Rheinpfalz noch gearbeitet hat, und die musste dann auch 'n Interview machen mit meiner besten Freundin damals zusammen. Da ging's drum, was für Zukunftsvorstellungen man hat, und ich wusste damals schon, dass ich eigentlich immer Grundschullehrerin werden wollte. Hab' dann auch das Abi gemacht, bin danach auf die Uni, hab' dann kurz geschwankt, ob Förderschule oder Grundschule. Hab' dann mein erstes Praktikum in 'ner Förderschule gemacht und hab' dann gemerkt, dass ist doch nicht meins, aber aus dem Grund, weil's für mich ganz schwierig war, die Kinder zu sehen, denen es ganz, ganz schlecht ging. Nicht, weil ich das für mich schlimm fand oder eklig fand, sondern einfach, weil mir das so leidgetan hat und dann die Schulleitung gemeint hat, das würd' dann auch nichts bringen, den Kindern Mitleid oder- dass sie das sehen. Dann sollte ich vielleicht doch lieber noch mal Grundschule angucken. Es war dann zweites Praktikum, bin ich in 'ne Grundschule gegangen und ab da war's klar: Grundschule. Und ja, dann war die Unizeit fertig und dann kam- dann hatte ich noch das Glück, ein halbes Jahr 'ne PES-Stelle zu bekommen, auch in 'ner Grundschule in [Name eines Dorfes]. Und mir macht einfach auch die Arbeit mit den Kindern wahnsinnig viel Spaß, einfach die Kinder sehen, wie sie gern lernen, neue Sachen dazu lernen, sich auch verändern in ihrer Entwicklung. Und einfach hier an der Schule find' ich die Dankbarkeit von den Kindern so toll, weil die Kinder wirklich sehr gerne lernen, manche Kinder einfach schon oder erst 'n halbes Jahr in Deutschland sind und sich so wahnsinnig schon gesteigert hatten, einfach aus dem Grund, weil sie wollen. Und man hat auch die Dankbarkeit von den Eltern, das ist das, was ich richtig schön find' an dem Beruf.

003 I Und Sie haben in [Name einer Stadt] studiert, ne?

- 004 **Frau T.** Genau, in [Name einer Stadt], ja.
- 005 **I** **Kommen Sie auch ursprünglich [...] dann aus der Region oder-?**
- 006 **Frau T.** Aus [Name eines Dorfes], genau.
- 007 **I** **Okay. Dann haben Sie ja jetzt schon angesetzt, wie das Schulklima hier ist. Wie würden Sie denn die Schule im Allgemeinen beschreiben? Was ist so das Schulprofil, das Einzugsgebiet?**
- 008 **Frau T.** Also ich würd' jetzt sagen, unser Einzugsgebiet- Also in meiner Klasse hab ich ja nur zwei deutsche Kinder. Also wir sind ja multikulturell. Und das Einzugsgebiet ist ja- also wir haben viele, die zugezogen sind, und auch viele Flüchtlinge. Und, was auch das Schulprofil ja ausmacht: Unser Leitsatz ist ja ‚Vielfalt macht uns stark‘ und das merkt man auch hier an der Schule, weil die Vielfalt ist wirklich sehr groß. Ich glaub', wir haben Kinder aus, ich weiß gar nicht, vierzig verschiedenen Nationen, also aus sehr vielen Nationen. Und einfach das Zusammenkommen von den Kindern untereinander ist auch sehr spannend, weil es gibt so wenig Streitigkeiten, wenn man jetzt vergleicht, wie groß die Schule ist, zu dem, was täglich passiert, weil sich die Kinder auch gegenseitig respektieren und wertschätzen und auch grad' die Kinder, die aus andern Flüchtlingsländern kommen, wirklich wissen, was sie hier haben und auch dementsprechend dankbar sind und alles auch wertschätzen.
- 009 **I** **Ja, okay. Ich weiß nicht, wie lange sind Sie denn schon hier an der Schule?**
- 010 **Frau T.** Also hier an der Schule bin ich jetzt drei Jahre. Ich hab' meine Klasse jetzt zwei Jahre, die zweite und die dritte Klasse. Ich hatte sie ja von 'nem Kollegen übernommen nach der ersten und hab' hier 'n Jahr lang noch DaZ unterrichtet, bevor ich die Klasse gekriegt hab' von meinem Kollegen.
- 011 **I** **Und würden Sie sagen, dass sich die Situation der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit und sprachliche oder auch kulturelle Heterogenität in den letzten Jahren verändert hat?**
- 012 **Frau T.** Gut, wir haben ja wirklich viel, wo wir mit Sprache arbeiten. Wir haben den Eingliederungslehrgang, wir haben die Deutsch-Intensivkurse, auch zusätzliche Sprachförderkurse. Und in dem Bezug merkt man schon, dass die Kinder da schon gefördert und auch gefordert werden. Das seh' ich jetzt auch an meinen Kindern in der Klasse. Wenn ich seh': Die besuchen 'n Jahr lang den Eingliederungslehrgang, das bringt denen wirklich viel, auch sprachlich. Und die nutzen's auch gerne, die Kinder, die Eltern, auch außerschulische Möglichkeiten. Und klar, natürlich kann man's jetzt nicht vergleichen mit 'ner kleinen Dorfschule, wo nur deutsche Kinder sind, aber für die Möglichkeiten, wo wir hier haben, find' ich, dass man das schon bei den Kindern auch in der Entwicklung merkt, auch in der sprachlichen Entwicklung. Dass sie auch jetzt, ja, also auch schnell lernen und auch gerne lernen. Und ich dachte erst: Okay, weil es ist ja schon so, dass die Eingliederungslehrgänge oder die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrgänge öfter mal parallel laufen mit Sport oder Kunst, aber da gibt's eigentlich kein Gemecker von den Kindern. Die gehen wirklich gern in ihren Deutschkurs und wenn's mal der Lehrer vergessen

sollte, dass der Deutschkurs stattfindet, erinnern die Kinder auch einen dran, weil die so gern in diesen Kurs gehen und die auch ganz oft mir rückmelden: ‚Frau Tassler, ich geh so gern hin‘, oder auch traurig sind, wenn der Kurs mal ausfällt. Und die sagen auch selbst: ‚Wir wollen lernen.‘

013 I **Das ist erfreulich, ja. Gute Voraussetzungen. Und wenn ich jetzt einfach mal frage: Ist denn die [blaue Schule] eine mehrsprachige Schule? Was denken Sie, Ihrer Meinung nach?**

014 Frau T. Wie meinen Sie die Frage?

015 I **Wenn ich jetzt Ihnen sagen würde: Die [blaue Schule] ist eine mehrsprachige Schule, also eine Schule, in der's mehrere Sprachen gibt. Würden Sie ja oder eher nein sagen. Es gibt da keine richtige oder falsche Antwort.**

016 Frau T. Also spontan: Ja. Grad' wenn man ja die verschiedenen Kulturen sieht. Es wird ja nicht nur Deutsch gesprochen, ne? Also so wie die- und die verschiedenen Kinder- würd' ich schon sagen, ja. Ich mein', klar, wir unterrichten ja auch Türkisch, also wir haben ja auch 'n Muttersprachlehrer Türkisch, wo angeboten wird. Wir haben Arabischkurse, Polnischkurse. Also von daher würd' ich sagen, ja.

017 I **Okay. Und wenn Sie so dran denken, wenn Sie hier in der Schule sind, entweder im Unterricht, in den Pausen oder wenn Sie einfach über die Flure laufen: Welche Sprachen und auch Dialekte haben Sie denn in der Schule schon gehört?**

018 Frau T. Also ich merk', klar, natürlich Deutsch. Aber ich merk' auch Türkisch, bisschen Italienisch vereinzelt. Ein Schüler, von dem ich ja erzählt hab', das ist noch so 'n richtiger Pfälzer, 'n seltener Dialekt, den man hier hört. Und die anderen Sprachen find' ich teilweise schwierig zu verstehen, weil ich da nicht weiß, welche Sprache es jetzt genau ist, aber so im Über- also überwiegend wird schon Deutsch gesprochen, weil das die einzige Sprache ist, wo dann alle Kinder lernen und lernen müssen. Wo man dann auch immer wieder merkt, da verstehen sie sich in der Sprache und wenn jetzt 'n deutsches Kind 'n türkisches Kind und ein italienisches Kind aufeinander trifft, ist halt Deutsch die Sprache, mit der sie es versuchen. Und wir versuchen dann auch im Unterricht, wenn die Kinder anfangen mit 'nem Sitznachbar Türkisch zu reden, sie auch aufzufordern, wieder Deutsch zu sprechen, weil wir's ja auch verstehen wollen und einfach die Kinder dazu animieren, auch die Sprache zu lernen in dem Land, wo sie auch leben.

019 I **Ja. Da setz' ich gleich mal an: Erlauben Sie's, dass im Unterricht andere Sprachen gesprochen werden, oder eher nicht?**

020 Frau T. Also in dem Bezug, wenn zum Beispiel jetzt 'n Kind ganz neu in der Klasse ist und wirklich noch kein Wort Deutsch kann und es dann 'n Kind hat zum Übersetzen, klar, wenn man dann da- das mach' ich dann auch so, wenn ich jetzt wirklich 'n Kind hab', das jetzt eine Woche erst in meiner Klasse ist, aus der Türkei kommt, noch kein Wort Deutsch versteht, dann setz' ich's erst mal wirklich neben 'n Kind, das Türkisch kann. Einfach, um zu sehen: Was kann das Kind schon alles? Auch um die Fähigkeiten zu sehen in

Mathe. Weil: wenn ich jetzt mit ihm Deutsch spreche und sag': ,Sag mir mal alle Zahlen, die du kennst', würd' ich vielleicht nix auf'm Blatt sehen. Wenn aber jetzt 'n türkisches Kind übersetzen kann: ,Zeig du mal der Frau Tassler: Welche Zahlen kannst du schon?'- Für das nutz' ich's als. Aber wenn jetzt Kinder schon länger da sind, die untereinander Türkisch sprechen, dann sagen wir auch, also komplett in der Schule: ,Jetzt wieder bitte Deutsch.'

021 I **Okay. Wie ist das in den Pausen? Ist es da dann ähnlich oder ganz anders?**

022 Frau T. Also wenn ich jetzt- Wie wir die Kin- Ob wir die Kinder dann auch dran erinnern? Also es kommt drauf an: Wenn jetzt 'n Kind- wenn ich Pausenaufsicht hab' und zwei Kinder haben Streit und die fangen dann an auch auf Türkisch untereinander zu reden, dann sag' ich: ,Jetzt bitte auf Deutsch, weil ich will ja verstehen, was ihr da auch untereinander redet.' Aber man kriegt ja nicht immer alles mit wenn sie jetzt mal- Also in den Pausen lassen wir sie dann auch eigentlich eher so reden in ihrer Sprache oder wie sie das gerne möchten, außer man hat direkt Kontakt mit den Kindern. Aber in der Schule, im Unterricht selbst, dann wird Deutsch gesprochen.

023 I **Und wie ist es denn mit Dialekten? Sie haben gesagt, es ist selten, dass Dialekte gesprochen werden, aber vielleicht kommt's ja ab und an vor? Wird das im Unterricht erlaubt, toleriert, wie auch immer, oder eher nicht?**

024 Frau T. Es kommt drauf an. Ich hab' jetzt nur ein Kind, wo ich weiß, dass es wirklich Dialekt spricht und das ist auch 'n Integrationskind. Bei dem Kind ist es schon gut, wenn er spricht, das heißt, da könnte man gar nicht viel ansetzen ihn ans richtige- Natürlich versuchen wir's, dass er richtiges Deutsch lernt und auch spricht, aber bei ihm ist es einfach so: Er kommt von dem Dialekt einfach nicht- auch weil's im Elternhaus genauso gesprochen wird, er generell Schwierigkeiten hat, zu lernen, und das wär für das Kind zu viel. Klar, natürlich, wenn Dialekt geschrieben wird, das verbessern wir schon den Kindern oder wenn, ja- Weil das merkt man ja auch selbst, wenn man aus der Gegend hier kommt: Man bemüht sich zwar, aber es sind immer mal Wörter, die jetzt im Dialekt-

025 I **Ja. Und wie ist es in den Pausen, welche Rolle spielt da Dialekt? Also wird vielleicht auch ab und an gesprochen, wird da irgendwie auf's Hochdeutsche hingewiesen oder einfach laufen lassen?**

026 Frau T. Man kriegt's ja in der Pause wirklich nur mit, wenn man Aufsicht hat und da wir nur ein- ich jetzt nur ein Kind hab', wo ich jetzt weiß, dass es Dialekt spricht, fordere ich das jetzt nicht so auf, weil ich bei dem Kind weiß: Es geht einfach nicht. Das ist hier bei uns eher seltener mit Dialekt.

027 I **Ja, klar. Ist ja vielleicht auch noch mal 'n Stadt-Land-Unterschied.**

028 Frau T. Genau.

029 I **Okay. Jetzt haben wir schon drüber gesprochen: Welche Sprachen haben Sie in der Schule schon mal gehört. Wenn Sie jetzt mal an geschriebene Sprache denken, Poster, Plakate, die Tafel, handschriftliche Notizen**

		irgendwo: Welche Sprachen, vielleicht auch Dialekte haben Sie da schon mal gesehen?
030	Frau T.	Von den Kindern jetzt?
031	I	Generell in der Schule, egal ob das jetzt von den Kindern kommt oder von wo auch immer.
032	Frau T.	Also ich glaub', in der Schule haben wir so ziemlich alle Sprachen. Wir haben Türkisch, Arabisch.
033	I	Die Sie schon mal gelesen haben?
034	Frau T.	Genau, Türkisch, Arabisch. Auch grad' in den Lehrwerken, die ja, ne, überall rum- Im Prinzip dann auch Polnisch, Türkisch. Wir haben ja auch Wörterbücher stehen für die Kinder oder Bilderbücher, wo in andere Sprachen übersetzt werden. Spanisch, Italienisch, das sind so die Sprachen, wo mir jetzt- wo ich sicher bin, dass da was steht.
035	I	Jetzt durft' ich ja bei Ihrer Klasse im Unterricht dabei sein. Können Sie mir vielleicht 'n bisschen näher zu der Klasse was erzählen? War die schon von Anfang an so zusammengesetzt, sind Kinder erst später dazu gekommen?
036	Frau T.	Hm_hm. Also im Grunde hab' ich ja auch die Klasse jetzt erst seit der zweiten Klasse bekommen und ich hab' zwei Kinder oder zwei ältere Kinder, die eigentlich ja schon dreizehn sind. Aber da sie aus Flüchtlingsländern kommen, ist es manchmal mit dem Pass 'n bisschen schwierig. Die sind neu dazu gekommen vor einem Jahr und konnten beide kein Wort Deutsch. Und die zwei- Also es sind zwei Mädchen und die haben innerhalb von 'nem Jahr richtig gut Deutsch gelernt, weil sie auch wollen. Weil die auch so dankbar sind und auch die Eltern, die sich dann immer freuen, wenn man's gut mit den Kindern meint, wenn sie das Gefühl haben, sie lernen hier was in der Schule. Die zwei Kinder hab' ich neu gekriegt und ein Kind hab ich aus Syrien, auch 'n Flüchtlingskind. Der ist jetzt mittlerweile auch 'n Jahr da und der kam wirklich aus'm Kriegsgebiet, aus'm Mittelpunkt. Und wo man merkt, wenn der Geschichten erzählt, der ist teilweise auch noch ein bisschen vielleicht- traumatisiert ist vielleicht das falsche Wort, aber wo man merkt: Das ist für ihn noch schwierig. Und dann hab' ich noch ein Kind, das besucht noch den EGL-Lehrgang, das ist 'n halbes Jahr da. Genau, die sind dann nacheinander dazu gekommen.
037	I	EGL ist-?
038	Frau T.	Eingliederungslehrgang. Also zehnstündiger Deutschkurs für die Kinder, die noch nicht so lange hier in Deutschland sind.
039	I	Okay, hm_hm, ja. Ich hab' 'ne Klassenliste eigentlich dabei, denn ich möchte Sie noch bitten, mir zu erzählen, ob Sie denn über die Sprachbiografien der Schülerinnen und Schüler Näheres wissen?
040	Frau T.	Hm_hm. Also ob auch zuhause dann Deutsch gesprochen wird oder-?
041	I	Ja. Genau, also hier hab' ich noch mal die Klassenliste dabei.
042	Frau T.	Okay, genau, das ist mein Schüler, der Flüchtling aus dem Kriegsmittelpunktgebiet, so nenn' ich's jetzt mal, der Aabid. Und bei ihm ist's so, der kam ja auch mit keinem Wort Deutsch hierher, mit der Mama zusammen. Und die Mama ist jetzt auch auf 'ner Sprachschule, nenn' ich's jetzt mal, weil die Deutsch

lernen möchte. Also die geht auf die Schule, um auch Deutsch zu lernen. Dementsprechend spricht die Mama auch zuhause mit ihm Deutsch. Also da wird beides gesprochen, aber die Mama ist auch bemüht, mit ihm Deutsch zu sprechen und das merkt man auch. Also der spricht wirklich schon für die kurze Zeit, wo er hier ist, sehr gut. [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]. Dann beim Mustafa, da sind die Eltern aus Algerien, aber die Mama ist hier geboren, das heißt, da sind auch die Tanten von ihm da und die Onkels. Die reden auch mit ihm Deutsch. Natürlich auch die Muttersprache, aber eher auch die Eltern. Also er spricht eigentlich nur Deutsch, auch zuhause.

043 I **Was ist da dann die Muttersprache?**

044 **Frau T.** Ich hab' Algerien gesagt, stimmt nicht. Albanien, Entschuldigung. Albanisch. Algerien kommt noch, Albanisch ist der eine, aber bei ihm wird eigentlich zuhause mit ihm nur Deutsch gesprochen. Beim Connor ist Englisch- also der kommt aus 'nem afrikanischen Land, ich kann Ihnen jetzt- Ke- Kamerun. Aber die haben Englisch gesprochen, also keine afrikanische Sprache, sondern Englisch. Er kann auch teilweise Englisch, aber der Papa spricht auch zuhause mit Deutsch, weil die einfach- also er ist auch in Deutschland geboren, der Papa ist schon sehr lange da. Also die sprechen auch Deutsch mit ihm. Die Yasmina ist auch in Deutschland geboren, da kommen aber die Eltern aus'm Irak beide. Aber da würd' ich auch sagen, ist die Muttersprache schon Deutsch. Also die sprechen zuhause mit den Kindern nur Deutsch, die Eltern untereinander zwar auch ihre Sprache, aber da ist auch der Mittelpunkt Deutsch. Das [zeigt auf Arons Namen in der Klassenliste; Anm. Rieger] ist mein deutsches Kind, hat zwar 'n Gutachten Lernen, was man auch ein bisschen merkt. Das ist ja das Kind, wo ganz arg schüchtern ist, wo ja wirklich länger braucht. Dann die [Auslassung: Die Lehrerin spricht über eine Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis.] Der Rafa, das ist 'n polnischer Schüler, die sprechen beides zuhause. Er kann auch sehr, sehr gut Deutsch, aber die Mama und der Papa versuchen auch beides. [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.] Beim Georgi ist es 'n bisschen schade, der ist auch noch nicht- der ist zwar schon zwei Jahre da, hat aber so die wenigsten Sprachfortschritte gemacht, weil die Eltern wirklich nur Türkisch mit ihm zuhause sprechen. Auch nach mehrfacher Aufforderung, vielleicht 'n bisschen sich bemühen, mit ihm auch Deutsch zu sprechen, aber die Eltern können halt nur Türkisch oder kaum Deutsch. Da ist die Tante vom Georgi, der hat nämlich noch 'n Cousin, der 'ne Klasse unten drunter ist, und die Tante übersetzt dann immer, weil die kann gut Deutsch. Das ist so meine Brücke zwischen ihm und den Eltern. Haben wir auch schon ganz oft gesagt, dass es vielleicht gut wäre, wenn man mit dem Georgi öfter Deutsch zuhause spricht, aber das wird leider bei ihm nicht umgesetzt. Lucy ist auch 'n deutsches Kind, ich glaub', ja, da wird halt Deutsch gesprochen. Die Charlotte hat einen italienischen Papa, der aber schon so lange in Deutschland ist, dass da auch nur

Deutsch gesprochen wird zuhause. Die Nesrin kommt auch aus'm Irak. Der Papa von der Nesrin hat aber auch hier in Deutschland 'n Dönerladen, dementsprechend hat er mir schon gesagt, dass er eigentlich auch meistens Deutsch spricht, weil er ganz unterschiedliche Leute hat, die zu ihm in den Laden gehen und deshalb er auch da Deutsch gelernt hat. Und die dann auch versuchen, mit der Nesrin zwar beides zu sprechen, also wirklich gemischt, also nicht nur Arabisch, sondern auch Deutsch. Bei Hasan ist es ganz interessant, der hat 'ne deutsche Mama und 'n marokkanischen Papa. Sprechen aber beide Deutsch mit ihm, weil er kann kein Marokkanisch oder Arabisch, was man in Marokko spricht. Also das hat mir auch der Papa gesagt, die sprechen wirklich Deutsch. Und in den Sommerferien ist zwar der Hasan auch immer mit dem Papa in Marokko, aber die können dort auch Deutsch. Also zumindest sich mit ihm auch in Deutsch verständigen, weil er sagt, er kann die Sprache nicht sprechen. Die Esmā kommt aus Afghanistan, die sind auch geflüchtet aus dem Land. Bei ihr ist es so: Die Mama ist bemüht, gerade Deutsch zu lernen und der Papa auch. Aber die Esmā ist immer so der Dolmetscher zwischen Mama und mir, weil die Esmā kann mittlerweile wirklich sehr gut Deutsch und die übersetzt es auch immer. Die Eltern sind trotzdem auch bemüht, Deutsch zu lernen, das heißt, da wird beides gesprochen. Bei der Risha ebenfalls, da ist auch Arabisch, ich sag' jetzt mal, die Muttersprache, weil die sind ja auch hier hergekommen vor erst einem Jahr. Aber da ist es ähnlich: Der Papa geht auch auf die Schule, um Deutsch zu lernen, und das heißt, da wird auch beides zuhause gesprochen. Auch drei Geschw- zwei Geschwister von ihr sind noch bei uns auf der Schule. Bei der Saidja: Die Muttersprache ist Türkisch, aber die Eltern von der Sadija können beide wirklich sehr, sehr gut Deutsch. Also wenn man die Mama sprechen hört, würd' man gar nicht meinen, dass sie Türkin ist von der Muttersprache her. Da wird auch beides gesprochen. Beim Hüseyin ebenfalls, es ist eigentlich die Muttersprache Türkisch, die Mama ist aber auch schon so lange hier, da wohnen auch die Großeltern in Bayern, das heißt, da wird überwiegend Deutsch gesprochen. Also die Mama sagt auch zu mir, er versteht besser Deutsch wie Türkisch. Bei der Paola, die kommt aus Italien. Also die lebt nur bei der Mama, aber die Mama ist auch- die arbeitet auch in Deutschland, das heißt, sie muss Deutsch sprechen und das sagt sie auch zu mir: Sie sprechen beides, Italienisch und Deutsch. Maxim kommt- also ist ukrainisch-russisch gemischt. Beide Elternteile, die Mama ist aus Russland, der Papa aus der Ukraine, reden aber überwiegend auch Deutsch mit ihm. Die Victoria ist Deutsch, mein Loan ist auch Deutsch. [Auslassung: Die Lehrerin spricht über eine Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis.] Und das merkt man dann auch bei den Kindern, wie beim Georgi und der [Auslassung: Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis], die zuhause kaum Deutsch sprechen, machen auch die wenigstens Fortschritte. Weil die zehn Stunden Eingliederungslehrgang, die reichen einfach nicht, um das dann auch so- Man merkt's halt wirklich extrem

nach Ferien, weil da ja dann gar kein Deutsch gesprochen wird, ne? Da merk' ich es dann immer, weil es ist für die Kinder wahnsinnig schwer wieder dann reinzukommen. Beim Batuhan ist es auch: Der ist Muttersprache Türkisch, aber die Geschwister sind auch hier alle gewesen auf der Schule, teilweise schon älter. Und die Mama arbeitet auch hier bei 'nem Bäcker und sie sagt auch so: Sie muss da auch Deutsch sprechen. Das fällt ihr jetzt bei manchen Wörtern noch schwer, aber die sind auch bemüht, beides zuhause zu sprechen.

- 045 **I** **Ist ja sehr vielfältig, viele verschiedene Sprachen.**
- 046 **Frau T.** Bunt gemischt.
- 047 **I** **Wenn wir dann noch mal zusammentragen: Was sind also die Sprachen und Dialekte, die die Kinder in Ihrer Klasse sprechen können? So als Gesamtes mal.**
- 048 **Frau T.** Also Türkisch, Polnisch, Arabisch und Italienisch und Deutsch. So im Großen und Ganzen, ja, würd' ich jetzt- Genau.
- 049 **I** **Okay. Und was die Sprachkompetenzen der Kinder angeht, können Sie mir dazu noch was sagen?**
- 050 **Frau T.** Auf's Deutsche dann bezogen?
- 051 **I** **Generell, also auch andere Sprachen. Inwieweit Sie die einschätzen können, weiß ich ja nicht, aber-**
- 052 **Frau T.** Wenn ich jetzt so im Allgemeinen- Also so allgemein erst mal gefasst, würd' ich sagen: Klar, natürlich, es ist- Ich kam ja von der Dorfschule und bin dann hierher gekommen. Da dacht' ich am Anfang erst mal: Oh je, sprachlich ist gar nicht viel da bei den Kindern, weil Satzstellung, Artikelzuordnung, die Wortstellung generell, die Aussprache. Aber wenn man dann mit den Kindern länger arbeitet, auch länger hier ist, denkt man- oder ich denk' jetzt bei meiner Klasse, dass sie sprachlich sich wirklich sehr entwickelt haben, auch gerne sprechen, auch- Man muss ja immer dann bedenken: Sie sind nicht aus dem Land oder sie sind erst hierher gezogen. Wenn ich dann überleg', wie ich mir erst schwer getan hab' mit 'ner Fremdsprache, und wenn ich das dann mit den Kindern vergleich', find' ich, dass sie sich sprachlich schon, also auf'm guten Niveau befinden, so wirklich, wenn ich jetzt den Großteil angucke oder zumindest auch alle bemüht sind, also das auch zu lernen. Also ich hab' jetzt bis auf ein Kind, wo ich sag':
[Auslassung: Die Lehrerin spricht über eine Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis.] Aber ansonsten bin ich wirklich zufrieden. Auch mit dem Sprachniveau von den Kindern. Und ich hab' auch Hoffnung, dass es dann in der vierten Klasse noch mal besser wird. Weil man hat ja auch bei der Yamina- da fällt's ja gar nicht auf, dass sie nicht aus Deutschland ist, weil manche Kinder ja wirklich schon ein sehr, sehr ausgeprägtes Sprachniveau besitzen.
- 053 **I** **Okay. Dann, genau, wollt' ich noch 'n bisschen auf die Unterrichtsstunden eingehen, in denen ich dabei sein durfte, auf bestimmte Methoden auch, die Sie angewandt haben. Fangen wir einfach mal mit der Begrüßung an. Sie begrüßen ja mit ‚Good morning‘, das hab' ich zweimal beobachtet. Wie hat sich das Ritual ausgebildet, sag' ich mal?**
- 054 **Frau T.** Okay, weil bei uns ist ja auch- wir müssen ja- oder wir dürfen auch Englisch unterrichten und das ist

entweder eine Stunde in der Woche oder zehn Minuten am Tag. Und so haben wir dann auch bestimmte Rituale, wo ich dann einfach das Englische als ein bisschen eingefügt hab' mit der Begrüßung morgens. Oder wenn die Kinder- wenn ich mal Antwort gebe den Kindern, dass ich- dass man auch mal ,Yes` sagt, statt ,Ja`. Oder die Kinder fragen auch mal auf Englisch: Kann ich's- Kann ich auf die Toilette gehen? So Sachen, dass es einfach bisschen ritualisiert wird, dass ich so die englische Sprache bisschen in den Unterricht integrieren kann.

055 I **Und wenn Sie sagen, die Kinder fragen auch mal von sich aus auf Englisch: Ist das nur in bestimmten Situationen oder was ist Ihr Eindruck, wie die Kinder drauf kommen, das jetzt in Englisch zu machen?**

056 Frau T. Das kommt ganz darauf an, wie die also- Ich merk' das auch, das ist unterschiedlich. Wenn die Kinder dran denken, dann machen sie's. Also das- da gibt's jetzt keine- Ich hab' auch nicht die Regel ,Sie müssen`. Sie dürfen. Sie dürfen auf Englisch fragen, sie dürfen auf Deutsch fragen und wir machen als öfter mal so 'ne Gefühlsrunde, dann dürfen sie auch mal in Englisch sagen, wie sie sich fühlen. Das lass' ich den Kindern ganz offen.

057 I **Okay. Dann hatten Sie beim ersten Mal, als ich da war, vorne den Sitzkreis gemacht mit den Gegenständen in Bezug auf Sommer oder Sommerferien. Arbeiten Sie öfter mit Sitzkreisen?**

058 Frau T. Ja. Also grad' als Einstieg in 'n Thema mach' ich ganz oft 'n Sitzkreis, weil ich find' immer, in 'nem Sitzkreis, das ist, wie soll ich das ausdrücken, sind die Kinder noch näher an der Sache dran, wie wenn sie auf den Plätzen sitzen. Da liegt dann meistens die Sa- also in 'nem Sitzkreis kann ich auch aktiver mit den Kindern arbeiten. Zum Beispiel wenn wir in Mathe 'n neues Thema erarbeitet oder Steckwürfel hat oder was auch immer, kann man das im Sitzkreis, find' ich, viel, viel besser erklären oder man kann viel handelnder mit den Kindern arbeiten. Oder jetzt im Sitzkreis: Man kann auch schneller mal dazwischen gehen oder bisschen mehr das auch lenken, wenn's jetzt in 'ne andere Richtung geht. Und auch die Kinder sind näher zusammen, die können sich angucken, was mir wichtig ist. Wenn man im Kreis sitzt, kann jeden Kind jeden angucken, wenn man im Klassensaal sitzt, ist vielleicht der eine mal mit Blick zum Rücken, je nachdem, wie er gerade sitzt, oder dreht sich doch eher mal um. Und deshalb nehm' ich den Sitzkreis auch ganz gerne für Themeneinführungen oder grade wenn's jetzt geht um ,Frei schreiben` oder wenn die Kinder auch selbstständig, ja, irgendwas noch erklären oder verändern können, auch wenn wir Sachen legen lassen, also da nehm' ich gern den Sitzkreis. Auch für 'ne Wiederholung oder für 'n Einstieg zum Thema.

059 I **Ansonsten haben Sie ja die Gruppentische. Ich frag' jetzt deshalb, weil ich ja auch 'n bisschen was an der Sitzordnung verändern musste für die Videoaufnahmen. Ist das ansonsten 'ne fixe Sitzordnung oder verändert die sich auch?**

060 Frau T. Ich veränder' die Sitzordnung ganz oft. Also weil mir's auch wichtig ist, dass die Klasse sich untereinander auch gut versteht und auch wirklich

jeden gut kennt, dass die Sitzordnung wirklich variiert. An man- Also, nee, jetzt nicht jeden Tag, weil das wäre zu 'n riesen Aufwand, aber so alle drei Wochen oder einmal im Monat lass ich sie komplett durchwechseln. Mal wie sie möchten, die Kinder, mal wie ich jetzt denk', das würd' jetzt gut passen. Und das sind die Kinder auch gewohnt. Oder wenn jetzt 'n Kind sagt: ,Och, Frau Tassler, darf ich heute mal da hin?'\, probieren wir das auch einfach aus. Also das ist keine fixe Sitzordnung. Also klar, natürlich über so 'n begrenzten Zeitraum ja, aber ich lass die dann auch ganz oft wechseln.

061 I **Und bleiben dabei die Gruppentische oder verändert sich das auch?**

062 Frau T. Das hab' ich auch schon ganz oft verändert. Ich hatte schon den Außenkreis, wo man komplett nach außen guckt, wie so 'n Hufeisen quasi. Dann hatte ich auch schon Zweierreihen. Wir hatten schon alles ausprobiert, auch dass die Kinder nicht immer auf einem Fleck sitzen. Aber die Gruppentische ist momentan das Lieblingssitzbild für die Kinder. Und es ist auch einfach, weil ich auch oft in Gruppen arbeite, dass man nicht immer die Tische zusammenstellen muss. Und die Kinder arbeiten auch gern so in den Gruppen.

063 I **Ja. Ansonsten ist Ihr Raum ja auch sehr bunt, viele Plakate, viele Dinge auch, die auch die Kinder selbst gemacht haben. Worauf legen Sie da wert, wenn Sie den Klassenraum gestalten?**

064 Frau T. Also mir ist einfach- Weil ich hab' auch gesagt- Ich mein', der Schul- Also der Klassensaal ist wie schon fast das zweite Zuhause. Das ist die Zeit, wo man am meisten verbringt, ne? Also neben zuhause. Und mir ist halt auch einfach wichtig, dass, wenn die Kinder in den Klassensaal kommen, dass sie sich wohlfühlen, dass es offener ist, dass es bunter ist, nicht so steril. Ich mein', das geht einem ja auch so: Man betritt 'n Raum, wenn er bunter ist oder viel Dekosachen drin ist, ist es ja wärmer und man fühlt sich eher wohl, wie wenn alles so steif ist. Und mir ist es auch wichtig, dass auch die Sachen, die die Kinder machen, dass die auch irgendwo in 'nem Klassensaal hängen, dass die Kinder da auch immer Wertschätzung haben oder sehen: ,Oh, was ich mach', wird auch gewürdigt und es findet im Klassensaal Platz.' Und ich lass' auch die Kinder mitentscheiden. Es ist leider jetzt nicht mehr am Fenster, weil die Fensterreinigung war vor Ostern. Und ich lass' dann auch immer, wenn wir jetzt die Fenster dekorieren, lass ich auch die Kinder selbst die Fenster dekorieren. Also ich dekorier' nicht die Fenster, wenn wir jetzt was basteln oder was gestalten, lass ich die Kinder die Fenster dekorieren, so wie es die Kinder dann- Und das klappt eigentlich wirklich gut. Ich hab' jetzt momentan nur nix am Fenster, weil die Fensterreinigung dieses Mal schon nach Ostern war und jetzt wieder in den Sommerferien. Und für zwei Monate, hab' ich gedacht, wenn wir jetzt die Fenster dekorieren- Dann hab' ich's dann direkt den Kindern mitgegeben, sonst wären die Fenster auch voll.

065 I **Hm_hm, okay. Und einmal, als ich da war, haben Sie auch vorne mit einem Lesethron gearbeitet. Können Sie mir das Konzept noch näher erklären?**

- 066 **Frau T.** Genau, unser- Also dann immer- das ist unser Lesestuhl oder Lesethron, genau. Wenn jetzt zum Beispiel- Wir machen viel frei Schreiben. Also mir ist auch wirklich wichtig, dass die Kinder viel schreiben dürfen und auch das immer vorlesen oder dann der Klasse präsentieren. Und ich merk' dann einfach, wenn die Kinder auf'm Platz das vortragen, ja, find' ich, geht's manchmal immer bisschen unter, weil da ist die Aufmerksamkeit nicht komplett auf dem Kind. Wenn das Kind aber vorne sitzt, konzentriert sich jeder auf das Kind. Und deshalb haben wir so den Lesethron. Auch für das Kind, das geht gerne dahin. Es ist ja immer für 'n Kind auch schwierig vor sich-sich vor die ganze Klasse zu setzen und jetzt alles vorzulesen. Und ich hab' gemerkt gehabt, dass, wenn man diesen Thron gestaltet, die Kinder da drauf sitzen, sich einfach wohler fühlen und dementsprechend das auch einfach lieber vortragen. Und das machen sie auch gerne. Und normal hab' ich noch so- die hatte ich nur an dem Tag 'ner Kollegin geliehen, normal hab' ich immer so 'ne kleine Antenne, die die Kinder aufsetzen dürfen. Das heißt dann, sie sind auf Sendung. Das heißt: Wenn die Antenne, dann Aufmerksamkeit auf das Kind. Und das Kind, genau, spricht dann. Das ist so unser Vorlesekonzept, ja.
- 067 **I** **Hm_hm. Okay. Und dann, hab' ich gesehen, haben Sie ja hinten auch so 'ne Ecke im Klassenraum, die abgetrennt ist auch.**
- 068 **Frau T.** Die Lesecke, genau.
- 069 **I** **Wie nutzen Sie die?**
- 070 **Frau T.** Das hab' ich ganz speziell auch für die Freiarbeit, weil wir haben auch zwei Stunden die Woche, wo ich einfach Freiarbeit mach', wo ich ganz- wo ich verschiedene Lerntheken anbiete oder auch Stationen. Die sind dann auch hinten drin in dieser Ecke oder auch vorne Richtung Tafel, wo ich diese Kästen hab', wo die Kinder dann einfach entweder lesen dürfen in der Lesecke, einfach Bücher nehmen oder einfach hinten ganz viele Sprachspiele, wo ich hab'- das dann auch in der Lesecke machen dürfen. Oder wenn ich jetzt auch mal mein I-Kind, das sich am wohlsten fühlt, wenn's auch mal bisschen abgetrennt ist oder nicht jeder auf ihn guckt, dass er da auch einfach 'n Rückzugsort hat. Oder ich hab's auch schon genutzt, wenn's einem Kind mal nicht gut gegangen ist, sich einfach auch mal kurz hinten hingelegt hat. Also ist ganz vielfältig, die Lesecke. Und die ist auch relativ groß. Also mir war wichtig, dass es nicht nur 'n kleiner Bereich ist, sondern dass es auch schon also bisschen größer ist, ja, dass-
- 071 **I** **Hm_hm. Ja. Sie haben jetzt schon gesagt: Das nutzen Sie auch, dass ein Kind, das weniger die Aufmerksamkeit auf sich habe möchte, sich da auch mal zurückziehen kann oder so. Ich hab' auch bei der Schreibaufgabe, die Sie den Kindern mal gegeben haben, als sie 'ne einseitige Geschichte schreiben sollten, beobachtet, dass sie auch da differenzieren und zu einzelnen Kindern sagen, wenn's keine Sätze sind, sondern erst mal nur Wörter, ist auch okay. Wie differenzieren Sie da? Ist das orientiert an den sprachlichen Kompetenzen, die Sie irgendwie**

diagnostiziert oder beobachtet haben?

- 072 **Frau T.** Also das ist- Also es kommt dra- Ich hab' ja wirklich ganz unterschiedliche Kinder vom Sprachniveau. Ich hab' Kinder, die ja nur erst kurze Zeit in Deutschland sind, bis Kinder, die wirklich perfektes Deutsch sprechen, auch schreiben. Und ich lass' dann auch immer die- Also manche Kinder, die sind schon so fit, dass sie auch Geschichten schreiben, manche Kinder sind einfach noch auf'm Niveau, die dann erst mal Sätze schreiben müssen, um zu 'ner Geschichte dann später zu kommen, das dann als Hausaufgabe fertig machen. Oder grad' beim Aron, bei meinem I-Kind, der muss erst was verbildlichen, der braucht erst das Bild und kommt so dann zum Wort. Deshalb wissen die Kinder- Also da sag' ich auch gar nix, das wissen die Kinder. Sie kennen ihr Niveau mittlerweile, sie wissen, wie ihr Stand ist und wie sie es in dem Moment brauchen. Deshalb würd' ich jetzt auch nie zu 'nem Kind sagen: ‚Du musst jetzt direkt die Geschichte schreiben‘ oder ‚Du sollst nur Sätze schreiben.‘ Dass sie sich da auch nicht unter Druck gesetzt fühlen. Weil bei manchen Kindern seh' ich: Okay, die haben erst die Wörter, dann kommen die Sätze. Und manchmal ist es dann erst als Hausaufgabe, wo die Geschichte dann geschrieben wird. Also das wissen auch die Kinder und die können sich auch so einschätzen mittlerweile, dass sie da genau wissen: Wie brauch' ich das. Weil wir das wirklich schon seit der zweiten Klasse so eingeführt und, ich sag' jetzt mal, trainiert oder geübt haben
- 073 **I** **Und was ist Ihr Eindruck, wie die Kinder- also die Klasse untereinander so das aufnimmt, dass manche 'ne andere Aufgabe haben?**
- 074 **Frau T.** Das ist bei den Kindern überhaupt kein Problem. Vor allem: Die schätzen auch die anderen Kinder sehr wert. Grad', ich weiß nicht, ob man das- ob das noch so präsent grad' ist, wenn jetzt zum Beispiel 'n Kind was vorgelesen hat, die Rückmeldung, das heißt: ‚Aber du bist ja auch noch gar nicht lange in Deutschland. Das ist ja schon super, wie du das machst.‘ Und, also die schätzen sich wirklich gegenseitig sehr wert. Da gibt's eigentlich nicht: ‚Oh, warum kriegt der die Aufgabe? Warum kann der das machen?‘ Das gibt's wirklich nicht.
- 075 **I** **Schön. Ja, stimmt, Sie hatten ja dieses Feedback, das sich die Kinder gegenseitig gegeben haben. Ist das was, was Sie von Anfang an quasi eingeübt haben?**
- 076 **Frau T.** Ja. Also seit ich die Klasse hab'. Mir ist auch immer wichtig, dass es erst die positive Rückmeldung gibt, und die Kinder wissen auch, dass, wenn man mal 'ne Kritik äußert, dass es dann nicht Kritik genannt wird, sondern einfach Verbesserungsvorschläge, und dass man die auch- dass man drauf achtet, dass man die trotzdem auch wertschätzend rückmeldet. Und das sind die Kinder auch gewohnt und wenn ich das mal vergesse, so 'ne Feedbackrunde, dann erinnern mich die Kinder auch dran, weil das brauchen die auch oder das fordern die dann immer auch ein. Und wo ich auch gemerkt hab', die nehmen auch die, ich sag' jetzt mal, in Anführungszeichen Kritik von den Kindern auch ernst. Wenn die Kinder- Also es ist immer besser, ich- die Kinder geben Rückmeldung wie ich. Klar, wenn

ich jetzt was dazu sagen möchte, sag' ich das auch im Anschluss dran, aber ich merk', wenn die Kinder Rückmeldung geben, dass sie damit noch mal ganz anders umgehen, wie wenn's von mir kommt.

077 I **Hm hm, ja. Was Sie mir jetzt so erzählt haben, ist ja auch der Anteil an Kindern, die in irgendeiner Form eine Migrationsbiografie haben, relativ hoch? Hat das Ihrer Meinung nach Auswirkungen auf die Lernatmosphäre in der Klasse im Unterricht? [...]**

078 Frau T. Mit der Atmosphäre, wie meinen Sie das?

079 I **Sie haben's ja im Prinzip eben schon-**

080 Frau T. Dass es unterschiedliche- genau, also klar. Ich mein', das ist so vielfältig, die Kinder, die ich hab'. Auch manche- oder grad', je nachdem welches Fach- In Mathe ist es ja auch ähnlich, ne? Da hab' ich jetzt Kinder, wenn ich zum Beispiel jetzt Fermi-Aufgaben, Sachaufgaben mach', da sind- manche Kinder sind dann einfach auch, die noch mal die Vorleser sind für die Kinder, die einfach noch Probleme mit dem Lesen haben. So integriere ich das, wenn ich dann Gruppen zusammenbaue, dass ich dann 'n Vorleser auch mal hab', wo ich weiß, das eine Kind könnte die Aufgabe lösen, braucht aber nochmal Unterstützung im Lesen. Wo ich dann so die Gruppe zusammensetz', dass es noch 'n Kind gibt, das im Lesen unterstützt. Also so haben wir dann auch die Mischung teilweise, wenn wir jetzt in Gruppen arbeiten.

081 I **Wirkt sich dann auch auf Ihren Unterrichtsstil aus?**

082 Frau T. Genau. Oder wo sich auch die Kinder dann auch gegenseitig profitieren oder sich auch ergänzen.

083 I **Schön. Damit geben Sie mir schon 'ne Überleitung zur nächsten Frage. Kann nämlich Ihrer Meinung nach der Unterricht von den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, die die Schüler mitbringen, auch profitieren?**

084 Frau T. Also ich würd' sagen, auf jeden Fall. Auch grad', weil die Kinder- Was wir auch machen, waren jetzt Länderkisten, wo jedes Kind sein Land vorstellen durfte und auch, ja, Besonderheiten vom Land oder auch Gegenstände, Essen, Trinken, mitbringen durften, dann die eigene Kiste gestalten dürfen und auch dann der Klasse präsentieren. Das heißt, so hat ja auch jeder mal das Land vom Kind kennengelernt, dass wir auch wissen: Die Länder sind alle in unserer Klasse. Und wo man dann auch weiß: Okay, ich- Oder manche Kinder dann wissen: Okay, bei mir ist es ähnlich oder die Erfahrung hab' ich auch. Oder in dem Land, wo ich herkomme- oder wir kommen vielleicht aus demselben Land oder- Wo man dann auch sieht, die Kinder: 'Oh, wir haben doch mehr Gemeinsamkeiten, wie man denkt.' Wo ich dann auch gemerkt hab', dass sich die Kinder dadurch auch noch mal mehr zueinander zuordnen können oder auch nochmal mehr finden. Das hab' ich dann auch gemerkt. Oder, ja, dann auch einfach manchmal die Übersetzens-Kinder, die sind dann ja auch stolz, wenn man kurz mit Eltern sprechen muss und dann auch 'n Kind übersetzen darf. Das ist dann auch- Klar, da profitiert man auch oder die Kinder sind dann wahnsinnig stolz und die wissen auch: 'Boah, super. Ich hab'- Das kann ich schon leisten.' Oder die freuen sich dann auch immer, wenn jemand Neues in die Klasse kommt und sie dann auch mal Dolmetscher

spielen dürfen, den Kindern dann auch helfen. Oder auch generell: Es gibt bei uns ja auch die Helferkinder. Wir arbeiten dann mit Kärtchen. Wenn wir zum Beispiel, das haben sie jetzt nicht gesehen in der Zeit- Wenn die Kinder früher fertig sind, können sie auch Kärtchen auf den Tisch legen, wo steht ‚Ich brauche Hilfe‘ oder ‚Ich wäre jetzt ‚n Helferkind. Mich darf man ansprechen.‘ Oder wenn jetzt ‚n Kind sagt: ‚Nee, ich will jetzt bei der Aufgabe überhaupt nicht gestört werden‘, das legt dann das rote Kärtchen an den Tisch. Das heißt ‚Ich brauch‘ Ruhe.‘ Und die anderen Kinder haben dann als grüne Kärtchen. Da wissen sie: ‚Okay, wenn ich ‚ne Hilfe hab‘, bevor ich zur Frau Tassler geh‘, da geh‘ ich erst mal zu dem Kind und lass‘ mir von dem Kind helfen.‘

085 I **Schön. Okay. Und was sind denn für Sie so die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrem Unterricht verfolgen? Wo setzen Sie bestimmte Schwerpunkte?**

086 Frau T. Also erst mal ist mir's wichtig, dass die Kinder wirklich in ‚ner angenehme Atmosphäre lernen, weil mir das auch wirklich wichtig ist, weil ich find‘, wenn man irgendwo hingehet und sich nicht wohlfühlt, dann ist man auch blockiert und kann dementsprechend auch nicht so gut lernen. Deshalb ist mir erst mal wichtig die ganze Lernatmosphäre oder auch das Klima mit den Kindern untereinander oder auch zwischen mir und den Kindern, dass das auch passt. Und dann, klar, ist mir auch wichtig, dass die Kinder die Ziele erreichen, die wir auch vorgegeben kriegen, sag‘ ich jetzt mal. Denn wir müssen ja die ganzen Arbeiten, die haben wir ja auch zu schreiben. Aber mir ist wirklich, ja, auch wichtig, dass die Kinder dann fit sind für die fünfte Klasse. Aber bei manchen Kindern einfach auf ihrem Niveau, dass ich einfach seh‘, es bringt nix, ‚nem Kind, ich sag‘ jetzt mal, die Million schon beizubringen, wenn's noch im Tausenderraum ist. Dass man da einfach guckt, wo sind die Stärken vom Kind und wirklich bei jedem Kind dann anknüpft, weil jedes Kind hat in der Klasse seine eigenen Ziele, sag‘ ich jetzt mal, und seine eigenen Stärken. Dass man da wirklich auf jedes Kind guckt. Das ist schwer zu sagen, was man für alle Kinder erreichen möchte, weil das eine Kind ist schon total fit, das hat natürlich höhere Ziele, das andere Kind braucht einfach noch ein bisschen länger. Wo man jedem, ja- Und was ich auch mit den Kindern mach‘, ungefähr nach jeden- nach zwei Monaten, wo ich dann auch immer mit jedem Kind fünfzehn Minuten spreche und sag‘: ‚Wie ist denn die Verbesserung?‘ oder ‚Was hast du Neues dazu gelernt?‘ oder ‚An was möchtest du noch üben?‘, und ich auch mit jedem Kind die Ziele immer wieder neu festlege. Das sind dann so Pläne, wo man aus((unverständlich)), wo ich das gelegentlich auch mit den Eltern bespreche. Aber immer nach zwei, drei- Also ja, nach zwei Monaten immer mit jedem Kind, wo man dann die Ziele auch wieder neu festlegt. Das ist dann immer ganz schwierig zu sagen, wie die allgemeinen Ziele für die Kinder sind, weil das ist dann ganz unterschiedlich. Also klar, mein Ziel ist, dass sie so gut wie möglich in die nächste- also für die nächste Schule vorbereitet werden, aber halt immer auf ihrem Niveau.

- 087 I **Ja, okay, schön. Dann geht's jetzt noch mal 'n bisschen um Sprache, auch um Mehrsprachigkeit. Welche Sprachen und vielleicht auch Dialekte sprechen Sie mit den Kindern im Unterricht? Und außerhalb des Unterrichts?**
- 088 Frau T. Also im Unterricht, klar, Deutsch. Ich mein', ich kann's nicht leugnen, dass mir auch mal bisschen Pfälzisch rausrutscht. Weil man achtet drauf, aber das Problem ist, wenn man dann wirklich mal im Redefluss ist, dann kommt's einfach mal mehr durch, wie wenn man wirklich die ganze Zeit konzentriert drauf achtet. Englisch sprechen wir mit den Kindern. Da ich auch von der Region, wo ich herkomme, Französisch spreche, das mit den Kindern auch teilweise. Steht nicht im Lehrplan, aber dass man da als auch einfach mal- Wenn ich jetzt den Kindern mal auch ein paar Wörter oder auch 'n ein französisches Lied, was wir auch gemacht hatten. Oder wenn jetzt die Kinder zum Beispiel- Mir ist auch wichtig, dass die Kinder auch wissen: Okay, meine Sprache, die ich spreche, dass die auch gewürdigt wird. Wenn wir zum Beispiel unser Sportfest hatten, da mussten wir uns auch so 'n Motivationspruch ausdenken. Das durften die Kinder dann auch mal auf Türkisch hinschreiben, in ihren Sprachen. Dass man dann- Das da steht, oben auf Deutsch, wer's weiß, schreibt's in Arabisch drunter oder in Italienisch, dass ich das- Das mach ich dann auch öfter. Also jetzt nicht ständig, klar, aber wenn sich mal so 'ne Gelegenheit bietet, dass die Kinder dann auch mal in ihrer Sprache- Und wir haben auch gelernt ‚Hallo‘ in allen Sprachen oder ‚Tschüss‘, dass wirklich die Kinder auch wissen: Okay, dass es- die Sprachen sind bei uns in der Klasse vorhanden.
- 089 I **Okay, cool. Wie ist es außerhalb des Unterrichts, also in der Pause zum Beispiel?**
- 090 Frau T. Also wenn ich mit den Kindern spreche in der Pause, merke ich, da kann ich mich wirklich auf Hochdeutsch konzentrieren, auch bemühen. Weil da sind ja immer kurze Sprachfrequenzen, sag' ich jetzt mal, wo ich sprech'. Ich hatte auch mal schon, dass ich mit 'nem Kind Englisch gesprochen hatte, wo einfach nur Englisch verstanden hat, ne? Französisch, hatte ich jetzt noch nie den Fall, dass ich 'n französisches Kind hatte. Und das sind dann, ja- Da hört's ja dann auch schon auf, weil Türkisch kann ich nicht. Da bleibt mir nur-
- 091 I **Wie ist es im Kollegium?**
- 092 Frau T. Das ist auch ganz unterschiedlich. Wir sind ja auch Saarländisch, wir sind Pfälzisch, das kommt dann drauf an. Mit den Kollegen, mit denen ich ganz viel zu tun hab', ne, wenn's dann 'ne ganz lockere Atmosphäre ist- Das kommt immer auf die Situation drauf an, ne? Wenn man jetzt einfach so mit den Kollegen sich unterhält in der Pause, natürlich, da achte ich jetzt, bin ich ehrlich, auch nicht auf's Hochdeutsche, sprech' ich einfach so, wie's kommt. Wenn wir aber jetzt Konferenzen haben, in 'ner Konferenz irgendwas vortragen, klar, da achtet man dann schon auf gepflegtes Deutsch. Aber das ist immer situationsbezogen.
- 093 I **Okay. Wenn ich noch was Persönliches fragen darf: Wie**

		sprechen Sie zuhause, welche Sprache oder welchen Dialekt?
094	Frau T.	Also, wenn ich jetzt mit meinen Eltern sprech'- Also, meine Eltern sprechen besser Hochdeutsch als ich. Wenn man dann einfach bei meinen Eltern ist, ist es einfach, glaube ich, schon so festgefahren in mir, dass ich da wirklich mit ihnen Pfälzisch sprech'. Wenn ich jetzt mit meinem Mann und mit meinem Kind sprech', da achte ich schon drauf, dass es Hochdeutsch ist. Also es kommt immer drauf an, mit wem ich zuhause spreche. So mit meiner Verwandtschaft, wo ich herkomme, ist es halt einfach so, dass die Pfälzisch sprechen, oder mein Opa hat noch dieses Französisch, dieses Elsässische. Das heißt, da passt man sich automatisch an. Wenn ich jetzt aber die Seite von meinem Mann mir angucke, das ist dann eher so 'n gepflegtes Hochdeutsch, da passt man sich dann auch an. Also, das kommt immer drauf an, mit wem ich zusammen bin. Wenn wir jetzt mit Freunden abends weggehen, das kommt drauf an, mit welchen, ne? Mit manchen ist es dann auch Pfälzisch, manche wirklich Hochdeutsch, wenn man sich bemüht. Also ganz, ganz unterschiedlich. Aber Deutsch auf jeden Fall, ne? Also das ist die-
095	I	Ja. Okay. Dann nur noch paar abschließende Fragen. Wie finden Sie's denn prinzipiell, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?
096	Frau T.	Also ich find's auf der einen Seite sehr positiv, wenn sie mehr Sprache haben, was ich aber, ja- Es kommt, find' ich, auch immer drauf an, wie man die Mehrsprachigkeit mit den Kindern- Oder ((unverständlich)) wenn jetzt zum Beispiel 'n Kind hier in Deutschland lebt, aber eigentlich nur Türkisch spricht und kein Deutsch beigebracht kriegt, ist es halt auch schwierig. Also wenn man- Was ich ganz toll finde, ist, wenn man 'n Kind auch zweisprachig erzieht, wenn beide Elternteile auch wirklich die Sprache sprechen. Das ist bei meinem Kollegen der Fall. Da ist die Frau Russin und er ist Deutscher und die erziehen das Kind auch wirklich mehrsprachig. Das find' ich auch 'n Gewinn für das Kind. Aber ich find's teilweise auch, wenn 'n Kind- Ich mein', das seh' ich ja auch beim- ja, dass das Kind eigentlich gerne Deutsch können würde, aber auch ein bisschen noch blockiert ist, weil es gar nicht weiß: Ich hab' die Sprache, ich hab' die Sprache, ist in einer Sprache noch gar nicht angekommen, soll dann die nächste Sprache dazu lernen. Also das ist ganz unterschiedlich, ne, von Kind zu Kind. Aber eigentlich ist- find' ich Mehrsprachigkeit immer 'n Gewinn für die Kinder. Weil man hat ja auch später mehrere Sprachen oder auch Englisch. Oder im späteren Berufsleben kommt man ja gar nicht drum herum mit Mehrsprachigkeit, ne? Oder im Fernsehen, in den Medien, das ist ja alles teilweise mehrsprachig, ne?
097	I	Hm_hm. Und wie finden Sie's, wenn Kinder auch 'nen Dialekt sprechen können?
098	Frau T.	Jetzt im Deutschen oder-?
099	I	Egal, es gibt ja auch in andern Sprachen Dialekte.
100	Frau T.	Egal. Ich mein', es gehört ja auch zu den Wurzeln vom Kind. Ich mein', es ist ja auch ein Stück Kultur, Dialekt zu sprechen. Ich mein', klar, natürlich, das

versuche ich auch, sollte man natürlich schon drauf achten, wenn man spricht, dass man auch auf die Originalsprache Wert legt. Aber wenn jetzt mal 'n bisschen Dialekt auch mit dabei ist, find' ich das auch gar nicht schlimm. Weil es gehört ja auch zu einem dazu, es ist ja auch authentisch. Ich hab' gesagt, wenn man sich jetzt komplett verstellen würde- Ich mein', natürlich versucht man's, klar. Ich achte auch drauf, aber wenn's jetzt mal ein bisschen Dialekt mit dabei ist, ich mein', das gehört ja auch wie bei den Kindern dazu. Ich mein', die sind so aufgewachsen mit Dialekt teilweise, oder- Ist halt schwer, weil es gibt ja auch im türkischen Dialekte, haben mir die Kinder erzählt, oder im Arabischen. Aber ich weiß jetzt nicht, sprechen die dann Dialekt oder nicht. Aber ich glaub' so, wenn man das den Kindern dann ganz verbieten würde, das wäre ja dann auch nicht mehr echt.

101 I **Damit sind wir auch schon bei der abschließenden Frage. Was glauben Sie, was die jeweilige Familiensprache oder der Dialekt, den die Kinder sprechen, den Schülern bedeutet?**

102 Frau T. Also ich merk' schon, dass die Kinder auf jeden Fall stolz sind auf ihre Sprache. Also das merk' ich auch, dass sie zwar auch Deutsch auf jeden Fall lernen möchten, aber auch ihre Sprache- dass man da auch Wert drauf legt. Deshalb ist mir's- Also das sagen auch die Kinder, ne? Oder die freuen sich ja auch, wenn sie noch Türkisch hier an der Schule haben oder auch mal Polnisch, dass sie dann auch immer sagen, sie gehen gern dahin. Die Kinder sagen, sie lernen auch gern Deutsch, und die Kinder sagen mir auch, es ist wichtig, Deutsch zu können. Also viele Kinder in meiner Klasse, die wissen, dass sie auch Deutsch brauchen, weil sie in Deutschland leben, aber auch trotzdem ihre Sprache noch wichtig ist, weil wenn sie in den Ferien ja mit Verwandten sich treffen, da brauchen sie ja auch ihre Sprache. Und deshalb versuch ich auch, die Sprache von den Kindern so gut es geht auch ab und an mal in den Unterricht einzubauen. Was ich vorhin erzählt hab', dass man das auch würdigt, dass wir wissen: Okay, ihr kommt aus verschiedenen Ländern, wir akzeptieren auch die Sprache. Ich kann sie zwar nicht alle sprechen, aber dass wir sie so auch 'n bisschen wertschätzen.

103 I **Dann war's das schon an meinen Fragen. Ich bedank' mich bei Ihnen, dass Sie mir so offen Auskunft gegeben haben.**

104 Frau T. Gern. Man merkt jetzt auch, ne, wenn Sie's nächstes Mal anhören: Manchmal ist es Hochdeutsch, manchmal is es bissel Pfälzischer, aber das ist- das kommt drauf an. In den Prüfungen hat man sich ja auch wirklich bemüht, in der Uni Hochdeutsch zu sprechen, aber wenn man dann wirklich als ins Reden kommt, dann-

105 I **Das ist bei mir nicht anders. Vielen lieben Dank. Ich hab' mich sehr gefreut.**

Anhang B.1.4: Transkript zum Interview mit der Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Klassenlehrerin der mittelblauen Klasse	Frau Ofenschmitt (Pseudonym)	Frau O.

001 I Dann bedank' ich mich erst mal bei Ihnen, dass ich mich noch mal mit Ihnen unterhalten darf. Durfte ja auch schon 'n paar Mal im Unterricht dabei sein, was für mich 'n großer Gewinn ist. Sie kennen mich schon, wissen, dass ich von der Universität komme. Ich komm' aus dem Bereich Sprachwissenschaft, arbeite in der Grundschulpädagogik und würde nun Sie bitten, sich kurz vorzustellen, Ihren beruflichen Werdegang und auch, was Sie bewogen hat, Grundschullehrerin zu werden.

002 Frau O. Hm_hm. Also mein Name ist Magdalena Ofenschmitt. Ich bin Grundschullehrerin seit jetzt dreiundvierzig Jahren, geh' auch dieses Jahr in Ruhestand und bin von Anbeginn an dieser Schule gewesen, also an der [blauen Schule]. Die hieß früher [rote Schule], das war eigentlich 'ne Schule in einem gut bürgerlichen Viertel hier in [Name der Stadt, in der sich die blaue Schule befindet]. Ist ja jetzt- also unser Stadtteil ist ja jetzt 'n sozialer Brennpunkt mit 'nem sehr hohen Ausländeranteil. Und als ich hier angefangen hab', neunzehnhundertfünfundsiebzig war das, also die Anwohner waren so die klassische Mittelschicht, Ärzte, Apotheker, Angestellte, Bankbeamte. Und ich bin in diese Schule gekommen, weil ich- oder umgekehrt, ich hatte eigentlich im Studium Biologie und Chemie als Hauptfach studiert, wollte auch in die Hauptschule gehen, weil mich Naturwissenschaften auch interessiert haben, hab' dann aber diese Stelle bekommen und konnte in den Fachbereich Grundschulpädagogik wechseln. Und das hab' ich dann auch gemacht, weil ich ganz schnell erkannt habe, dass die Hauptschule damals doch nicht das geboten hat, was ich mir vorgestellt habe, und weil ich auch von Kollegen, die im Hauptschulseminar waren, erfahren hab', dass die Arbeit da sehr anstrengend sein kann. Und ich hab' mich hier vom ersten Tag an wohlgefühlt, hab' dann also im Studienseminar damals Biologie als ein Fach weitergemacht, hab' zur Grundschulpädagogik gewechselt, hatte da Einiges aufzuholen, das ging aber recht gut und bin dann nach der- nach den drei Jahren war ich ja LAA hier, also das waren ja damals noch drei Jahre, nannte sich auch nicht Referendariat, war alles 'n bisschen anders, bin ich dann auch gerne hiergeblieben, weil's mir hier gut gefallen hat. Und ich hab' auch, obwohl ich 'n relativ weiten Anfahrtsweg hab', ich komm' von [Name eines Dorfes], nie 'n Versetzungsantrag gestellt, weil's mir hier wie gesagt immer gut gefallen hat und weil ich auch so in die Entwicklung dieser Stadt und dieser Schule dann reingekommen und mitgewachsen bin. Also ich hab' das alles erlebt, wie sich hier die Struktur des Stadtviertels verändert hat, wie sich die Familien verändert haben, wie sich die

sprachliche Situation hier verändert hat. Und es wurd' schon immer bisschen anstrengender und anspruchsvoller, aber zum Schluss hab' ich gesagt: Jetzt bin ich so lange hier und jetzt bleib' ich hier.

003 I **Hat sich denn die Situation der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Vielfalt verändert in den letzten Jahren?**

004 Frau O. Als ich hier angefangen hab' vor dreiundvierzig Jahren, war hier Deutsch die vorherrschende Sprache und das waren auch alles deutsche Familien. In meiner ersten Klasse, die ich hier übernommen habe, war ein Kind, dessen Eltern kamen aus Jugoslawien, aber dieses Kind konnte Deutsch. Ich weiß nicht mehr genau, wie das Kind Deutsch gelernt hat, also ich hab' die Klasse als Vierte übernommen, aber sie konnte jedenfalls in Schrift und Sprache perfekt Deutsch und war auch lange Jahre das einzig ausländische Kind, was ich hatte. Und ja, so nach zehn, zwölf Jahren Dienstzeit hier, fing es dann an, dass mal so die ein oder anderen Griechen, Italiener, auch Türken dazu kamen, und so ging's dann halt immer weiter. Und es wurde dann immer mehr und immer stärker, dieser Zuzug von Familien, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

005 I **Hm_hm. Wie würden Sie die Schule im Allgemeinen beschreiben? Was sind Schwerpunkte, die die Schule setzt? Wie ist das Einzugsgebiet?**

006 Frau O. Das Einzugsgebiet ist ein Gebiet im sozialen Brennpunkt. Wir haben sehr viele Familien, die sozial schwach sind, mit arbeitslosen Eltern zum Teil oder auch mit, ja, kranken Eltern, die nicht arbeiten können. Wir haben halt auch die vielen ausländischen Familien, die zuziehen und dann einfach mal hier sind und sich hier erst orientieren müssen. Die also nicht, wie zum Beispiel diese indischen Familien, die hierher kommen und 'ne Wohnung haben und 'ne Arbeit haben, die also einfach hier ankommen und hier ihr Leben neu aufbauen müssen. Es sind weniger Flüchtlingsfamilien, die hier Asylanträge stellen, als einfach Migranten, die hier Arbeit suchen.

007 I **Hm_hm. Okay. Gibt's Schwerpunkte, die die Schule setzt vom Schulprofil her?**

008 Frau O. Ja, unser Schwerpunkt ist auf jeden Fall, den Kindern die Sprache nahe zu bringen und sie eigentlich auch in ein schulisches Leben zum Teil einzugewöhnen. Wir haben Kinder, die kommen, haben noch nie 'ne Schule besucht in ihrem Heimatland. Die Eltern sind zum Teil auch Analphabeten, ja, die haben aus irgendwelchen Gründen auch in ihren Heimatländern die Schulen abgebrochen, zum Teil aus wirtschaftlicher Not, zum Teil, weil sie aus Kriegsgebieten kommen, wo sie gar keine Schulen besuchen konnten. Und ja, da haben wir halt auch die Aufgabe, die Kinder erst mal an so ein geregeltes schulisches Leben heranzuführen. Das beginnt zum Teil schon im Kindergarten. Ich bin also auch Koop-Lehrerin für einen Kindergarten und da merk' ich auch schon, das ist auch schon die Aufgabe der Kindergärten, da anzusetzen.

009 I **Ja. Finden Sie denn, die [blaue Schule] ist eine mehrsprachige Schule?**

010 Frau O. Auf jeden Fall, ja. Wir legen zwar Wert drauf, im Unterricht mit den Kindern Deutsch zu sprechen und

dass die Kinder auch untereinander Deutsch sprechen, aber wir sind trotzdem mehrsprachig. Sie sprechen also in den Pausenzeiten und zum Teil auch im Unterricht in ihrer Muttersprache, weil's manchmal gar nicht anders geht. Ich hab' jetzt in kürzester Zeit, also das sind jetzt zwei Jahre, fünf Kinder aus Italien bekommen. Sie haben jetzt einige auch erlebt, also [Auslassung] zum Beispiel, der [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]. Aber der Schwung vorher, das waren Giada und Laureanna, die aus Italien kamen und auch relativ schnell gelernt haben. Denen hab' ich im Anfangsunterricht erlaubt, ab und zu auch mal Italienisch zu sprechen, also untereinander wenigstens. Wer immer 'n bisschen was konnte, durft's dem anderen erklären. Daniele spricht ja recht gut Italienisch, also deutlich besser als Deutsch. Er durfte dann auch ab und zu mal Italienisch reden, aber genau nach Anweisung, also von jetzt bis dann. Und dann haben wir zwei bulgarische Mädchen in der Klasse, denen erlaub' ich bei Partnerarbeit auch, dass sie untereinander in ihrer Muttersprache sprechen, weil sie viel verstehen, was ich sage, aber mir zum Teil auf Deutsch auch noch nicht antworten können und auch auf Deutsch sich untereinander nicht unterhalten können. Aber das ist- das sind immer begrenzte Ausnahmen. Das heißt, wenn ich merke, sie können jetzt, dann müssen sie auch. Also bei Giada zum Beispiel, die darf jetzt kein Italienisch mehr reden, obwohl sie gern möchte. Sie kann sich auf Deutsch verständigen, auch wenn's schwierig ist, dann muss sie da durch. Dann haben wir natürlich die Gruppen untereinander, die dann halt auch in ihren Muttersprachen sprechen, wie die türkischen Kinder. Wenn die beim Frühstück zusammensitzen, sprechen die natürlich Türkisch, ja. Obwohl im Klassenzimmer die Regel lautet: Deutsch sprechen. Aber es ergibt sich einfach so. Grad' wenn so emotionale Themen besprochen werden, was sie erlebt haben, oder was sie bewegt und dann fallen die ganz schnell zurück in die Muttersprache.

- | | | |
|-----|----------------|--|
| 011 | I | Ja. Und wie ist es denn in den Pausen? Erlauben Sie da, dass andere Sprachen gesprochen werden? |
| 012 | Frau O. | Hm_hm. Auf'm Schulhof dürfen sie jede Sprache sprechen. |
| 013 | I | Ich weiß nicht, ob das hier in der Klasse vorkommt: Spielt auch Dialekt 'ne Rolle und wenn ja, ist das erlaubt im Unterricht, in den Pausen? |
| 014 | Frau O. | Sie meinen jetzt hier Pfälzisch? |
| 015 | I | Es gibt ja auch in anderen Sprachen Dialekte, ich weiß es nicht. |
| 016 | Frau O. | Also hier spricht kaum ein Kind Dialekt, weil die meisten gar nicht hier geboren sind. Die haben Deutsch als Zweitsprache gelernt in Sprachkursen oder durch Sprachvorbilder, die auch keinen Dialekt sprechen. Also in meiner Klasse ist es jetzt gar kein Problem. Ich hatte vor etlichen Jahren dialektsprechende Kinder, als hier aber überwiegend noch deutsche Kinder waren, und die hab' ich damals Dialekt sprechen lassen, weil sie nicht anders konnten. Wenn man gesagt hätte: ‚Sprich Hochdeutsch‘, hätten sie nichts mehr gesagt. Man hat natürlich |

versucht zu korrigieren und zu verbessern, ja, aber das Dialektproblem stellt sich hier kaum.

017 I **Hm_hm. Und was sind denn so die Sprachen, vielleicht auch Dialekte, die sie in der Schule schon einmal gehört haben, im Klassenzimmer oder wenn sie über den Flur laufen, auf'm Pausenhof?**

018 Frau O. Ja, Arabisch hör' ich, Türkisch sehr viel, viel Italienisch, Griechisch eher weniger, obwohl wir griechische Kinder haben. Die afrikanischen Kinder sprechen oft Französisch, aber dann mit ihren Eltern. Wenn mal Eltern kommen oder wir machen 'n Bastelnachmittag mit Eltern, dann hör ich oft, dass die Französisch sprechen. Englisch hör' ich recht viel von den indischen Kindern, die sich dann auch mit unseren versuchen, durch Brocken von Englisch zu verständigen, weil wir ja auch Englisch in der Grundschule machen. Es kann sein, dass ich auch Sprachen hör', die ich nicht identifizieren kann, wie zum Beispiel Albanisch, Bulgarisch. Das könnt' ich jetzt so nicht unterscheiden, was es ist, ne?

019 I **Ja, okay. Wenn Sie an Schriftsprache denken, auf Plakaten, Schildern, an der Tafel oder irgendwelche Aufschriften auf Bänken, sofern das denn überhaupt vorkommt: Welche Sprachen haben sie schon mal gesehen oder Dialekte in der Schule?**

020 Frau O. Also da sehen wir auf jeden Fall die arabischen Schriftzeichen. Da sehen wir die, also, türkische Sprache, die haben ja unser lateinisches Alphabet, da sehen wir viel in Türkisch. Da ist oft auch Griechisch und Italienisch dabei, Englisch eher weniger. Ja.

021 I **Okay. Jetzt durfte ich ja ein paar Mal im Unterricht dabei sein. Können Sie mir Näheres zu der Klasse sagen, die ich kennenlernen durfte? Hatten Sie die Klasse von Beginn an? Waren alle Kinder von Anfang an in der Klasse oder hat sich das verändert?**

022 Frau O. Hm_hm. Ich hatte die Klasse von Beginn an. Wir haben als erste Klasse hier angefangen und die Zusammensetzung hat sich natürlich ständig geändert. Also wir haben sehr hohe Fluktuation, es ziehen viele Kinder oder Familien weg und es kommen sehr viele neue Familien mit Kindern nach. Ich hab' jetzt von der Stammbesetzung dieser Klasse ungefähr noch die Hälfte.

023 I **Okay. Und ich hab' hier auch noch mal 'ne Klassenliste mitgebracht. Können Sie mir Näheres zu den sprachlichen Biografien der Schülerinnen und Schüler sagen?**

024 Frau O. Hm_hm. Also Giada ist vor etwa zwei Jahren aus Italien gekommen, hat recht schnell Deutsch gelernt, tut sich aber in der Schriftsprache sehr schwer. Die Eltern sind gekommen, weil sie hier 'ne Arbeitsstelle gefunden haben, sprechen aber auch beide kein Deutsch. Also von der Mutter weiß ich's ganz genau, vom Vater vermut' ich, dass er nicht sehr gut Deutsch kann, weil er zu Elterngesprächen auch immer 'n Dolmetscher mitbringt. Ich hab' den Eindruck, er versteht mich, spricht aber nicht sehr gut. Und Giada hat das einfach hier im Umgang mit den Kindern gelernt und natürlich auch in ihren EGL- und DaZ-Kursen. Neil hat bulgarische Wurzeln. Also er ist hier in Ludwigshafen geboren, aber die Großeltern stammen aus Bulgarien. Ein Elternteil spricht auch

Bulgarisch. Man merkt ihm das nicht an, er spricht eigentlich 'n tadelloses Deutsch. Dilara kommt aus Bulgarien, hat da auch 'ne Schule besucht. Sie versteht inzwischen Deutsch, macht auch sehr intensiv alle Kurse mit, die angeboten werden, auch die Nachmittagskurse. Sie ist aber sehr schüchtern und spricht ganz, ganz wenig. Aber sie ist in der Schriftsprache schon recht fortgeschritten. Marco hat eine brasilianische Mutter, die ein sehr gebrochenes Deutsch spricht. Er hat auch schon, ja, 'ne Weltreise hinter sich. Die sind aus familiären Gründen durch die diversesten Länder der Welt gereist. Er war auch mal 'ne Zeit lang in 'ner türkischen Schule, allerdings in 'ner Privatschule, wo auch Deutsch unterrichtet wurde. Und ich vermute, dass er durch seinen Vater, den ich aber persönlich nicht kenne, dieses gute Deutsch spricht. Durch die Mutter kann er's nicht sprechen. Das ist- die ist- also sie kann kein- sie kann nur gebrochen Deutsch, das gibt sie auch zu. Also man hört's natürlich auch, wenn man mit ihr spricht. Auch so englisch gefärbt, ja mit englischem Einschlag. Alisa hat albanische Wurzeln. Die Großeltern stammen aus Albanien, die Eltern sind zwar schon hier geboren, sprechen aber auch Albanisch und natürlich zuhause mit den Kindern Deutsch. Also Alisa spricht 'n sehr gepflegtes Deutsch. Die Mutter legt auch großen Wert darauf, dass sie sich Wortschatz erarbeitet, liest mit ihr und bringt ihr auch sehr viel bei. Kalilas Familie kommt aus Syrien. Das heißt, die Kinder sind alle hier geboren, aber die Eltern sind noch in Syrien geboren und legen auch sehr viel Wert auf 'ne gute Schulausbildung. Kalila spricht 'n sehr gutes Deutsch, das hat sie bereits im Kindergarten gelernt. Die Eltern können auch Deutsch, nicht so gut wie die Kinder. Lara spricht ja gar nicht, wir vermuten einen partiellen Mutismus. Es ist nie festgestellt worden, die Eltern haben sich lange dagegen gewehrt, das Kind untersuchen zu lassen, haben immer gesagt, die ist nur schüchtern, das verwächst sich und so weiter. Inzwischen wird sie sprachtherapeutisch behandelt, aber wir werden kaum informiert. Wenn wir was wissen wollen, müssen wir sehr, sehr lange und sehr intensiv nachfragen und die Antworten sind immer sehr zögerlich. Hendriks Familie kommt aus Rumänien. Beide Geschwister waren sprachbehindert. Hendrik ist ja sehr stark sprachbehindert, er hat 'ne Therapie in [Name einer Stadt] in der Sprachheilschule gemacht, die sehr erfolgreich war. Wenn Sie ihn jetzt sprechen hören, das ist gar kein Vergleich zu dem, was er vor zwei Jahren gemacht und gesagt hat. Und die Mutter spricht ein sehr gebrochenes Deutsch, sie spricht- die artikuliert auch falsch. Ich vermute, dass sie auch sprachbehindert ist, dass es aber nie behandelt worden ist. Die Eltern haben sich auch sehr schwer getan mit dieser Zeit in [Name der Stadt, in der sich die Sprachheilschule befindet]. Wir haben sehr viel Überzeugungsarbeit gebraucht und sehr lange auf die Eltern eingeredet, bis sie's dann endlich gemacht haben. Rodiya stammt aus Syrien, ist jetzt erst in diesem Jahr in meine Klasse gekommen. Sie war allerdings schon in Deutschland woanders in der Schule, in 'ner anderen Stadt, hat auch recht gut

Deutsch gelernt. Ich merke, dass sie viel versteht, aber sie ist sehr, sehr schüchtern und sehr gehemmt und spricht im Unterricht so gut wie gar nicht, nur in 'ner Kleingruppe. [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.] Aslans Eltern stammen aus der Türkei. Aslan ist so der Überflieger hier, also er spricht 'n perfektes Deutsch. Die Eltern sind auch sehr bildungsbewusst. Yaris kommt aus Kamerun. Die Familie spricht zuhause Französisch. Die Eltern sprechen wenig Deutsch, verstehen mich aber, also können sich im Alltag verständigen und Yaris hat sein Deutsch im Kindergarten gelernt und spricht auch recht gut Deutsch. Eyda kommt aus einer kurdischen Familie aus'm Irak, auch 'ne sehr bildungsorientierte Familie. Die Eltern sprechen ein gutes Deutsch. Eyda merkt man's kaum an, dass sie Deutsch nicht als Muttersprache hat. Laureannas Familie kommt aus Albanien, war 'ne Zeit lang in Italien. Laureanna ist da zur Schule gegangen, hat da auch Italienisch gesprochen und hier bei uns Deutsch gelernt, recht schnell. Sie spricht erstaunlich gut, was zum Beispiel die Grammatik anbelangt, also sie verwendet die Zeiten perfekt. In der Schriftsprache ist es 'n bisschen schwieriger. Madeline Louise ist auch aus einer deutschen Familie, die Mutter stammt allerdings aus Bosnien. Die ist- was hat sie mir mal erzählt? Während des Bosnienkriegs nach Deutschland gekommen, ist dann hiergeblieben, hat geheiratet, hier 'ne Familie gegründet, spricht auch 'n perfektes Deutsch. [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.] Daniele ist auch in Deutschland geboren, die Familie hat aber italienische Wurzeln, aber beide Eltern sind schon in Italien in die- äh, 'tschuldigung, sind in Deutschland in die Schule gegangen. Beide Eltern sprechen ein gutes und verständliches Deutsch, haben mir aber beide gesagt, dass sie während ihrer Schulzeit auch Schwierigkeiten hatten. Daniele hat eine diagnostizierte Sprachverarbeitungsstörung. Das ist im Kinderzentrum festgestellt worden und man merkt das ja auch, wenn er zuhören muss oder sprechen muss. Dann merkt man, dass bei ihm Vieles nicht ankommt, dass er's nicht auf'n Punkt bringt, dass er sehr impulsiv auch immer spricht, was ihm grade in den Kopf kommt. Er hat relativ wenig Wortschatz, obwohl er sehr wortgewandt ist. Er kann 'ne halbe Stunde über ein Thema sprechen, aber bringt's nicht auf'n Punkt, weil ihm das Wort fehlt, er aber so viele Umschreibungen hat, dass man dann schon weiß, was er meint. Bei ihm hab' ich 'ne Zeit lang sehr stark mit visueller Unterstützung gearbeitet. Das wurde mir im Kinderzentrum gesagt, dass man das machen soll bei diesen Kindern. Das hab' ich inzwischen 'n bisschen reduziert, weil ich den Eindruck habe, dass es inzwischen auch anders geht. Er hat ganz große Probleme im schriftsprachlichen Bereich. Menderes spricht zuhause Türkisch, die Eltern können beide Deutsch, in Alltagssituationen können sie sich sehr gut verständigen. Menderes spricht auch ein sehr gutes Deutsch, allerdings kommt es mir so vor, als bestünde da ein leichter Disgrammatismus. Ich kann's allerdings nicht genau

einschätzen, wie weit das wirklich Disgrammatismus ist oder wie weit das einfach nur damit zusammenhängt, dass er zweisprachig ist und Artikel verwechselt oder solche Sachen. [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]

- 025 I **Okay. Danke schön. Wenn Sie jetzt die Klasse mal als Ganzes betrachten: Was sind denn die Sprachen und Dialekte, die die Kinder sprechen können?**
- 026 Frau O. Die Kinder können alle ihre Muttersprache sprechen.
- 027 I **Welche Sprachen sind das?**
- 028 Frau O. Italienisch, Vietnamesisch, Türkisch, Bulgarisch, Rumänisch, Albanisch, Kurdisch. Und die Kalila sagt mir immer, sie sprechen zuhause Arabisch, also gehe ich mal davon aus, dass Arabisch dabei ist. Was die jetzt, grad' die kurdischen Kinder für Dialekte sprechen, das weiß ich nicht. Das wissen sie zum Teil selber nicht. Wenn man sie fragt, wenn zum Beispiel Übersetzer gebraucht werden für irgendeinen Dialekt und die Frau Seeberg kommt und fragt, wer spricht diesen und jenen Dialekt, dann wissen sie's oft nicht. Wenn sie dann aber jemanden sprechen hören, dann sagen sie: ‚Ach ja, so sprechen wir auch.‘ Wobei sich diese Dialekte ja wohl oft sehr ähnlich sind.
- 029 I **Ja, okay, schön. Jetzt durfte ich ja ein paar Mal im Unterricht dabei sein und hab' einfach noch ein paar Fragen, weil ich's sehr spannend fand und auch viel dabei gelernt hab'. Sie haben einmal damit gearbeitet, dass Kinder, die – das war bei der Frage ‚Wer hat die Zeit erfunden?‘ – Kinder, die schon fertig waren damit, den Text zu lesen, nach vorne kommen sollten und dann Experten waren, um anderen Kindern zu helfen. Ist das 'ne Methode, die Sie schon früh eingeübt haben oder kam das in der Situation erst neu dazu, kannten die Kinder das schon?**
- 030 Frau O. Die Kinder kennen diese Methoden. Wenn ich also mit neuen Methoden oder überhaupt mit bestimmten Methoden arbeite, dann sind die immer bekannt. Also wir führen die- irgendwann müssen wir sie natürlich einführen, aber die würd' ich jetzt nie an so 'nem Text einführen ‚Wer hat die Zeit erfunden‘, ja. Das mach' ich dann lieber an Aufgaben, die so leicht sind, dass die Kinder eigentlich mit der Aufgabe gar nicht beschäftigt sind, sondern sich auf die Methode konzentrieren können.
- 031 I **Können Sie mir noch mal erklären, was für 'n Grundgedanke dahinter steckt, wenn Sie so vorgehen?**
- 032 Frau O. Dass die Kinder einfach mehr sprechen. Wenn ich sowas nicht mache, ist mein Redeanteil in der Klasse viel zu hoch. Dann fragen die alles mich, ich versuch's zu erklären, dann hört das Kind zu, das grade die Frage gestellt hat und zwei Minuten später kommt dieselbe Frage noch mal. Wenn die Kinder untereinander sprechen, haben die auch 'n anderes Vokabular. Ich hab' manchmal den Eindruck, wenn ich was erkläre, versuch' ich das perfekt zu erklären und es kommt bei den Kindern nicht an. Und wenn Kinder sich gegenseitig was erklären, dann ist das sprachlich auf 'ner anderen Ebene, auch mit 'nem ganz anderen Wortschatz und die verstehen's trotzdem. Und der Redeanteil der Kinder ist halt, wie gesagt, einfach höher. Und Sie haben ja auch gesehen, viele Kinder

sprechen ja vor der Klasse nicht gerne, die sprechen dann auch sehr leise, auch durch diese ganzen Umgebungsgeräusche ist es hier wirklich schwierig. Hendrik zum Beispiel ist ja kaum zu verstehen, wenn der was sagt. Und wenn die dann untereinander sprechen, dann verstehen sie sich gut. Und die Kommunikation ist so, dass die anderen auch dadurch nicht gestört werden, weil sie gelernt haben, Flüsterstimme oder leise zu sprechen. Und dadurch haben die in ihrer, ja, Anwendung von Sprache also 'n enormen Vorteil.

033 I **Hm hm. Und ich konnte auch beobachten, dass sie dann so vorgegangen sind, dass Kinder im Klassengespräch dann nicht ihre eigene Idee oder Antwort vortragen sollten, sondern die Idee, die ihnen ein anderes Kind gesagt hat. Was steckt dahinter?**

034 Frau O. Das schult das Zuhören. Sie wissen nie, was ich hinterher mache, ja, und dann müssen sie zuhören, weil ja sein könnte, dass sie sagen müssen, was ihnen ihr Partner erzählt hat.

035 I **Also wandeln Sie das auch ab?**

036 Frau O. Das wandle ich auch ab, ja, ja. Wenn ich das immer machen würde, dann wär' das auch nicht mehr spannend.

037 I **Okay. Dann durft' ich auch bei Referaten dabei sein und die Kinder haben im Anschluss den anderen Kindern auch Feedback gegeben. Ist das auch was, was sie häufiger machen, was die Kinder kennen?**

038 Frau O. Ja, das haben wir auch geübt als Methode, Feedback geben. Wir haben Regeln aufgestellt, wie man Feedback gibt. Und die Regeln, die haben sie auch wirklich verinnerlicht und zwar so stark, dass das Feedback manchmal nur noch positiv ist, dass jetzt schon keiner mehr wagt, Kritik anzubringen, weil sie gelernt haben, dass man denjenigen, der's Referat gehalten hat oder so, nicht traurig stimmen soll, indem man jetzt sagt: ‚Das hat mir nicht so gefallen.‘ Oder ihn irgendwie verächtlich machen soll: ‚Das war blöd.‘ Also sowas kommt wirklich gar nicht vor, das haben sie wirklich verinnerlicht. Aber inzwischen hab' ich manchmal den Eindruck, sie trauen sich gar nicht mehr, jetzt auch mal zu sagen: ‚Das hätte man auch anders machen können‘ oder: ‚Ich konnte die Schrift nicht lesen, die war zu klein.‘ Aber mir ist es lieber so als anders, ja. Und wir sind jetzt dazu übergegangen, dass wir jetzt positives Feedback geben, aber dann, ich nenn's nicht Kritik, ich sag' dann, wir geben Tipps, wie man es noch 'n bisschen ändern könnte, wie man's 's nächste Mal vielleicht besser machen könnte. Und das funktioniert dann eigentlich wieder ganz gut. Das haben wir alles innerhalb dieser vier Jahre geübt. Und das ist aber jetzt nicht 'ne Erfindung in meiner Klasse, wir machen das in der ganzen Schule so. Wir haben auch zu diesen ganzen Methoden Trainingswochen. Wir haben ja dieses ganze Klippert-Programm absolviert und machen regelmäßig wieder diese Trainingswochen, damit das nicht vergessen wird, und da machen wir das dann sehr intensiv eine ganze Woche. Und wenn man das wirklich gemacht hat, kann man das wunderschön im Unterricht dann anwenden. Und dann können die Kinder das auch, ohne dass man jedes Mal erklären muss: ‚Jetzt machen wir das so und so‘,

sondern einfach: ‚Ihr stellt euch auf.‘ Und dann wissen die schon: So und so geht’s weiter.

039 I **Okay. Ich hab’ jetzt ja zweimal Deutschunterricht gesehen, zweimal Matheunterricht. Klar, unterschiedliche Fächer, aber gibt es auch in Bezug auf Sprache Unterschiede, die zum einen Ihnen auffallen, was die sprachlichen Kompetenzen und Voraussetzungen der Schüler in den beiden Fächern angeht, und auch Dinge, auf die Sie vielleicht achten?**

040 Frau O. Ja. Also diese sprachlichen Unterschiede sieht man natürlich im Mathematikunterricht auch. Wir machen ja jetzt nicht nur reines Zahlenrechnen, es wird ja viel in Sachzusammenhängen gerechnet. Und da fällt mir ganz stark auf, dass die Kinder, die sprachliche Defizite, welcher Art auch immer, haben, sich im Sachrechnen sehr, sehr schwer tun, die zum Teil die Aufgaben mal gar nicht lesen können oder sie zwar lesen können- vorlesen können, aber überhaupt nicht verstehen. Und da muss ich natürlich auch so unterrichten, dass Kinder, die sprachlich stark sind, sich ihren eigenen Aufgabenkontext erarbeiten und dass andere, die es nicht so gut können, das in ’ner Gruppe oder mit mir zusammen machen oder mit ’ner Förderlehrerin. Und da muss ich auch oft im Zahlenbereich- Wenn ich jetzt sprachlich in Mathematik arbeite, im Zahlenbereich auf ganz einfache Aufgaben gehen, das sie zum Beispiel ’ne Sachaufgabe an Zehnerzahlen erarbeiten können oder an ganz leichten Additionsaufgaben, dass sie sich wirklich auf den Text konzentrieren können. Das ist sehr, sehr schwer.

041 I **Okay. Und sie haben ja jetzt viel zu den sprachlichen Biografien gesagt. Der Anteil an Schülern mit Migrationsbiografien irgendeiner Form ist relativ hoch. Hat das Auswirkungen auf die Lernatmosphäre im Unterricht? Sie blicken ja auch auf viel Erfahrung zurück und können vielleicht vergleichen.**

042 Frau O. Ja, es hat schon Auswirkungen, indem man sehr differenziert arbeiten muss. Und differenziertes Arbeiten wirkt sich auch auf die Lernatmosphäre aus, das ist klar. Es ist mehr Unruhe, obwohl es jetzt in der Klasse eigentlich doch recht ruhig ist, es ist einfach mehr Bewegung drin, es gibt viel mehr Gruppen- oder Partnerarbeit. Es ist jeden Tag so, dass man nie fertig wird, also ich hab’ praktisch keine Stunde mehr, wo ich sagen kann: Mit dem Kapitel sind wir jetzt fertig. Es muss differenzierte Hausaufgaben geben, die Kinder müssen auch ertragen, dass einmal einer mal viel Hausaufgaben bekommt und der andere gar keine, weil er halt in der Schule fertig geworden ist. Aber das geht nicht anders. Ich kann keine Stunde machen, dass ich mich vorne an die Tafel stell’ und sag’: ‚So, jetzt machen wir alle das.‘ Das geht in Ausnahmefällen mal, aber-

043 I **Das heißt, wirkt sich die sprachlich und kulturell heterogene Zusammensetzung auch auf Ihren Unterrichtsstil aus?**

044 Frau O. Ja, auf die Vorbereitungen auf jeden Fall. Ich bereite sehr differenziert vor. Ich muss immer gucken: Wer macht was? Wem geb’ ich welche Aufgaben? Wie lange ist er ungefähr damit beschäftigt? Und muss dann noch versuchen, das Ganze hier noch in so ’n

Stundenkorsett irgendwie einzuarbeiten. Ich mach' zum Beispiel morgens die ersten zwei Stunden die ganzen Sachen, die 'n hohen sprachlichen Anteil haben, weil da die beiden Kinder, die jetzt noch in EGL sind, nicht dabei sind. Mit denen muss ich dann- wenn die kommen, muss geübt oder trainiert oder gearbeitet werden, da muss ich dann unter Umständen auch einfach mal Rechenverfahren üben und anwenden. Dadurch ist man 'n bisschen eingeschränkt, man kann da nicht so spontan sagen: Die erste Stunde bietet sich jetzt an, ihr seid alle noch fit, wir machen mal das und das. Grad' bei Geteiltaufgaben und solchen Sachen, die dann immer nach der großen Pause einführen, ist auch schwierig, aber ich muss das einfach so einteilen.

045 I **Ja. Was sind denn die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrem Unterricht verfolgen, und Schwerpunkte, die Sie setzen?**

046 Frau O. Also die wichtigsten Ziele sind für mich, dass ich die Kinder fähig mache, in der weiterführenden Schule selbstständig zu arbeiten. Also ich hab' jetzt gar nicht so Ziele, wie sie zum Beispiel in den Bildungsstandards verankert sind. Es wär' schön, aber das kann ich hier wirklich nicht erreichen. Aber ich möchte versuchen, den Kindern 'ne Arbeitsweise beizubringen oder 'ne Arbeitsweise zu zeigen, auch solchen Kindern wie [Auslassung] zum Beispiel, der ja [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]. Oder Giada, wenn Frau Ankner hier ist und Frau Ofenschmitt erklärt Aufgaben, dann geht sie zu Frau Akner, weil die auf 'nem andern Niveau arbeitet. Dass das alles so 'n bisschen automatisiert ist auch, dass die Kinder wissen: Das ist mein Level, da kann ich arbeiten und das kann ich selbstständig machen. Dass sie also auch nicht wegen jeder Aufgabe kommen und fragen: ‚Was soll ich machen?‘ oder: ‚Was muss ich machen?‘, sondern dass sie wissen: Diese Aufgaben sind da, die muss ich bearbeiten, bis es die neuen gibt. [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]

047 I **Okay. Kann denn Ihrer Meinung nach der Unterricht von den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Schüler profitieren?**

048 Frau O. Also die Kinder können, wenn wir zum Beispiel im Sachunterricht oder auch im Deutschunterricht berichten, erzählen über Erfahrungen, über außerschulisches Wissen aus ihrer Umwelt, sehr viel beitragen, auch von ihren Verwandten in anderen Ländern, von ihren Reisen, die sie ja regelmäßig auch in ihre Heimatländer machen, von ihren Sitten und Gebräuchen. Doch, da kommt viel zurück, ja.

049 I **Können Sie 'n Beispiel nennen, wo das mal irgendwie einbezogen wurde?**

050 Frau O. Ja, zum Beispiel als wir im Wildpark waren und diese Unterrichtseinheiten mit den Tieren gemacht haben, also da gab's Esel, Pferde, Hühner, alles Mögliche, jetzt keine Nutztiere, aber so auch im Streichelzoo Ziegen, dass die Kinder mit denen Kontakt haben konnten, da haben die zum Teil aus ihren Heimatländern erzählt, wie ihre Großeltern mit diesen Tieren praktisch noch zusammen leben, ja. Meine Oma hat 'ne Ziege und hinterm Haus 'ne Kuh und die wird gemolken. Und da kommen dann Dinge, die man sich hier

in der Stadt so gar nicht vorstellen kann, ja. Oder Neil, die Großeltern haben wohl 'n Bauernhof in Rumänien, der erzählt regelmäßig, was da so passiert. Oder auch die italienischen Kinder dann von ihren Großeltern in Sizilien, wie die so leben, das ist 'ne andere Welt.

051 I **Okay. Welche Sprachen oder Dialekte sprechen Sie denn mit den Kindern im Unterricht?**

052 Frau O. Also ich sprech' mit den Kindern nur Hochdeutsch. Ab und zu, wenn neue italienische Kinder kommen, die gar nichts verstehen und können, geb' ich ganz bestimmte Anweisungen speziell für diese Kinder auch in Italienisch, weil das ist mein Hobby, Italienisch hab' ich mal so privat einfach gelernt und die Sprache gefällt mir auch. Ich übersetze aber nicht im Unterricht, ich mach also keinen zweisprachigen Unterricht für diese italienischen Kinder. Aber wenn ich merke, sie sind völlig desorientiert und wissen gar nicht mehr, dann sprech' ich ab und zu auch mal Italienisch mit denen. Ich hab' auch schon versucht, Elterngespräche auf Italienisch zu führen, ist dann doch wieder 'n bisschen schwieriger. Mit Kindern, die aus Indien kommen, sprech' ich auch ab und zu mal Englisch, aber auch nur so viel, wie unbedingt nötig ist, dass sie sich hier nicht ganz verloren vorkommen. Eigentlich sollten sie von Anfang an hier ins deutsche Sprachbad eintauchen.

053 I **Und in den Pausen, kommt's da vor, dass sie mal andere Sprachen gebrauchen oder den Dialekt, ich weiß es nicht?**

054 Frau O. Nein, in den Pausen eigentlich gar nicht. Da hab ich auch bis jetzt auch noch keine Veranlassung gehabt, mit den Kindern 'ne andere Sprache zu sprechen.

055 I **Hm hm, okay. Wie sprechen Sie denn untereinander im Kollegium, in welchen Sprachen oder auch Dialekten?**

056 Frau O. Unsere Kollegen können ja alle Deutsch, deswegen sprechen wir untereinander natürlich Deutsch, aber wir haben jetzt auch einige Kollegen, die Türkisch sprechen. Die hör' ich untereinander schon mal in ihrer Muttersprache sprechen, aber sobald ein deutscher Kollege dazu kommt, sprechen sie dann wieder Deutsch. Also das ist dann sehr, sehr privat, ja.

057 I **Wenn ich noch privater werden darf: Wie sprechen Sie zuhause, mit Familie, mit Freunden?**

058 Frau O. Auch nur Deutsch.

059 I **Dann hab' ich nur abschließend noch ein paar Fragen. Wie finden Sie's denn, wenn Kindere mehrere Sprachen sprechen können?**

060 Frau O. Ich find' das sehr gut. Ich find' das ganz toll. Ich hab' meine Fremdsprachen in der Schule mühselig erlernt, hab' auch wenig- also ich hatte in der Schule Englisch und Französisch, hab' auch dann selten Gelegenheit gehabt, also als man jung war und noch viel gereist ist, schon eher, aber jetzt eher weniger und das bedaure ich, weil man die Sprachen verlernt. Und ich beneide diese Kinder darum, wie die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. Also der [Auslassung] zum Beispiel, der [Auslassung: Die Lehrerin spricht über einen Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis.]. Ich find' das fantastisch.

061 I **Okay, schön. Ich weiß nicht, inwieweit das hier in**

der Schule überhaupt 'ne Rolle spielt: Wie finden Sie's, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen können, sei es 'nen deutschen Dialekt oder in einer anderen Sprache?

062 **Frau O.** Ich find' das sehr gut, wenn sie es können, weil ja 'n Dialekt auch 'n Stück Heimat ist. Ich bedauer's, dass heute kaum Kinder noch Dialekt sprechen. Also ich merk's auch bei uns auf'm Dorf in [Name eines Dorfes]: Dialekt sprechen nur die alten Leute und alle Kinder sprechen gepflegtes Hochdeutsch. Und das ist eigentlich schade, die Dialekte gehen dadurch verloren.

063 **I** **Damit bin ich auch schon bei der abschließenden Frage. Was glauben Sie, was bedeutet die jeweilige Familiensprache oder der Dialekt, den die Kinder zuhause sprechen, den Schülerinnen und Schülern?**

064 **Frau O.** Ja, das bedeutet denen sehr viel. Ich merk's immer, wenn sie von ihrer Sprache sprechen oder über ihre Sprache sprechen, dass sie 'n Bewusstsein dafür haben, dass es was anderes ist, als sie hier machen. Und das verbinden sie mit 'nem Gefühl von Heimat, von Zusammengehörigkeit in der Familie. Es ist 'n bisschen auch 'ne Abgrenzung gegen die andern, aber für die Kinder ist es was, wie soll ich sagen, ja, was Wertvolles, auch wo sie sich geborgen fühlen. Wenn Kinder mit mir sprechen und Eltern sind dabei, dann können die ganz schnell in ihre Muttersprache wechseln. Die sprechen mit mir Deutsch und sagen schnell was zur Mama auf Italienisch oder auf Türkisch und können sofort wieder wechseln. Und grad' wenn wenn Familienangehörige in ihrer eigenen Muttersprache angesprochen werden, bedeutet das ja auch Zusammengehörigkeit: Wir sind 'ne Familie und wir zeigen das durch die Sprache.

065 **I** **Okay. Dann bedank' ich mich ganz herzlich bei Ihnen für das angenehme Gespräch und die Einblicke, die Sie mir gegeben haben.**

Anhang B.1.5: Transkript zum Interview mit der Klassenlehrerin 1 der dunkelblauen Klasse

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse	Frau Falkner (Pseudonym)	Frau Fa.

001 I **Dann bedank' ich mich noch mal, dass Sie sich die Zeit nehmen nach so 'nem langen Tag. Mich kennen Sie schon, ich komm' von der Uni Landau, durfte ja jetzt ein paar Mal bei Ihnen im Unterricht dabei sein und freu' mich, dass Sie jetzt noch mal die Zeit haben. Könnten Sie zuerst 'n paar Worte über sich sagen, sich vorstellen, Ihren beruflichen Werdegang und was Sie bewogen hat, Grundschullehrerin zu werden?**

002 **Frau Fa.** Oh je. Hm, wie bin ich da drauf gekommen? Ich hab' mit Kindern gearbeitet in 'ner Kinder-Musik- und -theatergruppe und hab' gemerkt, dass mir das Spaß macht. Bin da auch bestärkt worden, dass das was für mich wäre. Und wollt' eigentlich dann das Fach Musik studieren und wollte unbedingt DaZ studieren, warum auch immer. Ich weiß es selber nicht, warum ich das unbedingt wollte, und hab' eigentlich deshalb auch dann das Fach Deutsch genommen, weil das so in der Studienordnung stand. Das soll- ja, und hab'- also hab' auch von dem DaZ-Studium sehr profitiert, weil das eigentlich von denen das beste war. Hab' also in [Name einer Stadt] studiert und hab' auch fünf Jahre lang studiert, weil ich dann noch eben DaZ die Prüfungen gemacht hab' und hab' Religion noch 'ne Prüfung zusätzlich gemacht. Und bin dann im Referendariat in [Name einer Stadt] gewesen, was was ganz anders war. Und bin nach dem Referendariat direkt hierher gekommen. Und hier hatte ich aber auch mein DaZ-Blockpraktikum auch schon gemacht. Also ich kannte die Schule so 'n bisschen und hab' auch der Schullehrerin damals gleich gesagt, ich würd' sehr gerne hierher kommen und so hat das dann auch geklappt. Das war neunzehnhundertsechundneunzig. Dann hab' ich vier Jahre hier unterrichtet und zwar wirklich mit überwiegender Stundenzahl immer DaZ. Dann hab' ich drei Kinder gekriegt und alles Mögliche gemacht, unter anderem auch Sprachförderung im Kindergarten, was damals neu angelaufen ist. Und dann, seitdem bin ich wieder hier, seit- jetzt im zehnten Jahr bin ich wieder zurück. Und hab' jetzt seit sieben Jahren gemeinsam mit Frau Seeberg eben auch 'ne eigene Klasse und unterrichte nur noch ganz wenig DaZ. Und hab' aber noch die Fachbereichsleitung, was aber eher so 'n bisschen unbefriedigend ist, weil ich dafür immer keine Zeit hab' und die Kolleginnen, die das machen, die sind halt immer ganz neu, überwiegend ganz neu in dem Feld und dann bräuchten die eigentlich wesentlich mehr Unterstützung. Jetzt in dem Schuljahr ist das erste Mal, dass wir wirklich auch zwei DaZ-Fachkräfte haben, die keine Lehrerausbildung in dem Sinn dann für die Grundschule, aber die eben die DaZ-Ausbildung haben. Und das ist wirklich was Gutes.

003 I **Hm hm, schön. Wie würden Sie denn die Schule im Allgemeinen beschreiben? Was ist das Einzugsgebiet,**

Schwerpunkte, die die Schule setzt, Schulprofil?

004 **Frau Fa.** Also die Schule ist halt erst mal total groß. Sie ist in 'nem sozialen Brennpunkt, in 'nem Wohngebiet mit 'nem sehr hohen Migrantenanteil und bei den Kindern ist es eben so, dass der auf jeden Fall über neunzig Prozent ist und eher auf hundert zuläuft. Das hört sich aber in meinen Augen schwieriger an, als es ist, weil eben in diesem Wohngebiet die Mischung so extrem ist. Also es gibt keine Gruppe, die 'n wahnsinnig hohen Anteil hätte. In andern Gebieten ist es ja so, dass man dann vielleicht 'n hohen Anteil an russischsprachigen Kindern hat oder an türkischsprachigen. Das haben wir hier nicht, wie haben 'ne große Mischung und deswegen ist die gemeinsame Sprache ist Deutsch und total selbstverständlich Deutsch. Und das ist auch noch nicht immer so. Als ich hier angefangen hab', haben zum Teil die intelligenten Kinder zuerst mal Türkisch gelernt und dann Deutsch. Und das ist nicht mehr. Es ist wirklich klar: Deutsch ist hier die Sprache, mit der man spricht. Ansonsten ist es halt so, dass die Familien immer mehrfach belastet sind, also entweder sind sie nicht so ganz freiwillig nach Deutschland gekommen oder sie- es sind so zerbrochene Familien, es sind Eltern mit Suchtproblem, die hier halt auch in verschiedenen Mutter-Kind-Heimen wohnen oder hier eingewiesen werden in den Stadtteil. Was ist ein Stadtteil, in dem es keine Einfamilienhäuser gibt oder sowas, ja. Aber das hat auch wieder- man muss es wieder auch sehen, dass es Vorteile hat. Das ist hier irgendwie kein Makel, dass man kein Geld hat oder dass man Unterstützungsleistungen beantragt, ja. Das ist hier normal. Von daher, welches Profil hat die Schule? Die Schule hat 'n Profil mit viel zu vielen Schwerpunkten. Wir kämpfen im Moment damit, dass ja so vom Personalrat her, dass wir sagen: Hier gibt's zu viele Schwerpunkte, weil man einerseits natürlich Sprache eigentlich als Schwerpunkt haben müsste, aber auch so dieser künstlerische Bereich, ja, Kinder sich mal präsentieren können, so 'n anderer Schwerpunkt ist und dann so 'n bisschen jeder hier so sein Steckenpferd reitet, was dann zu viel wird. Ansonsten ist es halt immer große Klassen und sehr viel Wechsel bei den Kindern, bei den Kollegen. Das ist auch noch mal so 'ne zusätzliche Schwierigkeit.

005 **I** **Hat sich die Situation der Schule im Bezug auf sprachliche Vielfalt, Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren verändert?**

006 **Frau Fa.** Also man kann sagen, als ich angefangen hab', das weiß ich noch, weil ich damals 'ne Erhebung gemacht hab', war der Anteil an Migranten so ungefähr bei vierzig Prozent. Und der ist dann gewachsen, ich sag' mal bis zum Jahrtausendwechsel so auf über siebzig Prozent und jetzt halt noch mal zwanzig Prozent mehr, ne, oder über zwanzig Prozent. Also das hat sich schon verändert, aber vielleicht ist es sogar für die Kinder einfacher geworden, weil einfach jeder Kollege sich drauf einstellen muss. Also ich mein', wenn dann nur drei schwache Kinder da sind, kann man die eben auch neben runterfallen lassen. Das geht nicht mehr. Also das, ja, hat sich schon geändert, aber was sich auch geändert hat, ist, dass man meiner Meinung nach merkt, dass die Kindergärten mehr Spracharbeit

machen. Also so diese Kinder, die so gar nix können, obwohl sie hier geboren sind, das gibt's kaum noch. Also wenn da nicht 'ne Lernschwäche irgendwie noch dahintersteht, dann kommen die Kinder und haben so 'n Basiswortschatz, den haben sie schon. Und das ist wirklich was, was sich meiner Meinung nach geändert hat.

007 I **Hm hm. Finden Sie denn, die [blaue Schule] ist eine mehrsprachige Schule oder eher nicht?**

008 Frau Fa. Es ist 'ne mehrsprachige Schule, aber es könnte durchaus noch mehr zum Vorschein kommen. Also wenn man jetzt hier durchläuft, so augenscheinlich findet sich's eher nicht so stark.

009 I **Was sind denn die Sprachen, vielleicht auch Dialekte, die Sie in der Schule schon gesehen haben, wenn Sie sagen: Wenn man hier so durchläuft? So auf Plakaten, Schildern, Tafel, was weiß ich.**

010 Frau Fa. Ja, also Türkisch, klar, sieht man immer mal 'n bisschen was. Albanisch. Und was dann auch kommt, weil man's halt schnell sieht, ist dann arabische Schriftzeichen. Das sieht man auch. Sonst so jetzt sichtbar, eher nicht so viel, ja.

011 I **Und die Sprachen, die Sie in der Schule schon gehört haben? Oder Dialekte?**

012 Frau Fa. Ja, also in meiner Klasse halt alle Muttersprachen der Kinder, ja. Also da- Lingala, verschiedene Dialekte von Sorani, also irgendwie gibt's zwar Sorani, aber jetzt seit Neustem weiß ich, dass es da auch Unterschiede gibt noch mal im Dialekt. Türkisch haben wir ganz viel, Albanisch wird gesprochen, mal überlegen, Dari wurde auch gesprochen schon, Englisch, klar, und Französisch, das sprechen die Kinder auch immer mal zuhause und bringen dann so 'n bisschen was mit. Das ist jetzt, was mir einfällt.

013 I **Okay. Und sie schauen schon so rum.**

014 Frau Fa. **Ja, wer sitzt wo und-**

015 I **Ja, genau. Sie haben ja als Sitzordnung den Außenkreis. Ich weiß nicht, ob der schon immer war, ob sich die Sitzordnung ab und zu verändert. Vielleicht können Sie mir auch erklären, warum das so gewählt ist.**

016 Frau Fa. Also das hat die Kollegin, die mit mir in der Klassenleitung ist, hat das aus 'ner Fortbildung mitgebracht und hat gesagt, sie würd' das gerne ausprobieren. Und ich hab' zuerst mal gedacht, dass ich denk, dass es wohl Käse ist, aber hab' gleich gesehen, dass der Vorteil ist, dass man in der Mitte mehr Platz bekommt. Und ich arbeite sehr gerne im Sitzkreis und den kriegt man damit dann noch hin, obwohl die Klasse sonst (so/zu) voll ist. Das Klassenzimmer ist ja 'n bisschen unter der Normgröße, also- und gleichzeitig sind's immer relativ viele Schüler. Im letzten Schuljahr hatten wir sechszwanzig Kinder und dann: Wie bringt man die unter? Und so bringt man sie eben grade noch unter und hat trotzdem noch Raum für 'n Sitzkreis. Was meiner Meinung nach jetzt, nachdem ich die Erfahrung gemacht hab, dass es kein Käse ist, was der große Vorteil ist, wenn die Kinder in der Einzelarbeit sind und in Wandrichtung sitzen, können sie sich besser konzentrieren, als wenn sie die Bewegung der anderen vor Augen haben. Also ich find's

tatsächlich 'ne gute Sache. Man kann nicht so viel mit der Tafel arbeiten, also Abschreiben ist dann so 'ne Sache.

017 I **Ja, hm_hm. Und wenn Sie sagen, Sie arbeiten gerne mit dem Sitzkreis: In welchen Situationen oder für welche Zwecke nutzen Sie den Sitzkreis?**

018 Frau Fa. Also was- immer wenn's um chorisches Lesen geht, passt das ganz gut. Und Gespräche, also bei mir läuft halt sehr viel über Gespräche, miteinander sprechen, so Klippert-Sachen laufen auch immer ganz gut, dass man mal 'ne Anfangssituation oder 'ne Plenumsituation hat im Kreis und es dann wieder auflöst. Also ich glaub', wie Sie dabei waren, hab' ich's gar nicht gemacht, ne, aber sonst mach ich es tatsächlich gern, weil's 'ne größere Sammlung gibt.

019 I **Als ich dabei war, hatten wir einmal die Situation, dass Sie den Kinderatlas, glaub' ich, vorne hingestellt haben und die Kinder hier saßen, jetzt nicht im Kreis-**

020 Frau Fa. Ah, ja. Nicht im Kreis, aber so gesammelt, ja. Also das ist einfach- Wir haben auch den roten Punkt, das ist 'ne rote Tischdecke, die wir dann in die Mitte legen auf'n Boden. Also es ist wirklich so 'ne Sammlung auf 'ne Sache hin. Und das ist einfach dann leichter, wenn der Kreis so geschlossen ist.

021 I **Okay, dann, wenn wir schon dabei sind: Können Sie mir vielleicht Näheres zu der Klasse sagen, die ich jetzt kennenlernen durfte? Waren die alle von Beginn an in der Klasse, hat sich das verändert?**

022 Frau Fa. Man kann es auf'm- Der Geburtstagskalender hängt da von Anfang an ((unverständlich)), ein Kind weg, eins dazu im Mai, also von den im Mai Geborenen. Elin ist erst dieses Jahr dazu gekommen. Die waren von Anfang an. Es ist relativ wenig. Fabienne kam im zweiten Schuljahr. Nila kam im dritten Schuljahr. [Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis] ist letztes Jahr weggegangen. Zohra kam im zweiten Schuljahr. [Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis] ist letztes Jahr weggegangen. [Schüler ohne Teilnahmeerlaubnis] ist letztes Jahr weggegangen. Aber- Ja, [Bella; Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis] ist dieses Jahr umgezogen, [Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis] und [Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis] sind letztes Jahr weggegangen. Silvia kam im zweiten Schuljahr. [Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis] ist schon im ersten Schuljahr weggegangen. Rehana kam auch erst im Laufe des ersten Schuljahrs dazu. [Schülerin ohne Teilnahmeerlaubnis] ist im ersten Schuljahr weggegangen. Cynthia von Anfang an. Also es sind aber jetzt letztes Jahr Viele weggegangen, weil wir 'ne weitere Klasse gebildet hatten, aus fünf Klassen eine sechste Klasse noch, und deswegen sind fünf Kinder weggegangen. Ansonsten sind jetzt- Ferhad steht noch gar nicht drauf offensichtlich, der ist auch noch dazu gekommen. Also sind schon auch relative viele Wechsel, aber im Vergleich zu dem, was sonst normal ist an unserer Schule, nicht so viel.

023 I **Ja. Ich hab' hier auch noch mal eine Klassenliste. Könnten Sie mir vielleicht Näheres zu den sprachlichen Biografien der Schülerinnen und Schüler sagen?**

024 Frau Fa. Okay, ja. Tuan, das ist 'n Kind mit 'ner ganz starken LRS und die ist so stark, dass sie auch sich auf die

gesprochene Sprache auswirkt. Also das ist so schon am Rande zu 'nem Dysgrammatismus. Trotzdem ist Deutsch seine stärkste Sprache und er spricht zuhause auch überwiegend Deutsch. Manchmal auch- also ich glaub' er spricht Arabisch, das weiß ich aber gar nicht genau. Die Mutter hat auch schon 'n deutschen Schulabschluss und der Vater ist fast nie da. Ja. Cynthia, das ist ein Sinti-Kind, war auch nicht im Kindergarten und konnte nicht so gut Deutsch, als sie kam, also spricht zuhause Romanes, aber das offensichtlich ganz gut, denn sie konnte relativ schnell das Deutsche aufbauen, also das hat ganz gut geklappt. Der Ibo ist 'n türkisches Kind, 'n beeinträchtigtes Kind, der spricht nicht so gut Deutsch. Er spricht vor allem undeutlich, aber er spricht auch nicht gut Türkisch. Also auch bei ihm ist Deutsch sicher die stärkere Sprache. Bei Malik ist auch Deutsch die stärkere Sprache, obwohl der auch sehr begrenzt ist, also was so seinen Wortschatz angeht. Der Faruk spricht zuhause- die Eltern kommen aus dem Iran, aber er spricht mit seinen Geschwistern Deutsch. Also das ist- bei fast allen Deutsch die stärkste Sprache. Und er spricht auch 'n ganz gutes Deutsch, es sind aber immer noch grammatikalische Ungereimtheiten drin. Die Zohra hat 'ne deutsche Mutter und- also ich glaube nicht, dass sie irgend 'ne andere Sprache überhaupt kann. Mit dem Papa hat sie wohl auch Deutsch gesprochen und die Eltern sind auch getrennt. Die Elin kommt aus Afghanistan und spricht als bestes Sorani. Sie ist aber zuerst nach Thüringen gekommen und die Rückmeldungen von dem Lehrer, der sie abgegeben hat, waren schon so- also so schlimm, dass wir schon gedacht haben: ‚Oh je.‘ Und die ist auch sehr blockiert. Also sie kann wohl ganz gut Deutsch, aber sie spricht es nur mit den Kindern oder in der Eins-zu-Eins-Situation. Der Baasim spricht hervorragend Deutsch, die Mutter spricht auch hervorragend Deutsch, der Vater nicht so gut. Das ist 'ne pakistanische Familie, aber die Mutter ist schon in Deutschland aufgewachsen. Und er kann ein bisschen Panjabi und Su- also auch Dari. Also er kann so mehrere Sprachen so 'n bisschen, aber es reicht nicht so richtig zum Übersetzen aus, also das Switchen fällt ihm schwer. Der Ferhad ist 'n afghanisches Kind, das aber aus dem Irak hier herkam, spricht auch Sorani sehr gut, ist erst seit Oktober überhaupt in der Schule und kann dementsprechend noch ganz wenig Deutsch. Sara ist in Deutschland geboren, die Eltern sprechen- der Vater spricht Lingala und- Also die Mutter kommt aus'm Kongo, der Demokratischen Republik Kongo und der Vater kommt aus Angola, aber sie sprechen zuhause Lingala und Französisch und das kann sie wohl auch beides ganz gut. Sie kann aber auch hervorragend Deutsch. Der Kabir kommt aus'm Irak, ist in Deutschland geboren, dann zurück in den Irak, zwischenzeitlich waren sie auch in der Türkei, jetzt ist er wieder in Deutschland. Da sind ganz viele Blockaden. Der Vater hat uns auch gesagt, er hat wohl auch so Kriegserlebnisse, aber darüber spricht er gar nicht. Er spricht, ja, 'n gebrochenes Deutsch und er kann wohl auch 'n bisschen Türkisch, aber- Der Serhat, da ist auch wohl also 'ne Sprachentwicklungsstörung mal festgestellt worden.

Der war jetzt Kindergarten bis jetzt in logopädischer Behandlung, die ist aber jetzt beendet worden. Und der spricht zuhause Sorani, aber der Papa- also auch weil ich gesagt hab', sie sollen das fördern, haben sie es mehr gemacht, der Papa sagt, Deutsch ist seine stärkste Sprache. Und das ist aber kein gutes Deutsch, also das ist immer noch grammatikalisch schwach, obwohl das eigentlich 'n intelligentes Kind ist, also da ist so 'ne Diskrepanz bei dem auch. Nila ist aus Pakistan, spricht auch Dari, mein' ich, ist jetzt anderthalb Jahre in Deutschland und das entwickelt sich ganz rasant, spricht auch gut Englisch. Ephraim, da hat die Mutter mir erklärt, dass sie selber, glaub' ich, vier nigerianische Sprachen spricht und er selber interessiert sich jetzt immer mehr dafür. Der hat aber früher nur Englisch gesprochen. Zuhause sprechen sie Englisch, auch weil der Partner der Mutter spricht wieder andere Sprachen, also deren gemeinsame Sprache ist auch Englisch. Und der kann auch gut Deutsch, also, ja. Kael ist 'n syrisches Kind, ist auch aus Syrien grad' erst gekommen, ist jetzt zwei Jahre ungefähr da. Und da ist der Spracherwerb irgendwie auch blockiert, also er entwickelt sich ganz langsam. Spricht Sorani, da kann er sich mit den anderen verständigen, aber ich hab' auch oft das Gefühl, dass er da Verständnisprobleme hat und im Gespräch- Der Vater spricht gar kein Deutsch und der Bruder spricht ganz gut und der Bruder hat auch gesagt, dass sie sehen, dass irgendwas nicht stimmt. Also so- Da ist die Befürchtung, dass da mehr dahintersteckt. Der Malek ist ein palästinisches Kind, die Familie kam aus Jordanien hierher, aber auch die Mutter spricht schon perfekt Deutsch, die Geschwister, die sprechen also zuhause überwiegend Deutsch und Arabisch. Ja, er kann sehr gut Deutsch. Rehana ist 'n türkisches Kind, auch 'n beeinträchtigtes Kind, ist auch im Türkischen schwach. Ich denk', Deutsch ist eigentlich ihre stärkere Sprache, aber sie spricht sehr verwaschen, oft unverständlich und ja, hat da auch noch große Probleme. Samira ist 'n albanisches Kind, spricht auch zuhause Albanisch, spricht auch Englisch. Das hat sie sich selbst beigebracht, spricht das aber- also ich mein', sie ist halt auch 'n autistisches Kind, das sind dann oft so Sequenzen, die jetzt nicht inhaltlich passen. Aber interessanterweise auf Englisch, wenn sie so in so 'nem Spiel ist, kann man sie direkt ansprechen und sie antwortet auch auf die Frage bezogen auf Englisch. Auf Deutsch gelingt das bis jetzt gar nicht mit mir, also dass ich sie direkt anspreche und sie mir antwortet. Sehr interessant. Aber sie kann gut Deutsch. Fabienne ist 'n deutsches Kind und kann auch nur Deutsch, aber das kann sie gut. Alina ist 'n albanisches Kind, ich weiß aber nicht, wie viel Albanisch sie kann. Ihr Deutsch reicht so ganz gut zur Verständigung, aber der Wortschatz ist auch nicht so richtig altersgemäß, also da fehlt auch immer noch mal was. Silvia ist 'n rumänisches Kind, das aber in Spanien aufgewachsen ist, also kann Rumänisch und Spanisch ganz gut, ist jetzt seit zwei Jahren in Deutschland und kann auch recht gut Deutsch, also ist so gut, dass sie auf's Gymnasium auch wechselt jetzt. Ja,

also, Sprachenwunder. Lliana ist 'n türkisches Kind. Die Mutter kannte ich schon. Die Mutter kam als Jugendliche eigentlich fast schon nach Deutschland und kann ganz gut Deutsch inzwischen. Und die Lliana hat damit auch immer noch Probleme, also das ist mehr so Grundkenntnisse, ne? Reicht um sich zu verständigen und sich zu unterhalten, es fällt nicht gleich auf. Aber wenn's in 'n Schriftbereich geht, sowohl lesen und schreiben, dann wird's sofort: Aha, sie versteht's doch nicht so wirklich. Ne? Dann, ja, sind wir durch. Sehr vielfältig.

025 I **Ja. Also der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationsbiografien irgendeiner Form, wie auch immer man's definiert, ist ja relativ hoch. Hat die Tatsache auch 'nen Einfluss auf die Lernatmosphäre im Unterricht oder spielt das gar keine Rolle?**

026 Frau Fa. Ich hab' das Gefühl, dass es- also es spielt 'ne Rolle, nämlich insofern, als dass halt Anderssein und Was-nicht-Können normal ist. Also es wird jetzt nicht hier irgendwie großartig thematisiert. Es ist einem klar, dass man hilft, wenn man kann, und es ist klar, dass fast jeder hier in irgend'ner Hinsicht mal Hilfe braucht. Also insofern ist das vielleicht was Besonderes, ich weiß es nicht. Aber eigentlich find' ich's normal, ja.

027 I **Und wirkt sich die sprachlich und kulturell heterogene Zusammensetzung auch auf Ihren Unterrichtsstil aus?**

028 Frau Fa. Ja, weil ich viel mehr Input geben muss, als ich es eigentlich möchte. Also mein Sprechanteil ist wahnsinnig hoch, das weiß ich auch, in den Stunden. Aber, also, es ist jetzt auch noch mal im Vergleich zu den Parallelklassen 'ne sprachlich schwächere Klasse. Ich hab's grad' eben auch mit der Förderlehrerin davon gehabt. Und deswegen muss ich unheimlich viel immer erklären, noch mal erklären, nacherklären, nachfragen: ‚Habt ihr das verstanden?‘ Und eigentlich ist es so, dass auch nur die stärkeren Kinder überhaupt merken, dass sie was nicht verstanden haben. Und das immer wieder aufzuarbeiten, das nimmt einfach wahnsinnig hohe Anteile in Anspruch. Das ist das eine, das ist mein Stil. Also es ist sehr viel lehrerzentrierter, als ich's eigentlich gerne hätte, weil ich kein Helfersystem aufbauen kann. Also auch sowas wie Lesetandems, dazu bräuchte ich ja mindestens mal 'n Drittel starke Leser. Hab' ich aber nicht, ja, kann ich also nicht machen. Also viele solcher Helfersysteme scheitern daran, dass es nicht genug Kinder gibt, die das überhaupt leisten könnten. Das ist vom Stil her und dann muss ich sagen, dass ich jetzt auch von den Inhalten her das Niveau abgesenkt hab'. Also weil ich auch bei BiSS gesehen hab', es ist ja eigentlich logisch, die Kinder können nicht in ihrer Zweitsprache oder auch nicht in der Erstsprache, wenn sie halt so wenig Anteile im Leben hat, so schnell vorwärtskommen und deswegen können wir jetzt nicht Viertklassstoff machen. Also das ist mit der Mehrheit einfach nicht möglich. Ich bin also effektiv ungefähr ein Schuljahr zurück.

029 I **Hm_hm, okay. Und in einer der Unterrichtsstunden, in denen ich dabei sein durfte, hatten Sie den Kindern auch Lesezeit gegeben. Können Sie mir dazu noch 'n**

bisschen erklären, warum, weshalb, wie oft?

- 030 **Frau Fa.** Ja, also es ist 'n Ausfluss auch aus BiSS, dass ich am Anfang im ersten Schuljahr angefangen hab', sehr viel vorzulesen, ursprünglich- Frau Seeberg hat zu mir gesagt: ,Du kannst nicht jeden Tag vorlesen', aber ich hab' dann mindestens einmal in der Woche 'ne Stunde dafür gehabt. Und dann haben wir immer hier, das heißt ,Unter-Tisch-Buch.' Also jedes Kind hat 'n Buch unter'm Tisch und wenn's mit irgendwas fertig ist, kann man ganz locker sagen: ,Geh an dein Unter-Tisch-Buch und lies.' Das klappt total gut, die lesen auch gerne. Im dritten Schuljahr hab' ich dann festgestellt, also von VERA noch mal bestätigt bekommen, also die sind immer noch im Lesen total schwach, obwohl wir so viel machen, und hab' dann jeden Tag die Lesezeit eingeführt. Nach der Pause jeden Tag ist Lesezeit. Und hab' dann auch eingeführt- also oder verstärkt, dass sie die Bücher, die sie gelesen haben, in Antolin bearbeiten dürfen. Auch hier bei mir. Also im zweiten Schuljahr hatten wir 'ne Antolin-Stunde, wo man das einmal in der Woche machen konnte, und ab dem dritten Schuljahr hab' ich's dann hier im Saal angefangen zusätzlich, dass man wirklich öfter da drankommt. Und hab' auch dann angefangen, die Buchauswahl stärker zu steuern, weil ich gemerkt hab', die Kinder greifen, warum auch immer, sehr schnell nach zu schweren Büchern und legen die weg, ohne sie verstanden zu haben und nehmen das nächste. Also irgendwie dieser Ablauf ,Ich hol mir 'n Buch und dann tausch ich' ist wichtiger, als es verstanden zu haben. Und deswegen hab' ich dann halt auch angefangen, das aufzuhängen. Wer ist in welcher Antolin-Stufe? Und in die nächste Stufe kommt man erst, wenn man erfolgreich zehnmal ein Quiz bearbeitet hat. Und erfolgreich heißt, mindestens die Hälfte der Punktzahl zu erreichen. Also ich hab' sehr stark formalisiert, wie man das macht, und hab' dann auch immer stärker gesagt: ,Bitte lies ein Buch für deine Stufe.' Ja, das war so die Lesezeit. Jetzt im zweiten Halbjahr vom vierten Schuljahr gab's auch noch mal 'ne Antolin-Stunde einmal in der Woche, wo sie hingehen konnten. Und es haben jetzt fast alle Kinder geschafft, in die zweite Antolin-Stufe zu kommen, was ja immerhin schon mal ganz gut ist. Aber halt auch im Vergleich so zu andern Klassen: Es hat niemand geschafft, über die vierte Stufe hinaus zu kommen. Also das hatte ich früher schon auch anders. Es ist einfach: Auch die stärksten Kinder der Klasse sind nicht so wirklich superstark. Also beim Lesen jetzt.
- 031 **I** **Hm hm. Und Sie haben gesagt, am Anfang war's rein das Unter-Tisch-Buch, jetzt konnt' ich sehen, es dürfen auch dann Kinder rausgehen zum Lesen?**
- 032 **Frau Fa.** Ja. Also zwanzig Minuten mindestens am Tag. Also wobei ich- einmal in der Woche bin ich nicht da, da fällt's dann flach, das heißt also viermal in der Woche mindestens zwanzig Minuten. Und ich hab' jetzt einmal- freitags ist so 'ne Diskussionsrunde. Wir diskutieren über verschiedene Sachen und einmal war jetzt das Thema: ,Lesezeit sollte es in allen Klassen geben.' Und das war so meine These. Ich hab' dann halt auch gedacht, vielleicht widerspricht auch

jemand, aber es kam überhaupt kein Widerspruch. Außer Botan, der hat dann gesagt, er möchte diese wunderbare Zeit für sich behalten und nicht an die anderen abgeben. Wobei die ja dadurch nicht verschwindet, aber ja. Und was ich aber, ja, also fast schlimm fand, war, dass eigentlich alle Kinder gesagt haben, das ist die einzige Zeit, in der sie lesen. ‚Wenn wir die Lesezeit nicht hätten, würd' ich gar keine Bücher lesen.‘ Also einerseits bestärkt es mich darin, zu sagen: ‚Ja, das brauchen wir hier‘, aber andererseits auch die guten Leser sagen: ‚Ich lesen zuhause gar nicht.‘ Das ist schon- ja, dann wundert's mich auch nicht, ne? Also im Vergleich zu meinen Kindern, die lesen ja jeden Tag mindestens 'ne Stunde. Ja. Aber, also, das fand ich dann doch auch bemerkenswert, ja. Also wenn alle eindeutig sagen: ‚Nein, zuhause les' ich gar nicht‘, obwohl sie zum Teil Bücher haben.

- 033 I **Ja. Ja, dann war ich auch einmal im Sachunterricht dabei. Thema WM: Machen Sie das regelmäßig, wenn solche aktuellen Ereignisse sind, die mit reinzunehmen in den Unterricht, oder war das jetzt eher 'ne Ausnahme?**
- 034 Frau Fa. Also WM und EM, da muss es einfach sein. Und ansonsten, ja, also in dieser Freitagsdiskussion zum Beispiel, da ist immer irgendwie was, was halt aufgetaucht ist, oder manchmal hol' ich auch was aus der aktuellen Politik. Dann, also was immer unbedingt ist, ist, wenn halt irgendwelche Katastrophen oder sowas sind, dann wird's immer angesprochen bei uns in der Klasse. Ja, also ich find', es bietet sich einfach an. Ja, ich glaub' schon, also, dass wir's-irgendwie mal kurz wird was Aktuelles immer angesprochen. Jetzt also sowas, also Fußballweltmeisterschaft, das muss. Da sind auch die Jungs dann so dabei, dann kriegt man die auch mal. Und es war halt auch noch dieses Thema offen, also die Welt und Europa und eigentlich auch noch das Universum, also das Ganze, und dann hab' ich gedacht: ‚Okay, ich hab's schon so lange geschoben, ich schieb's jetzt noch bis dahin und dann sprechen wir's nochmal kurz an.‘ Also deswegen hab' ich's jetzt auch bisschen breiter noch aufgegriffen.
- 035 I **Und auch sprachlich haben sie ja dann authentisches Vokabular einbezogen: ‚So und so viele Mannschaften haben sich qualifiziert‘. Qualifizieren ist ja jetzt kein einfaches Wort, aber sie haben's ja dann erarbeitet.**
- 036 Frau Fa. Ja, also da war dann klar: Okay, um das zu verstehen, wie das funktioniert, müssen wir halt den Wortschatz doch auch mal angehen nochmal.
- 037 I **Ja, hm hm. Schön. Kann denn Ihrer Meinung nach der Unterricht von den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, die die Schüler mitbringen, profitieren?**
- 038 Frau Fa. Also, das ist so einerseits, andererseits. Einerseits: Ja, klar, also sie bringen mit und sie bringen vor allem auch Interesse mit und sie sind viel eher bereit, auch so grammatikalische Sachen anzugehen, diese Thematik ‚Sprache untersuchen.‘ Und wenn es im Vergleich geschieht zu Sprachen, die sie noch kennen, zu ihrer eigenen Sprache so, dann sind sie total fasziniert. Dadurch kriegt man sie dann eher an so 'n trockenes Thema auch mal hin.

Einerseits. Andererseits: Dieser kulturelle Reichtum, das geht am ehesten über die Seiteneinsteiger, die wirklich 'ne Kultur kennen und mitbringen. Bei den Kindern, die schon über ein oder zwei Generationen da sind, die kennen das selber gar nicht mehr so genau. Die können auch wenig erklären: Warum ist das denn jetzt so? Wie machen wir das tatsächlich? Das ist alles schon so vermischt, da find' ich's eigentlich dann fast schon gewinnbringender, ganz klar zu sagen: Okay, wie machen denn wir das jetzt hier? Ja? Also mal eine Sache wirklich zu klären. Warum ist das so? Warum ist samstags, sonntags frei? Ja, oder warum gibt's Osterferien? Das mal zu setzen. Oder warum gibt's Laternenfeste im November? Das mal ganz breit auseinander zu klabüstern und das vielleicht dann auch jedes Jahr noch mal anzusprechen, damit diese eine Sache bei den Kindern klar ist. Dadurch, dass es- also es ist sehr vielfältig und dann sind die Kinder wohl auch noch zu jung, um selber ihre Sachen erklären zu können. Also bei Sprache geht's am ehesten. Wenn man dann mal sagen kann: ,Fragt mal zuhause, bringt's mal mit.' Aber so kulturelle Sachen, da ist es dann- wissen sie gar nicht, wie sie fragen sollen, zuhause auch.

039 I **Ja. Was sind denn für Sie, egal ob's jetzt um Sprache oder nicht um Sprache geht, die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrem Unterricht erreichen wollen, und Schwerpunkte, die Sie setzen?**

040 Frau Fa. Na ja, eigentlich möchte ich die Kinder dazu bringen, dass sie selber wissen, wie Lernen funktioniert, wie man, wenn man sich für was interessiert, wie man die Information kriegen und verstehen kann. Letztlich gesellschaftliche Teilhabe, ja, also deswegen auch diese Diskussionen. Also einerseits find' ich die wichtig, weil wir hier ja auch diesen Fall mit diesem islamistischen Kind hatten, das auch aus unsrer Klasse kam, also aus der letzten Klasse halt. Also dafür find' ich's wichtig, dass man eben diese ganzen Normen hinterfragen kann, aber letztlich auch diese Diskussion: Was ist Gesellschaft? Wie funktioniert Demokratie? Wie kann ich mich da einbringen? Und dazu brauch' ich dann wieder halt unbedingt Sprache. Also eigentlich, das ist mir das Wichtigste, dass die so Selbstbewusstsein aufbauen und sich einbringen wollen.

041 I **Hm_hm, ja. Dann noch ein paar Fragen auch zu Ihrem eigenen Sprachgebrauch. Welche Sprachen und Dialekte sprechen Sie mit den Kindern im Unterricht?**

042 Frau Fa. Also ich sprech' mit Sicherheit so 'n stark pfälzisch gefärbtes Hochdeutsch. Mit den Kindern im Unterricht sprech' ich manchmal auch so 'n bisschen Englisch oder Französisch, ein, zwei Wörter. Französisch kann ich nicht so gut, ich kann 'n kleines bisschen Italienisch, hab' ich damals an der Uni gelernt. Ganz wenig Türkisch kann ich auch, ne, dann bring' ich das halt auch noch bisschen ein, aber- Ja, das sind meine Sprachen.

043 I **Und in den Pausen, ist es da mal anders oder-?**

044 Frau Fa. Nee, in den Pausen sprech' ich nur Deutsch, ja.

045 I **Okay. Wie sprechen Sie denn untereinander im Kollegium?**

046 Frau Fa. Sehr interessante Frage, ja. Also ich sprech'

natürlich mit den Kollegen Deutsch. Und die ersten, die da waren, waren mal zwei Praktikanten, die miteinander Türkisch gesprochen haben, und das gab einen Sturm der Entrüstung, wo ich dann gesagt hab': ,Ich find's eigentlich ganz normal, wenn ich auch im Ausland bin, dass ich mit meinen Kollegen meine Muttersprache sprech', wenn die die können.' Ja, sie haben- also die anderen haben sich sehr stark ausgegrenzt gefühlt und hatten das Gefühl, es wird über sie gesprochen, das war sehr interessant. Es hat sich aber inzwischen normalisiert, sag' ich mal. Einfach, es gibt mehr türkischsprachige Kollegen, es gibt dann auch mal welche, die miteinander Griechisch sprechen können, und auch dann immer über die Praktikanten. Und es wird einfach normaler, dass da geswitcht wird oder dass da auch zwei sitzen, die miteinander Türkisch sprechen, und das ist okay. Aber der erste Effekt war wirklich: ,Also unverschämt.' Ja, das Gefühl ausgeschlossen zu sein, ne, nix zu verstehen, was die da sprechen.

047 I **Ja, hm. Und wenn ich noch 'ne Ebene persönlicher werden darf: Wie ist es bei Ihnen zuhause in der Familie, wie sprechen Sie denn da?**

048 Frau Fa. Ja, da sind alles ganz langweilig Deutsche und sprechen wir Deutsch. Mein Mann spricht bisschen mehr Dialekt als ich. Und die Kinder, da ist es unterschiedlich: Die zwei großen gehen auf's Gymnasium, die sprechen auch eigentlich überwiegend Hochdeutsch und mit ihren Freunden zum Teil Pfälzisch, je nachdem, in welcher Gruppe sie grade sind. Im Musikverein zum Beispiel, unsere Tochter, spricht sie eher Pfälzisch und der Sohn beim Fußballspielen. Unser jüngerer Sohn ist auf der Schule, also, mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung, also frühere G-Schule, und da wird also überwiegend Pfälzisch gesprochen und bei dem merkt man ganz deutlich, wen er grade zitiert. Also er ist auch Messdiener. Wenn er den Obermessdiener zitiert, das hört sich ganz anders an, als wenn er seine Mitschüler zitiert oder den Schulleiter, den zitiert er auch manchmal. Ja, also das ist ja sehr unterschiedlich.

049 I **Ja, interessant. Ja. Dann ein paar abschließende Fragen noch. Wie finden Sie's, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?**

050 Frau Fa. Ja, eigentlich ist das der totale Reichtum, ja. Ich sag' das den Kindern auch immer, dass wir- solche Leute brauchen wir ja, die die Brücken bauen können. Und sie erleben das hier dann auch, weil da wirklich die Brückenbauer von außen kommen und dann Dolmetscher sind und sie selber auch oft dolmetschen. Also ich glaube, dass die Kinder das eigentlich als Stärke und als Reichtum erfahren. Natürlich ist es so, dass ich das nur ganz begrenzt auch aufgreifen kann, einfach weil ich selber halt nicht so viele Sprachen kann und vor allem nicht so viel verschiedene. Die Sprachen, die man hier ja kennt, das sind dann immer romanische Sprachen. Ja. Aber, also, es ist der totale Reichtum und man merkt dann, wenn man's aufgreift- ja, also, alleine diese Stunde, wo wir gemerkt haben: ,Okay, die Kinder, die alle Sorani sprechen, aber die drei verstehen sich und die drei verstehen sich, aber der versteht die und die',

das war total interessant. Und da merkt man dann auch, dass sie jetzt anfangen, ihren Reichtum langsam zu entdecken. Dass da wenige Stunden ausreichen auch, das anzubahnen. Und das hab' ich in der letzten Klasse noch nicht geschafft gehabt. Ne? Also, das merk' ich auch: Man braucht auch das Bewusstsein und muss sich die Zeit nehmen, das aufzugreifen und nachzufragen, zu sagen: ‚Frag' mal zuhause.‘ Dann kommt's mehr.

051 I **Hm hm. Erlauben Sie's, dass Kinder im Unterricht andere Sprachen sprechen, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten?**

052 Frau Fa. Das ist auch wieder sowas. Ja, also ich erlaub' das auf jeden Fall, ich finde das total normal, ja. Wenn man- also wenn wir zwei jetzt zusammen in einem multinationales Kollegium wären, wir hätten 'ne gemeinsame Aufgabe, in welcher Sprache würden wir das denn jetzt machen? Ai, in Englisch. Nein, also ich erlaub's immer, aber es ist natürlich schon so, dass also viele Kollegen es verbieten. Was wir gemacht haben, ist, dass wir in der Klasse drauf geachtet haben, dass nicht zwei Kinder mit einer Sprache nebeneinander sitzen in der Regel, damit sich's einfach von Natur aus ergibt, dass man möglichst Deutsch miteinander spricht. Aber wenn man dann mal in 'ner Gruppe ist, mit- ne, wo der Ibo drin ist und versteht halt am besten Türkisch und man erklärt's dann auf Türkisch, dann ist das völlig in Ordnung. Und bei den Seiteneinsteigern, wenn die neu sind, versuchen wir 'n Kind dazu zu finden, das die Sprache spricht, das erst mit der Zeit abzubauen. Bei Ferhad war das zum Beispiel dann der Serhat. Hat sich aber ganz schnell gezeigt, dass der Serhat es hasst, zu übersetzen, und dieser- also er kann körperliche Nähe nicht gut haben und dann war der immer so an ihm drangeklebt, also musste man sie auseinander setzen. Ja, passt aber dann auch, weil der Ferhad so schnell lernt, und wenn's unbedingt sein muss, läuft er zu ihm hin und lässt sich's übersetzen, ansonsten ist er da. Ja. Ist so 'ne Sache.

053 I **Und wie ist es in den Pausen, wenn da andere Sprachen gesprochen werden?**

054 Frau Fa. Ich weiß nicht, wie es die anderen handhaben, bei mir ist es total erlaubt, klar. Und durch die große Mischung, die wir haben, ist es ja auch so, dass man, sobald man mit mehr als einem Kind spielt, braucht man wieder Deutsch. Nach dieser Diskussion an der Rütlichule, da war das dann schon so, dass es dann hieß: Also wir müssten das jetzt hier auch einführen, dass nur noch Deutsch gesprochen werden darf. Es hat sich aber nicht verfestigt. Also ich kann mir auch vorstellen, an 'ner Schule, wo man jetzt 'ne große türkische Gruppe hat, dass man dann sagt: Auf'm Schulhof wird Deutsch gesprochen, ja? Dass es nicht überhandnimmt. Aber bei uns ist es einfach nicht notwendig.

055 I **Hm hm, okay. Dann komm' ich noch mal auf's Thema Dialekt zurück. Wie finden Sie's, wenn Kinder auch 'nen Dialekt sprechen können?**

056 Frau Fa. Ja, eigentlich ist es die totale Bereicherung. Ich hab' das ja erst als Erwachsene so 'n bisschen gelernt, ich konnt' das vorher gar nicht. Wichtig ist, dass die Kinder switchen können, ja, irgendwann.

Und hier ist es so, dass Dialekt schon fast als andere Sprache ankommt. Es gibt ein Kind, Zohra, hier, die kann Dialekt sprechen, diesen [aus dem Namen der Stadt, in der sich die Schule befindet, abgeleitetes Adjektiv]-Platt-Dialekt. Die ist sich dessen nicht wirklich bewusst und hält dann den Dialekt für Hochdeutsch.

057 I **Erlauben Sie prinzipiell Dialekte im Unterricht oder eher nicht?**

058 Frau Fa. Ja, ich erlaub' das schon, aber es ist dann- ich muss mit ihr dann streiten darum, was das richtige Wort ist, ne? Also ich sag' jetzt mal, wenn's dann um Sachunterricht geht, wenn dann werden halt Körperteile bezeichnet, dann muss man das richtige Wort kennen. Ja, aber ansonsten- Also in der letzten Klasse war das auch so, dann hat ein Junge irgendwann mal gefragt: ‚Was heißt das eigentlich?‘, er hört so oft, dass jemand sagt: ‚Wäääscht?‘ Und dann haben wir das halt erklärt und ab dann haben halt ganz viele Kinder immer mal gesagt: ‚Wäääscht?‘ Und dass ist ja völlig okay. Eigentlich ist es 'ne Erweiterung, ja, da hab' ich mehr Möglichkeiten, mich auszudrücken.

059 I **Und in den Pausen?**

060 Frau Fa. Ah, da sowieso. Also- nur hier, das ist wieder so, es gibt kaum Kinder, die hier Dialekt können.

061 I **Ja. Okay. Dann abschließend noch eine Frage: Was glauben Sie, was die jeweilige Familiensprache oder eben auch der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, den Schülerinnen und Schülern bedeutet?**

062 Frau Fa. Also ich glaub', dass ist schon so das, was man sonst so unter Mutter versteht, ne? Also da ist Wärme, da ist Geborgenheit, da kenn' ich mich aus, da bin ich geschützt. Ja, und das Deutsche ist schon mehr so die Schulwelt, die Anspruchswelt, da muss ich's schaffen, da muss ich die Leistung bringen. Und in meiner Sprache, da kann ich einfach Ich sein. Das glaub' ich schon, dass das so bei einigen so ist. Bei vielen ist es einfach so, dass Deutsch halt doch die stärkere Sprache ist, vor allem, wenn die mehrere Geschwister sind und zuhause Deutsch sprechen. Also dass es eigentlich sogar eher, ja, verloren geht, also dass man's durchaus schützen und fördern muss.

063 I **Ja. Dann bedank' ich mich an der Stelle ganz herzlich bei Ihnen. Es war sehr schön, dass ich im Unterricht dabei sein durfte, mindestens genauso schön, dass ich mich noch mit Ihnen drüber unterhalten durfte jetzt, dass Sie sich noch die Zeit genommen haben.**

Anhang B.1.6: Transkript zum Interview mit der Klassenlehrerin 2 der dunkelblauen Klasse

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Klassenlehrerin der dunkelblauen Klasse	Frau Seeberg (Pseudonym)	Frau S.

001	I	Danke, dass Sie sich die Zeit noch nehmen, sich mit mir zu unterhalten. [...] Mich kennen Sie schon, ich war jetzt im Unterricht dabei, sind uns auch so immer wieder auf'm Flur begegnet. Ich komm' also von der Universität Landau, bin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik angestellt mit 'nem Fokus auf Sprache und möchte Sie zuerst mal bitten, dass Sie mir was über sich erzählen, sich kurz vorstellen, Ihren beruflichen Werdegang, was hat Sie auch bewogen, Grundschullehrerin zu werden?
002	Frau S.	Wollt' ich eigentlich schon ziemlich früh, als ziemlich kleines Kind schon. Ich hab' gute Erfahrungen gemacht mit meinem Grundschullehrer. Ich hab' dann studiert und man hat mir damals gesagt: ‚Du studierst auf arbeitslos.‘ Und dann hab' ich gedacht: ‚Ich will's trotzdem machen‘, und habe Deutsch als Zweitsprache als Zusatzfach gewählt noch, mit Türkisch. Habe dann im normalen Zeitraum meine Ausbildung gemacht, meine Prüfung gemacht und bin dann nach [Name einer Stadt] gekommen in den Modellversuch Integration, war dort an 'ner Grundschule und da das alles bei mir so hintereinander passte, hab' ich dann gedacht: ‚Irgendwann muss noch was Anderes her.‘ Dann bin ich für vier Jahre ins Ausland, (lebe) also vier Jahre in Mexiko und bin von dort zurückgekommen zweitausendeins und seitdem bin ich hier. Hab' dann am Anfang, weil ich gedacht hab': ‚Schule allein reicht mir nicht‘, noch den Fach- das heißt nicht Fachberater, es heißt so ähnlich, für Deutsch als Zweitsprache gemacht, weil ich in der Zeit in Mexiko das Studium ‚Deutsch als Fremdsprache‘ über die Fernuni gemacht hab'. Und dann hatte ich hab' ich den Fachberater gemacht. Es heißt nicht Fachberater, es heißt anders. Egal. Und dann bin ich eingestiegen im PL, damals noch PZ, mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache und dann bin ich aber dort- hab' ich dort irgendwann die Leitung übernommen, hab' aber vor allen Dingen auch Mathematik gemacht und offene Unterrichtsformen. Und seit fünf Jahren bin ich jetzt hier als Konrektorin und hab' dann das an 'nem Pädagogischen Landesinstitut aufgegeben, als ich hier den Konrektor gemacht hab'. Ja.
003	I	Und Sie haben noch gemeinsam mit Frau Falkner die Klassenleitung?
004	Frau S.	Ja genau. Auch seit sieben Jahren.
005	I	Okay. Wie würden Sie denn die Schule hier im Allgemeinen beschreiben? Was ist das Schulprofil, das Einzugsgebiet, Schwerpunkte, die die Schule setzt?
006	Frau S.	Ich würd' sagen, wir sind anders als andere, das ist schon mal ganz wichtig. Das fängt damit an, dass unsre Schülerschaft halt eben wirklich extremst gemischt ist, extremst viele Kinder aus verschiedenen Nationen. Ich glaub', das macht uns schon sehr stark

aus, dass die Kinder so aus aller Welt sind. Dass wir Schwerpunktschule sind, das heißt wir haben beeinträchtigte Kinder auch mit drin. Ich denke, dass prägt den Umgang mit den Kindern, das prägt auch den Umgang untereinander. Und im Kollegium, find' ich, ist 'ne gute Zusammenarbeit, und was ich auch denke, was ganz wichtig ist, dass wir sehr stark teamstrukturiert arbeiten, also sehr stark auf die Jahrgangsteams uns beziehen, also in vielen Sachen. Das sind so für mich so die Hauptpunkte.

007 I **Hm_hm. Würden Sie sagen, dass sich die Situation der Schule in den letzten Jahren in Bezug auf sprachliche Vielfalt, Mehrsprachigkeit verändert hat?**

008 Frau S. Es ist noch 'ne größere Vielfalt geworden und ich empfind's so, dass wir in den letzten Jahren auch mehr Kinder bekommen haben, die schon 'ne gute Grundbildung haben, also Quereinsteiger-Kinder mit 'ner recht guten Grundbildung, die auch recht schnell Deutsch gelernt haben. Also grade so Kinder von Arbeitsmigranten aus Indien sind einige da. Unter den Flüchtlingen sind's ja auch einige Kinder, wo man sagt: ,Mensch, die haben ganz, ganz schnell, ganz, ganz viel gelernt. Also die Elternschaft ist 'ne andere geworden zum Teil.

009 I **Hm_hm, okay. Würden Sie denn sagen, dass die [blaue Schule] eine mehrsprachige Schule ist, oder eher nicht?**

010 Frau S. Ja, für mich ist das ganz klar so. Wir haben 'n Kollegium mit vielen verschiedenen Sprachen, also unsere Kollegen können einige Sprachen. Wir haben ja auch einige Nationalitäten unter den Kollegen. Wir haben Kinder, die viele Sprachen können, und wenn 'n Kind zu mir sagt: ,Ich kann ja nur Deutsch und Türkisch und Englisch', dann, denk' ich mir, zeugt das davon, dass auch für die Kinder hier ganz normal ist, dass man zwei, drei Sprachen kann und dass es eher ungewöhnlich ist, wenn man weniger Sprachen kann.

011 I **Hm_hm. Was sind denn die Sprachen und Dialekte vielleicht auch, die Sie in der Schule schon mal gehört haben?**

012 Frau S. Das ist jetzt schwierig, weil ich allein in der Klasse zwanzig Sprachen habe. Also ich hatte- letztes Jahr hab' ich mal gefragt. Wir sind auf zwanzig gekommen und ich sammel' immer die ausgefallensten, das ist mir- für mich im Moment- also Dari mag ich, find' ich immer sehr spannend und kennt kein Mensch. Sorani, also die ganzen kurdischen Sprachen, die sind ja auch sehr, sehr speziell.

013 I **Das sind jetzt so die Sprachen, von denen Sie wissen, dass die Kinder in der Klasse sie sprechen können. Und was Sie schon mal tatsächlich gehört haben?**

014 Frau S. Ja, genau, die sprechen das untereinander, weil wenn jemand neu kommt, dann muss ja auch jemand ihm am Anfang helfen und dann sprechen die das auch untereinander. Also da denk' ich mir dann, wenn man hier in der Schulleitung ist, im Sekretariat ist, dann hört man sehr, sehr viele Sprachen, also Griechisch, Rumänisch, Bulgarisch, Sorani, Kurmandschi, Arabisch, sowohl in dem Bereich Algerien als auch in dem Bereich Jordanien, Palästina. Es sind ja andere Dialekte. Ägypten haben wir auch schon gehabt, Kinder. Romanes. Also ich denke, da gibt's

ganz, ganz, ganz viele Sprachen, die man hier hört, tagtäglich.

015 I **Hm_hm. Und wenn man mal an Schriftsprache denkt: Welche Sprachen sehen Sie so geschrieben in der Schule oder haben Sie schon mal gesehen, auf Schildern, Plakaten, an der Tafel, wo auch immer?**

016 Frau S. Hm. Also wenn ich an meinen Unterricht denke, dann hab' ich schon auch- haben wir schon auch Arabisch, wir haben auch Kinderbücher in Italienisch, Türkisch, Arabisch, Kurdisch. Also ich weiß nicht, welches Kurdisch, aber irgendein Kurdisch. Wir haben den Muttersprachenunterricht in Italienisch und Arabisch und Türkisch hier an der Schule, sprich da steht auch immer mal wieder was da. Ich find's sehr schwierig, wenn man jetzt sagt, man macht die Schilder zwei- oder dreisprachig, also Beschilderung in der Schule, weil wir fünfzig verschiedene Nationen haben und ich nicht weiß, warum ich es jetzt auf Lingala machen soll und auf Yoruba nicht. Und auf fünfzig Sprachen kann ich's nicht machen, die Beschilderung. Und es ist ja bei uns nicht so, dass wir jetzt zwei Nationen haben, die besonders stark sind, ja, insofern- oder wenn ich an die ganzen indischen Familien denke, die ja doch meistens vier, fünf Sprachen sprechen. Und insofern find' ich das mit 'ner Beschilderung in mehreren Sprachen für unsre Schule jetzt nicht unbedingt geeignet.

017 I **Und können Sie mir Näheres zu der Klasse sagen, die ich jetzt kennenlernen durfte, die [dunkelblaue Klasse], war die von Anfang an so zusammengesetzt, gab's da Veränderungen?**

018 Frau S. Es gab' Veränderungen, es sind, ich weiß nicht, sieben Kinder oder so dazugekommen. Ja, sieben oder acht Kinder sind dazugekommen, es sind einige weggegangen. Wir haben letztes Jahr die vierten Klassen geteilt, also wir hatten fünf Klassen und es sind jetzt sechs, dadurch sind nochmal 'n paar Kinder weggegangen. Die Kinder, die dazu gekommen sind, sind fast alles Kinder, die ohne Deutschkenntnisse kamen. In der Klasse, die Mädchen, die wir gekriegt haben, waren extremst leistungsstark, extremst interessiert und haben innerhalb von kürzester Zeit extremst gut Deutsch gelernt, alle drei, sehr, sehr leistungsstark und sehr, sehr engagiert. Und die haben sich- also zwei Mädels, die wir gekriegt haben im zweiten Schuljahr, haben sich so gegenseitig hochgepusht, dass die jetzt beide auch die Empfehlung haben für's Gymnasium. Also mit richtig, richtig viel Power, kamen aber schon so, beide, und das war 'n totaler Glücksfall auch, dass diese beiden Mädchen sich so gegenseitig auch immer wieder gepusht haben. Die konnten untereinander nur Deutsch reden und haben sich total gut verstanden und kamen zusammen und haben auch ganz schnell dann wirklich viel, viel gelernt. Und bei den anderen- ja, es ist eigentlich bei allen so, dass die, wenn man ihre Geschichte ein bisschen kennt, extremst engagiert sind und extremst bereit sind, was zu tun.

019 I **Ja. Damit sind wir auch bei der nächsten Frage, die mich wirklich interessiert, ob Sie mir denn Näheres zu den sprachlichen Biografien der Schülerinnen und Schüler sagen können, ob Sie die näher kennen? Ich hab' auch 'ne Klassenliste dabei.**

Brauch' ich nicht. Von allen Kindern. Ich fang' einfach mal an. Ja, der Serhat spricht zuhause Sorani, aber seine Eltern sagen, er spricht besser Deutsch als Sorani. Die Eltern sprechen also schlecht Deutsch. Die Samira ist das autistische Mädchen, die spricht zuhause Albanisch, mit uns Deutsch, hat sich selbst Englisch beigebracht und wenn's ihr zu bunt wird, dann spricht sie auch mal Spanisch mit mir, das hat sie sich auch selbst beigebracht. Man muss dazu sagen, ist frühkindlicher Autist, hätte man früher gesagt ,geistig behindert', also ist schon sehr spannend. Bei ihr ist es so, dass sie manchmal mit mir nur Englisch spricht und manchmal, wenn ich Englischunterricht mache, sie sagt: ,Auf Deutsch bitte'. Also sie kann da wirklich gut differenzieren. Die Sara spricht zuhause Lingala und Französisch, mit ihren Geschwistern Deutsch, spricht ein sehr, sehr gutes Deutsch. Der Ephraim spricht zuhause Englisch, er sagt er kann Yoruba, weiß nicht so gut, ob das so stimmt. Die Mama übersetzt häufig auch, also die stammen aus Nigeria. Hier spricht er Deutsch. Der Kabir spricht Sorani. Eine sehr schwierige Konstellation, der ist in Deutschland geboren, dann sind sie zurück ins Kurdengebiet, dann ist der Papa mit ihm wieder hierhergekommen. Die Mama haben sie nicht rausgekriegt, dann war die Mama zwischendurch in der Türkei. Irgendwann hat der Papa es nicht mehr geschafft mit ihm alleine, ist dann mit dem Kind zurück in's Kriegsgebiet und dann sind sie wieder mit der kompletten Blase gekommen. Also der hat 'n ziemlichen Wechsel mitgemacht. Die Silvia war die ersten sechs Jahre ihres Lebens in Spanien, die Familie stammt aus Rumänien. Dann ist sie ein Jahr zurück nach Rumänien, ist in Rumänien eingeschult worden und ist dann hierhergekommen. Die Zohra hat einen tunesischen Papa und 'ne deutsche Mama, die spricht aber nur Deutsch. Auch ich sage, sie spricht nur Deutsch. Die Rehana spricht Türkisch, ihr Deutsch ist sehr schwach, die ist geistig behindert. Faruk spricht Sorani zuhause und in der Schule Deutsch. Der Tuan spricht zuhause Kurmandschi, glaub' ich, also auch irgend'n kurdischen Dialekt und in der Schule Deutsch. Die Lliana Türkisch und Deutsch. Die Elin ist auch 'n kurdisches Mädchen und spricht zuhause kurdisch. Die Eltern können sehr wenig Deutsch, mit uns spricht sie Deutsch, aber die ist nicht so sehr weit. Der Kalel spricht vier Sprachen, Deutsch ist, glaub' ich, seine fünfte, war nie in der Schule, ist nach Deutschland gekommen mit neun und alles, was er konnte, hat er sich selbst beigebracht beziehungsweise seine großen Brüder. Deshalb sag' ich: Biografie, wenn man die im Hinterkopf hat: Hut ab, was er leistet. Die Fabienne ist Deutsch Deutsch, auch das- unser einziges. Der Malek- ist der Papa aus Jordanien, die Mama aus Palästina. Zuhause sprechen sie Arabisch, mit seinen Geschwistern spricht er Deutsch. Spricht 'n sehr gutes Deutsch. Die Nila spricht Urdu und Englisch zuhause, ist jetzt seit zwei Jahren da und ist aber schon ziemlich gut dabei. Der Malik spricht Türkisch zuhause und Deutsch. Die Eltern sprechen recht gut Deutsch, er selbst nicht. Der Ibo ist auch Türkisch-Deutsch. Der Ferhad ist erst seit 'nem dreiviertel Jahr da, Sorani, Eltern

sprechen gar kein Deutsch. Er ist schon recht fit jetzt. Die Alina ist Kosovo-Albanerin und spricht zuhause Albanisch und in der Schule Deutsch, die Cynthia Romanes und der Baasim Urdu.

- 021 I **Hm_hm, okay. Kommt Vieles zusammen. Wenn man also die Klasse als Ganzes betrachtet: Was sind dann die Sprachen, Dialekte, die die Kinder sprechen können?**
- 022 Frau S. Viele. Wie gesagt, wir haben's letztes Jahr mal gesammelt und da sind wir auf zwanzig gekommen.
- 023 I **Okay. Dann durft' ich ja auch in einer Ihrer Unterrichtsstunden mal dabei sein. Ich weiß gar nicht, teilen Sie sich's nach Fächern auf, welche-?**
- 024 Frau S. Ja, hm_hm. Ich mach' Mathematik und Tanz- und Theaterunterricht und zu Beginn des Schuljahres hatte ich noch Sport und den hab' ich abgegeben. Das sind meine Fächer in der Klasse.
- 025 I **Okay. Und dann hab' ich Matheunterricht ja bei Ihnen mitgekriegt, als Sie Verkleinern gemacht haben, genau. Und Sie hatten hier dieses Pendel als Modell mit reingenommen. Ist das was, was Sie gängiger Weise machen, dass Sie irgendwo tatsächlich Gegenstände mitbringen?**
- 026 Frau S. Ja.
- 027 I **Und warum wählen Sie das so?**
- 028 Frau S. Ich hab' mir überlegt: ‚Was ist für die Kinder wirklich was, was sinnvoll ist?‘ Ich weiß, dass es ‚ne anspruchsvolle Aufgabe war, aber ich find' immer den Bezug der Mathematik zur Umwelt ganz wichtig und nutz' es auch sehr, sehr gerne. Und hab' dadurch, denke ich, dadurch auch erreicht, dass die Kinder eigentlich alle sehr, sehr gerne Mathematik machen, weil sie plötzlich merken: Das hat was mit ihnen und ihrer Welt zu tun.
- 029 I **Ja, hm_hm. Okay. Und wie ist es im Matheunterricht grade, haben Sie den Eindruck, dass die sprachlichen Voraussetzungen, die die Kinder jeweils mitbringen, sich auch auf den Unterricht auswirken?**
- 030 Frau S. Ja, weil wir sehr, sehr viel reden in Mathematik, über Lösungswege, über Ideen. Wie krieg ich was hin? Ich arbeite auch sehr gerne mit Wortspeichern mit denen. Die sind gewohnt in Mathe sehr viel zu erklären, sehr viel zu reden, sehr viel den andern ihre Denkwege zu erklären, und das ist natürlich schwierig, wenn ich die Sprache nicht kann. Aber ja, gehört ja auch dazu.
- 031 I **Hm_hm. Und wirkt sich diese sprachlich und kulturell sehr heterogene Zusammensetzung auch auf die Lernatmosphäre in der Klasse aus?**
- 032 Frau S. Ja, weil die Kinder kapiert haben: Jeder muss sich anstrengen. Es ist nicht schlimm, wenn ich was nicht kann, aber es ist nicht gut, wenn ich mich nicht anstrenge. Und damit ist es so, dass die Kinder auch wirklich kommen und sagen, es hat lange gebraucht, bis sie das machen, dass sie kommen und sagen: ‚Ich hab' das probiert in den Hausaufgaben, ich hab' das nicht gekonnt, ich bräuchte da noch mal.‘ Ja? Das machen nicht alle, weil man auch die Eltern dazu erziehen muss. Und grade dieses Denken, dieses Denken in Mathematik ist für Kinder, die quer reinkommen, schwierig. Also ich hab' mit dem pakistanischen Papa da darüber gesprochen, der gesagt hat: Ja, in seinem Land, da würden die Kinder immer in den Fußstapfen

des Lehrers gehen. Das fand ich so schön das Bild. Also er hat- wir haben das auf Englisch geklärt. Das fand' ich einfach 'n tolles Bild, also der Lehrer geht vor, der macht die Fußstapfen und die Kinder laufen nur hinterher. Und das ist nicht meine Art Mathematik und das war für seine Tochter am Anfang ganz schwierig, dass sie sich dahinsetzen muss und sagen muss: ‚Halt, hier komm' ich nicht weiter, hier gibt's 'ne Frage.‘ Und der Vater ist selbst Dozent an der Uni und er sagt, ihm ist das in Deutschland am Anfang ganz, ganz arg aufgefallen und das hat ihn anfangs ganz arg irgendwie so- fand er seltsam, dass die Studenten noch zu ihm gesagt haben: ‚Halt, stopp, das möchte' ich erklärt haben, das kapier' ich nicht. Ich glaub', da müssen wir aber noch mal drüber nachdenken', ja? Oder: ‚Das akzeptiere ich jetzt nicht einfach so.‘ Und dass das ihm sehr aufgefallen ist am Anfang in Deutschland und dass das für seine Tochter auch die Schwierigkeit ist, dass sie nicht gewohnt ist, zu fragen, und nicht gewohnt ist, was wirklich zu durchdringen. Sondern sie ist gewohnt: Der Lehrer gibt den Weg vor und den lauf' ich nach. Und das find' ich immer sehr, sehr spannend, wenn Kinder quer reinkommen. Die müssen sich daran erst mal gewöhnen, dass das anders ist bei uns, anspruchsvoller.

- | | | |
|-----|----------------|--|
| 033 | I | Hm_hm. Kann denn Ihrer Meinung nach der Unterricht von den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Kinder profitieren? |
| 034 | Frau S. | Ja. |
| 035 | I | Haben Sie Beispiele vielleicht dafür aus Ihrem Unterricht? |
| 036 | Frau S. | Ah ja, das ist schwierig jetzt Beispiele dafür- weil's ist einfach so: Ich persönlich bin jemand, der sehr spannend findet, verschiedene Sprachen auch mitzukriegen. Ich denk', es ist auch für die Schüler spannend, wenn jemand kommt und ich schalte um und red' mit dem in 'ner anderen Sprache. Das finden die auch immer sehr, sehr beeindruckend. Es ist für uns hier Alltag, insofern ist es ganz schwierig, da 'n Beispiel jetzt zu sagen, weil's gehört einfach dazu, es ist so. Und wenn Samira meint, sie muss mit mir Englisch reden, dann red' ich halt immer Englisch mit ihr, ist mir doch pup-egal, ja? Hauptsache es- oder wenn 'n Kind neu kommt, wie jetzt 'n Kind, was in 'nem englischsprachigen Raum aufgewachsen ist, dann ist für diese Kinder aus der Klasse ganz normal, dass ich ihnen die Anweisungen geb' auf Deutsch und dem Kind auf Englisch. In den ersten sechs Wochen hab' ich das mit der Nila auch gemacht, dann hab' ich alle Anweisungen ihr noch mal auf Englisch gegeben. Und dann, nach sechs Wochen hatte sie nochmal 'n zweiwöchigen Sprachkurs, hab' ich gesagt: ‚So, und jetzt ist Schluss, jetzt macht man's nur noch auf Deutsch.‘ Und das hat sie auch dann akzeptiert, weil sie wusste, im Notfall kann sie auf Englisch zurückgreifen. Aber sie hat's nichts gebraucht. Und insofern ist es schwierig, zu sagen, da ist jetzt 'n Beispiel, wo es ist, sondern es ist Alltag. |
| 037 | I | Ja, ich hab' ja schon mitgekriegt, dass Sie auch sehr sprachkompetent und sprachgewandt sind, auch interessiert einfach daran. |

- 038 **Frau S.** Ja, find' ich spannend.
- 039 **I** **Was sind denn die Sprachen, vielleicht auch Dialekte, die Sie im Unterricht mit den Kindern anwenden, wenn Bedarf besteht?**
- 040 **Frau S.** Alles, was die Kinder können. Wenn jemand neu kommt und kann kein Deutsch- Das war jetzt heute so, wir gehen morgen zum Ausflug und dann hab' ich mir irgendeinen geschnappt und gesagt: ‚Ferhad, wir gehen morgen zu einem Ausflug.‘ - ‚Äh.‘ Hat man ihm angesehen, er versteht nicht, was ich will. ‚Ja komm, erklärt mal bitte dem Ferhad, dass wir morgen zum Ausflug gehen, dass er keine Bücher mitbringen muss, dass er 'n Rucksack mitbringt mit Essen und Trinken.‘ Das ist so, dass ich nicht sagen kann, ich mache im Unterricht die und die Sprachen, sondern es ist einfach in 'nem Alltag drin und man muss einfach sehen, wo passt's und wo gehört's hin und wie wird das gehandhabt.
- 041 **I** **Wie ist es in den Pausen, wenden Sie da auch unterschiedliche Sprachen an?**
- 042 **Frau S.** Ich nicht. Ich bin auch bei Kindern so, dass ich sage: ‚Bitte redet Deutsch miteinander, wenn ihr-‘ Weil so Nationalitätengruppen haben wir nicht in der Klasse. Und dann kann man ihnen ganz klar sagen: ‚Pass mal auf, da ist jemand bei euch dabei, der versteht das nicht und dann ist das unhöflich, wenn ihr jetzt in eurer Sprache sprecht, der versteht euch nicht.‘ Und dann ist das- das ist immer klar, wenn jemand neu ist, dann hilft das, dann brauch' ich diese Kinder auch. Dann helfen die auch. Und wenn- aber in der Klasse wird Deutsch gesprochen, weil das einfach unsre gemeinsame Sprache ist, wir haben keine andere.
- 043 **I** **Hm_hm. Okay. Wie sprechen Sie denn untereinander im Kollegium, welche Sprachen?**
- 044 **Frau S.** Also wir sprechen miteinander Deutsch. Es gibt 'n paar Kollegen, die ab und zu, wenn sie alleine im Lehrerzimmer sind, dann auch Türkisch reden. Aber nur wenn sie alleine sind.
- 045 **I** **Spielen Dialekte 'ne Rolle?**
- 046 **Frau S.** Ja. Es gibt Kollegen, die sprechen sehr stark Dialekt. Aber die meisten nicht.
- 047 **I** **Hm_hm. Okay. Und wenn ich noch 'ne Ebene persönlicher werden darf: Was sind die Sprachen, die Sie zuhause sprechen, mit Ihrer Familie?**
- 048 **Frau S.** Hm, ja. Also mit meiner Familie sprech' ich Deutsch, Dialekt: Saarländisch. Meine Eltern sprechen kein Hochdeutsch. Meine Schwester lebt in London. Ihr Mann, der ist inzwischen verstorben, konnte kein Deutsch, mit dem musste ich Englisch reden. Wir sind in einer sehr internationalen Familie, also da muss man immer gucken: Wer ist da und mit wem redet man was? Weil die angeheirateten Teile nicht unbedingt immer alle Deutsch können. Ich spreche sehr gerne Spanisch, das lieb' ich wirklich, das macht mir totale Freude. Französisch versteh' ich gut, sprechen geht nicht, weil da kommt Spanisch. Es ist halt so, ja. Türkisch versteh' ich halt eben nur bei den Eltern, aber zuhause nutz' ich das eigentlich gar nicht.
- 049 **I** **Und Sie haben ja auch gesagt, Sie haben auch in Mexiko gelebt, und ich war ja durch Zufall auch in**

		dieser Unterrichtsstunde dabei, als es um die Fußball-WM ging und ((unverständlich)) Mexiko-
050	Frau S.	Ach so, wo ich da noch mal reinkam, ja. Stimmt, ja.
051	I	Genau. Kommt sowas auch häufiger vor, dass jemand, der 'ne bestimmte Sprache oder 'nen bestimmten kulturellen Hintergrund mitbringt, dann auch mit in die Klasse mal gerufen wird?
052	Frau S.	Ja, natürlich. Also es war jetzt so, dass dieser jordanisch-palästinensische Junge hat 'n Referat gemacht zum Thema- zum Palästinenser-Problem. In der vierten Klasse Grundschule, find' ich schon sehr anspruchsvoll. Ja. Und die beiden kurdischen Jungs- zwei der kurdischen Jungs haben 'n Referat gemacht über Kurdistan. Die Kinder haben viele Referate gemacht über Länder, also wir haben eins über Angola, also Rumänien als Herkunftsland auf jeden Fall dabei. Das ist immer so Thema im vierten Schuljahr, wenn die ihre Referate machen, machen die oft Referate über Länder und dann ist so das Herkunftsland der Eltern auch immer so 'n Punkt, wo die Kinder drangehen. Also Kongo, das auf jeden Fall gema-. Also das sind zwei Freundinnen, die haben erst das Land der einen gemacht und dann das Land der andern. Und ja, das ist so- dadurch ist das auch immer präsent sowas und auch für die andern Kinder da.
053	I	Okay. Dann hab' ich nur noch ein paar abschließende Fragen: Wie finden Sie's denn, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?
054	Frau S.	Wichtig und gut. Das war ja klar oder, dass das jetzt als Antwort kommt? Ich bin se- also mein Neffe ist zweisprachig aufgewachsen und ich erzähl immer: Als er zwei war, dann haben sie ihn gefragt: ,Wo arbeitet die Mama?' - ,Im Krankenhaus' ,Und der Papa?' - ,In the hospital.' Also er konnte da schon mit zwei komplett differenzieren: Papa Englisch, Mama Deutsch. Und er stand bei meinen Eltern im Garten und hat den Vögeln dort, irgendwelche Kanarienvögel, hat er dann erklärt, dass er jetzt in Deutschland ist und dass man da Deutsch redet. Also da war er zwei, drei Jahre alt. Und da ich das da auch gesehen hab' und hier auch oft seh' bei den Kindern, dass die das total gut können, wenn sie gut verankert sind, bin ich da 'n absoluter Verfechter von. Find' ich total gut, wenn man das kann.
055	I	Und Sie haben vorhin schon 'n bisschen drüber geredet: Erlauben Sie's, dass die Kinder im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch sprechen, zum Beispiel auch bei Gruppenarbeiten, oder eher nicht?
056	Frau S.	Wir haben keine Nationalitätengruppen, deshalb kann ich's da nicht erlauben. Ja? Es geht nicht. Doch, ich hab's mal gemacht, wo ich eine Gruppe gemacht hab' im Tanz- und Theaterunterricht, wo ich gesagt hab': ,Ihr könnt eures komplett auf Kurdisch vorbereiten, weil da der Ferhad ganz neu in Deutschland war und ich hatte 'ne Gruppe mit lauter kurdischen Kindern, da hab' ich gesagt: ,Macht ihr das mal miteinander, ihr kriegt das ja- Ihr könnt das vorbereiten in eurer Sprache, ihr müsst's nicht auf Deutsch machen.'
057	I	Hm hm. Das haben wir grade schon kurz angeschnitten: Wie finden Sie's, wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprechen?

- 058 **Frau S.** Es kommt auch immer drauf an, ja. Also ich mein', mit 'ner Rehana, die nicht viel Deutsch kann, ist es manchmal schon ganz gut, wenn jemand mit ihr Türkisch redet. Das ist für sie 'ne Hürde weniger. Aber im Prinzip sollte die Umgangssprache so sein, dass alle sie verstehen.
- 059 **I** **Okay. Dann möcht' ich, auch wenn ich nicht weiß, welche Rolle es in Ihrer Schule spielt, noch kurz auf Dialekt eingehen. Erlauben Sie denn Dialekt im Unterricht oder nicht?**
- 060 **Frau S.** Also, das ist bei uns eigentlich wirklich nicht so das Thema. Das kommt immer mal wieder, dass das eine Mädchen sagt: ‚Das is Pälzisch.‘ Ja. Und der eine, der konnte- was konnt' der denn gut? ‚Lewwaworscht.‘ Kosovo-Albaner, aber ‚Lewwaworscht‘ konnte er. Ja, dann ist das so 'n Thema, genau wie die anderen Sprachen 'n Thema sind, ist auch 'n Dialekt 'n Thema.
- 061 **I** **Okay. Hm hm. Und wie finden Sie's, wenn Kinder auch 'nen Dialekt sprechen können?**
- 062 **Frau S.** Ich bin damit aufgewachsen. Ich find's- Ich denke, es hat mein Sprachenlernen sehr beeinflusst. Ich kann zwischen den Sprachenniveaus wechseln. Mir ist das einmal passiert, dass 'ne Mutter kam und ein Schüler nachher zu mir sagte: ‚Warum haben Sie denn so komisch mit dieser Mama geredet?‘ Und dann ist mir aufgefallen: Das war 'ne recht einfach gestrickte Frau, die Pfälzisch gesprochen hat. Und ich hab' in dem Moment ganz bewusst sprachlich auf ihr Niveau geschaltet - das kann ich, weil ich's von zuhause gewohnt bin - ja, um mich nicht über sie zu erheben, weil wenn ich jetzt Hochdeutsch mit ihr gesprochen hätte, hätte sie so das Gefühl gehabt, ich erhebe' mich über sie. Und in dem Moment ging's um was ganz anderes und ich konnte mich auf ihr Sprachniveau begeben. Und ich glaub', dass das ganz wichtig ist, weil das ist auch was, was man mir in Spanisch unterstellt- nicht unterstellt, sondern mir gesagt hat: ‚Du kannst zwischen den Niveaus springen.‘ Und ich find', wenn man das in 'ner Sprache kann, dann kann man 'ne Sprache gut. Und ich finde Dialektsprechen gut, denke aber, wenn man 'n gewisses Ausbildungsniveau hat, sollte man auf jeden Fall Hochsprache auch sprechen können. Nix Schlimmeres, als wenn jemand an der Uni 'n Referat hält in Dialekt. Ist so, ja. Also sorry, da kann ich nicht an 'ne Kompe- da glaub' ich nicht an 'ne Kompetenz, wenn jemand nicht in der Lage ist, in Hochdeutsch 'n Satz zu bilden.
- 063 **I** **Hm hm. Und was glauben Sie, was die jeweilige Familiensprache oder der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, den Schülerinnen und Schülern bedeutet?**
- 064 **Frau S.** Puh, das ist schwierig. Ich glaub', das ist so 'n gutes Stück emotionale Heimat. Also mir selbst geht's so, wenn ich ins Saarland komme, oder wir haben einen Kollegen, der spricht Saarländisch, und ich find' das sehr, sehr anheimelnd. Ja, wenn dann irgendeiner- Ich war mal irgendwie unterwegs und dann saß jemand neben mir und sagt: ‚Ei, dann geh' ma mo dabber.‘ Und ich hab' dieses Wort ‚dabber‘ schon ewig nicht mehr gehört und fand's irgendwie total nett, ja? Und hab' mich irgendwie total drüber gefreut. Und ich glaub', dass das schon so 'n Stück auch, ja, so 'ne

emotionale Heimat ist, ja.

- 065 I Okay. Dann abschließend: Was sind für Sie, egal ob's jetzt um Sprache oder nicht um Sprache geht, die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrem Unterricht verfolgen, vielleicht auch Schwerpunkte, die Sie setzen?
- 066 Frau S. Hm. Jetzt Ende viertes Schuljahr, ich würd' sagen: Persönlichkeitsbildung, Selbstbewusstsein, Neugier auf neue Dinge, auf Lernen, Freude am Lernen. Ja, ich glaub', das sind so die wichtigsten Sachen für mich. Andere anders sein lassen, ja, ich glaub', das ist so das Wichtigste, wenn ich mir das so überlege. Ja.
- 067 I Okay. Ja. Dann war's das an der Stelle von meiner Seite mit meinem Fragenkatalog. Bedank' mich auch ganz herzlich bei Ihnen, dass Sie sich jetzt noch mal die Zeit genommen haben, dass Sie auch so offen waren, hier noch mal bisschen mir zu erzählen.

Anhang B.1.7: Transkript zum Interview mit der Klassenlehrerin der gelben Klasse

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Klassenlehrerin der gelben Klasse	Frau Bräuer (Pseudonym)	Frau B.

- 001 I **Danke auf jeden Fall, dass Sie sich noch die Zeit nehmen, auch jetzt so nach dem Unterricht. [...] Mich kennen Sie schon ein bisschen mittlerweile. Ich bin seit 2016 jetzt an der Uni Landau und wir untersuchen in unserm Projekt, welche Rolle die sprachlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern für die Unterrichtsinteraktion spielen. Heut' möcht' ich Sie noch besser kennenlernen und würd' mich freuen, wenn Sie mir erst mal 'n bisschen was über Ihren eigenen persönlichen beruflichen Werdegang erzählen könnten, wie Sie hier hingekommen sind.**
- 002 **Frau B.** Also, ich hab' auch in Landau studiert. Ich glaub', angefangen hab' ich im Sommersemester zweitausendelf. Ja, mein Hauptfach oder mein Hauptfach, was ich dann auch im Referendariat gehabt hab', war Mathe. War dann fertig und hab' dann im August zweitausendfünfzehn angefangen, mein Referendariat zu machen an der [Name einer Grundschule], hier auch in [Name der Stadt, in der sich die gelbe Schule befindet], und bin jetzt seit Februar zweitausendsiebzehn hier an der [gelben Schule]. Eben als Klassenleitung von der jetzigen Klasse 2b. Also auch noch nicht so lange hier an der Schule. Ja, hab' die Klasse dann halt übernommen, die waren vorher zusammengelegt mit sechszwanzig Erstklässlern und hatte- dann wurden die eben im Halbjahr erst geteilt und deswegen auch so 'ne schöne kleine, überschaubare Gruppe. Ja, sehr angenehm auf jeden Fall und auch die Größe spielt ja- also ist auch sehr angenehm.
- 003 I **Was hat Sie persönlich denn bewogen, Lehrerin zu werden?**
- 004 **Frau B.** Die Arbeit mit Kindern. Also auch zu sehen, wie Kinder- ja, wenn sie was lernen, da dieses Strahlen auch in den Augen oder auch diesen Stolz, den die Kinder- wie stolz sie dann einfach sind, wenn man ihnen was beigebracht hat. Ja, und vor allem eben auch so das Arbeiten mit Kindern an 'nem bestimmten Ziel oder an 'nem Thema ohne jetzt- Zum Beispiel so 'n Kindergarten, das war mir- da waren die so klein und da war eher so dieses Spielen, dieser spielerische Charakter. Und ich fand eben immer so dieses, ja- dieses Arbeiten mit Kindern hat mir immer noch mehr einfach- hat mich irgendwie mehr angesprochen, sag' ich so, ja.
- 005 I **Jetzt haben Sie mir schon 'n bisschen über die Klasse hier erzählt. Wie würden Sie denn die Schule so im Allgemeinen beschreiben? Was ist das Schulprofil, das Einzugsgebiet?**
- 006 **Frau B.** Also das Einzugsgebiet ist sehr gut eigentlich. Wir sind hier ja- der Stadtteil [Name des Stadtteils, in dem sich die gelbe Schule befindet] ist auch relativ klein, also es gehören noch zwei Orte dazu, [Name eines Stadtteils der Stadt, in der sich die gelbe Schule befindet] und [Name eines Dorfes], wobei aus

[Name des Dorfes] kein Kind hier an der Schule ist. Vom Niveau würd' ich's schon als sehr, ja, als relativ gut bezeichnen. Sind ja auch dadurch, dass das Krankenhaus hier in dem Stadtteil auch ist, viele Ärzte. Wir sind ja Modellschule für Demokratie und Partizipation, das heißt, wir machen ja den Klassenrat, Schülerparlament, versuchen auch so im Unterricht viele Sachen eben in diesem Sinne zu machen. Also man merkt das auch, finde ich, bei den Kindern oft, diese Mitbestimmung und dieses soziale Miteinander, wo wir dahinter sind, dass das eben auch gefördert wird und die Schüler das auch leben. Außerdem sind wir Hospitationsschule, das heißt, wir bieten momentan Hospitationen im Bereich Lernumgebung in Mathematik an, was ja eben eigentlich wieder dieses Partizipation, Demokratie auch so 'n bisschen unterstützt. Eben dieses ,Nicht alle arbeiten ihre Sachen ab', sondern eben auch dieses Mitdenken, auch Kommunizieren ist ja auch ganz wichtig, ist ja auch beim Thema ,Lernumgebung' ein großer Aspekt. Joa, das so zur Schule. Wir sind sechs Klassen, haben, glaub' ich, knapp über hundert Schüler, sechs Kollegen, nee, sieben Kollegen, also alles sehr klein und angenehm.

007 I **Und wenn Sie sagen Modellschule und Hospitationsschule, hatten Sie dann als Kollegium auch entsprechende Fortbildungen oder Teamsitzungen, in denen Sie so Ihre Prinzipien-?**

008 Frau B. Ja, auf- Also, genau, genau. Ich meine, ich kam jetzt ja- Es war ja schon Demokratieschule, als ich hierhin kam, aber es finden auch ja diese Netzwerktreffen statt, wo man sich dann mit andern Demokratieschulen bespricht und auch ,Woran wird gearbeitet?', solche Dinge ausgetauscht werden. Und eben an der Schule, wir haben jeden Mittwoch 'ne Teamsitzung, wo das ganze Kollegium zusammensitzt, und da werden eben solche Dinge auch besprochen, immer überlegt: ,Was können wir noch machen?', auch einzelne Projekte oder einzelne Themen besprochen, neu vorgestellt. Zum Beispiel machen wir jetzt- haben jetzt auch die Zielvereinbarung, dass wir die Atelierarbeit auch mit in den Unterricht nehmen, um dieses Demokratische, Mitbestimmung, diese Themen so mit in den Unterricht zu beziehen. Nicht nur so, ja, in einzelnen Stunden oder so, sondern eben, das auch wirklich in den Unterricht auf die Themen zu beziehen, weil da bei der Atelierarbeit, das haben Sie ja auch gesehen, auch eben diese Aspekte alle eine Rolle spielen. Das sind dann auch so Sachen, die bei uns in Teamsitzungen vorgestellt werden und dann eben in den Unterricht oder in die einzelnen Klassen dann gemacht werden.

009 I **Können Sie noch mal kurz beschreiben, wie Sie da vorgehen, auch in der Vorbereitung und dann in der Durchführung der Atelierarbeit?**

010 Frau B. Also vorbereitet ist halt- ich- man hat halt diese Kästen, also es ist eigentlich so, dass- in jeder Ecke gibt's halt diese vier Ateliers, das ist also das Künstleratelier, Matheatelier, Sachatelier und Sprachatelier. Und dann gibt es eben Auftragskarten, die aber themenunbezogen sind, sag' ich mal, die sind also- kann man eigentlich auf jedes Thema anwenden. Man sollte die Atelierarbeit zu 'nem Sachthema machen, also wir haben's jetzt auch zu 'nem Buch

gemacht, das geht auch, dann geht halt vielleicht nicht jeder Atelierauftrag. Aber am Anfang, als ich damit eingestiegen bin in der ersten Klasse, ist die Anzahl der Auftragskarten sowieso reduziert. Es sind einfachere, prägnante Arbeitsaufträge, die eigentlich direkt verstanden werden, und werden eben nach und nach eigentlich erweitert, wenn eben neue Methoden- oder wenn jetzt im Sprachatelier beispielsweise die Gedichtsformen eingeführt wurden und den Kindern bekannt sind, wandern die eben auch ins Atelier, sodass die dann dort auch immer wieder eigentlich gebraucht werden, sag' ich mal. Genau, wenn wir dann die Atelierarbeit machen- Die Kinder suchen sich eben aus, in welchem Atelier sie arbeiten möchten, suchen sich 'n Partner aus oder arbeiten alleine oder eben in 'ner Kleingruppe, wählen sich 'n Atelierauftrag aus und notieren den dann erst auf ihrem Atelierplan und beginnen dann mit der Arbeit. Am Ende soll der Atelierauf- die Aufgabe oder der- das Ergebnis immer präsentiert werden und wird dann eben in dieser Präsentationsstunde präsentiert und man bekommt von den andern dann 'ne Rückmeldung. Vielleicht gegebenenfalls Tipps oder 'n Lob, was man gut gemacht hat. Wir präsentieren oder hängen die Sachen auch in dem Klassenraum oft aus oder machen so 'ne Wand mit den ganzen gesammelten Werken rund um ein Thema. Ja, und dann dürfen sie es, wenn sie dann ein Ergebnis haben, auch wenn's noch nicht präsentiert ist, aber dürfen sie eigentlich dann auch direkt weiterarbeiten, suchen sich das nächste Atelier aus. Weil eben erst alle vier Ateliers durchlaufen werden müssen, bevor man dann nochmal neu anfangen kann. Das ist, dass man eben nicht immer nur im Künstleratelier einen Auftrag nach dem andern macht, sondern dass es sich dann eben schon verteilt. Das so zur Atelierarbeit.

011 I **Welche Situationen sind das, in denen Sie sich entscheiden, 'n Sitzkreis zu machen, und aus welchen Gründen?**

012 Frau B. Ja, meistens wenn ich die ungeteilte Aufmerksamkeit der Kinder erreichen möchte, eben wenn wir den Halbkreis zum Beispiel vor der Tafel machen, wenn's wirklich- wir gemeinsam was erarbeiten, wenn ich 'n neuen Einstieg in 'n Thema mache und ich vielleicht auch mal mit Material im Kreis arbeite, dass eben alle Kinder 'n guten Blick darauf haben. Aber eben auch in so Gesprächsrunden, wo ich auch möchte, dass die Kinder untereinander ins Gespräch kommen, dass sie eben, ja, unmittelbar gegenüber sitzen und so eben jeder auch wirklich hört und sieht, um was es grade geht.

013 I **Hm hm. Und ist es auch 'ne bewusste Entscheidung, dass es ein Halbkreis ist und kein voller Kreis?**

014 Frau B. Jein, das ist so'n bisschen- also oft der Halbkreis, wenn sie 'n Blick an die Tafel haben sollen. Es ist auch- manchmal könnte ich auch 'n ganzen Kreis machen, es ist nur hier leider vom Platz her relativ wenig Platz und weil ich nicht möchte, dass 'n Kind wegen dem Platz unter der Tafel sitzt, weil meiner Kollegin die Tafel schon nach unten gefallen ist und ich eben nicht möchte, dass da 'n Kind sitzt. Dann bräuchte ich wieder 'n Meter mehr Platz und den hab' ich leider nicht. Deswegen der Halbkreis.

- 015 **I** **Und was ich auch sehr interessant fand, war, wie der Kreis hergestellt wurde. Können Sie das noch mal beschreiben?**
- 016 **Frau B.** Ja, es sucht sich ein Kind- ich oder es- jetzt haben wir ja ein Helferkind, dass das Ganze immer macht. Das Kind kommt nach vorne, zeichnet ein Gesicht an, zuerst nur den Kopf, und zeichnet dann eben die einzelnen Teile, Auge, Augenbraue links und rechts ein und die Tischgruppen haben eben alle ein Teil des Gesichts. Und dann kommt eben die Tischgruppe, der Tisch dann nach vorne in den Kreis, der dann eben von dem Kind vorne in freier Reihenfolge aufgerufen wurde. Und am Ende der Mund bleibt eben frei, und wenn alle Kinder sitzen, malt das Kind den Mund entweder lachend, mittel oder traurig, wie das Ganze eben funktioniert hat. Ob sich alle an die Regeln gehalten haben, dass wir uns leise hinsetzen, dass wir dann auch warten, bis alle sitzen, dass da, ja, mit den Hockern auch, die nicht getragen werden, sodass man andere Kinder verletzen könnte oder so. Und gibt den Kindern auch noch 'ne kurze Rückmeldung, warum es eben diesen Mund jetzt gemalt hat.
- 017 **I** **Und wenn Sie dann schon von den Tischgruppen gesprochen haben: Wie kommt die Sitzordnung denn zustande? Haben die Kinder das ausgesucht, haben Sie das festgelegt, wurde das gemeinsam beschlossen?**
- 018 **Frau B.** Also die Sitzordnung dieses Mal, also die Tischgruppen an sich, hab' ich ausgewählt, weil ich eben möchte, dass die Kinder auch oft in der Gruppe arbeiten, sich auch mit den andern eben austauschen können in einzelnen Phasen, und ich eben auch möchte, dass sie es lernen zu arbeiten und sich vielleicht auch nicht ablenken zu lassen. Das ist ja auch sowas, was man üben muss, deswegen die Tischgruppen. Die Einteilung oder die Sitzverteilung ist unterschiedlich. Mal machen wir's durch Zufall, also wir legen Memorykarten hin und jedes Kind zieht eine Memorykarte und setzt sich dann dort hin, wo seine Memorykarte, ja, wo die passende war. Oder wir machen das so, dass Junge, Mädchen nebeneinander sitzt, oder jetzt letztes Mal hab' ich es eingeteilt und mir dann Gedanken gemacht, wo ich denke, welche Kinder vielleicht mal gut zusammen sitzen könnten oder welche besser nicht an einem Tisch sitzen, weil sie sich ablenken. Ja, und jetzt war's auch eben dadurch, wo ich gucken musste für die Filmaufnahmen, wer wie sitzen kann.
- 019 **I** **Also versteh' ich das richtig, dass das auch was Dynamisches ist, ja?**
- 020 **Frau B.** Ja, auf jeden Fall. Also ich nehm' da auch Ideen der Kinder aus'm Klassenrat. Wenn die sagen, sie wollen mal 'ne Sitzordnung machen, kam bis jetzt noch nicht, aber wenn das kommen würde, würde ich-
- 021 **I** **Okay. Auch die Tische mal anders stellen?**
- 022 **Frau B.** Können wir auch mal, ja. [...] Die Tische anders stellen, ist auch eigentlich- hatten wir auch schon öfter. Hier hinten jetzt dieser eine Tisch, der grade nach vorne steht, der nicht am Gruppentisch sitzt, ist eben auch einfach ein Kind, das sich eben leicht ablenken lässt, wo's wirklich kaum in die Arbeit findet, wenn es nicht alleine sitzt, und eben diese absolute Ruhe dann auch braucht. Ansonsten sind's

Vierertische, eigentlich wegen der kleinen Gruppe auch. Wenn ich jetzt zwei Sechsertische hätte, dann hab' ich eigentlich nur, fast nur zwei Tische. Einen Sechsertisch muss es geben, weil der Nikolai frontal nach vorne gucken darf, weil er ein Problem mit den Ohren hat und dann, wenn er seitlich sitzt, das nicht richtig hören kann, wenn ich vorne stehe. Deswegen ein Sechsertisch, dass er immer nach vorne schauen kann.

023 I **Und dass Anton alleine sitzt, ist dann Ihre Entscheidung oder seine?**

024 Frau B. Das haben wir- im Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräch kam das, dass er auch sagt: Ja, er ist immer abgelenkt und kann sich nicht so gut konzentrieren. Er saß auch am Tisch und hat dann immer in einzelnen Phasen gesagt: ‚Ich möchte jetzt lieber alleine sitzen.‘ Kam dann auch von ihm aus oft, weil er auch gemerkt hat, er konnte sich viel besser konzentrieren und hat einen Arbeitsauftrag auch geschafft zu bearbeiten, wenn er alleine saß. Und dann kam eben im Gespräch, dass er sagte, dann wär's für ihn schon besser, wenn er wirklich alleine sitzt, um dann dauerhaft einfach alles mitzubekommen.

025 I **Und ich glaub', als ich das erste Mal hier in den Klassenraum kam, ist mir aufgefallen und ich hab' sie auch drauf angesprochen, dass das Pult an der Stelle steht. Warum steht das Pult da?**

026 Frau B. Also das Pult steht erstens mal zur Wand oder zum Fenster, weil ich bin nicht der Typ, der hinter dem Pult sitzt und die Kinder dann im Blick haben muss. Weil ich eigentlich in Arbeitsphasen mich nie hinsetze, sondern eigentlich immer- auch wenn Kinder während der Arbeitsphase Probleme haben, sag ich immer: ‚Meldet euch, ich komm' zu euch.‘ Dann entsteht auch nicht diese Unruhe: Ich sitze vorne und die Kinder stehen dann Schlange und reden und kommen dann eigentlich auch gar nicht mehr richtig ins Arbeiten. Sondern ich sag' immer: ‚Bleibt sitzen.‘ Dann können sie vielleicht manchmal schon andere Aufgaben machen, aber nutzen nicht diese Lernzeit eigentlich dafür, hier anzustehen und zu warten. Und hinten hier in Richtung Tür, weil's einfach oft einfacher ist, wenn 'n Lehrer mal reinkommt, sich was suchen muss oder ich was abstellen muss, einfach nah an der Tür. Aber hauptsächlich eigentlich, weil ich auch vorne den Platz haben möchte lieber für 'n Kreis, für andere Sachen, genau. Es ist einfach bei mir, weil ich da eigentlich auch nicht dran sitze, also wenn ich dann dort mal sitze, dann arbeite ich auch was, dann sag' ich auch den Kindern: ‚Dann muss ich- Dann konzentriere ich mich auch, ihr konzentriert euch.‘ Und dann brauch ich das aber nicht, um eigentlich im Sitzen zu unterrichten mit dem Blick zu den Kindern.

027 I **Sind denn alle Kinder von Beginn an in der Klasse?**

028 Frau B. Also die meisten schon, der Tom kam zum zweiten Schuljahr. Die sind umgezogen und daher kam er zu uns und die Shenmi kam im Januar, ich glaub', zum elften Januar war das dann, glaub' ich. Also nach den Weihnachtsferien kam die zu uns in die Klasse. Ja, bei uns war eben dann noch die Situation im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres: Ich kam dann im

Februar, meine Kollegin wurde dann- im März ist die dann dauer- längere Zeit erkrankt und ich hatte dann eigentlich von Feb- oder von März, nach Fasching war das, bis September beide Klassen zusammen. Also hatte dann eigentlich- waren die Kinder eigentlich wieder zusammen und wir hatten- ich hatte eine große Gruppe. Und seit sie jetzt im Februar dann wieder da ist, im September haben wir dann wieder getrennt.

029 I **Um mal auf's Thema sprachliche Vielfalt, sprachliche Heterogenität zu kommen: Wie würden Sie denn die Situation der Schule im Bezug darauf beschreiben? Zunächst mal der Schule und dann vielleicht auch konkret in Bezug auf Ihre Klasse.**

030 Frau B. Also ich- Es gibt ja schon- Also, klar haben wir viele Kinder aus- von- mit anderen Nationalitäten. Ich würde aber sagen, dass es im Großen und Ganzen nicht 'ne übermäßig große Heterogenität ist, wie es jetzt zum Beispiel in anderen Schulen ist in anderen Bereichen. Klar haben wir die, aber ich denke auch die Kinder, die bei uns sind, haben zwar auch Förderbedarf oder sprachlich- Ja, es ist einfach 'ne sprachliche Heterogenität da, aber nicht in dem Ausmaß, wie es vielleicht in anderen Schulen ist im Stadtbereich.

031 I **Würden Sie sagen, die [gelbe Schule] ist eine mehrsprachige Schule?**

032 Frau B. Ja.

033 I **Und weshalb?**

034 Frau B. Ich würde es schon sagen, dass wir da schon Wert drauf legen. Wir haben ja zum Beispiel auch das Programm BOSS, ich weiß nicht, ob Ihnen das was sagt, das ist dieses Projekt mit den Amerikanern, dass die uns besuchen kommen, dass da so 'n bisschen die englische Sprache mit hineinfließt und eben-

035 I **Das sind amerikanische Soldaten, die hier stationiert sind, wenn ich das richtig gelesen hab'?**

036 Frau B. Genau. Genau, die kommen meist einmal im Monat, manchmal ist es öfter, zu uns in 'n Unterricht, ja. Verschiedene Aktivitäten gibt's da eigentlich immer, die da angeboten werden. Ja, dann denke ich, durch die Nationalitäten, die eben von den Kindern kommen, kommt ja schon so 'ne Mehrsprachigkeit an die Schule. Ich würde sagen, es ist eben unterschiedlich, wie damit umgegangen wird. Also wenn ich jetzt denke, also für mich ist 'ne mehrsprachige Schule Schulen, in denen die Sprachen auch im Unterricht eine Rolle spielen. Das ist jetzt bei uns vielleicht eher weniger, also klar, Englisch, weil's ja auch im Lehrplan steht. Ich versuche öfter, zum Beispiel bei verschiedenen Ritualen oder- auch Sprachen der Kinder einfließen zu lassen. Zum Beispiel bei Geburtstagen, dass wir auch in anderen Sprachen mal singen, oder frag' auch manchmal: ‚Was heißt das denn in deiner Sprache?‘ Oder- Aber ich denke, das macht nicht jeder, deswegen würde ich vielleicht doch sagen, wir sind keine, ja. Ich weiß es nicht, müsste ich mir mal Gedanken drüber machen. Ja, es gibt bestimmt Schulen, wo das auch- Klar, bilinguale Schulen, das wäre jetzt für mich auf jeden Fall 'ne Schule mit Mehrsprachigkeit. Wo das halt viel, viel mehr in den Unterricht und von den Kindern vielleicht mehr kommt. Ich denke, da ist bestimmt noch Potenzial.

- 037 I **Und wenn Sie hier so an Ihre Zeit in der Schule denken, wenn Sie im Unterricht sind oder wenn Sie durch die Flure laufen in den Pausen, welche Sprachen und vielleicht auch Dialekte haben Sie in der Schule schon gehört?**
- 038 Frau B. Klar, Deutsch, Englisch auch, weil wir Kinder auch da haben, die zuhause mit ihren Eltern zum Beispiel auch Englisch sprechen oder mit ihren Müttern. Vor allem grade die Kinder mit Indisch. Deutsch, Russisch, weil ich hab jetzt zum Beispiel auch russische Kinder, die untereinander dann auch oft in der Pause Russisch sprechen. Dialekte, ja, hier der ansässige Dialekt eben, den auf jeden Fall auch. Was haben wir noch für Sprachen? Vielleicht auch so 'n bisschen Saarländisch oft, wenn- von saarländischen Kollegen oder so, das hört man. Aber das sind so die, die mir jetzt als erstes eigentlich einfallen.
- 039 I **Und wenn Sie jetzt nicht an gehörte, sondern an gesehene Sprachen denken, auf Aufschriften, auf Schildern, Plakaten, welche Sprachen, ich weiß nicht, vielleicht gibt's auch Dialekte aufgeschrieben irgendwo?**
- 040 Frau B. Hauptsächlich Deutsch. Ich weiß nicht, ob wir englische Dinge irgendwo haben, wenig, viel weniger. Andre Sprachen sind dann nur die Shenmi, die mir ab und zu zeigt, wie sie Sachen in ihrer Schrift schreibt, also sie kann das auch schreiben, Chinesisch, das hat sie mir auch gezeigt. Das hab' ich jetzt schon öfter gesehen, weil sie's mir einfach zeigt. Aber andere Sprachen eher weniger, würd' ich jetzt sagen.
- 041 I **Und können Sie mir vielleicht noch Näheres zu der Klasse sagen, die ich jetzt kennenlernen durfte? Kennen Sie die sprachlichen Biografien der Schülerinnen und Schüler genauer? Ich hab hier auch noch 'ne Klassenliste noch mal zum Spicken.**
- 042 Frau B. Es sind ja, ich glaub' acht Kinder- ja, acht Kinder sind es mit Migrationshintergrund, also die auch zuhause teilweise kein Deutsch sprechen. Das ist zum Beispiel der Samir. Mit der Mutter spricht er Englisch, ich glaub' die Großeltern Hindi und der Vater, ich glaub'- weiß ich jetzt nicht, ob Englisch oder Hindi. Aber die Eltern sprechen auch fließend Deutsch, also das ist, ja, das ist so bei ihm. Tamara, Nikolai: Russisch. Also die sprechen auch zuhause viel Russisch, das sind auch die beiden, die untereinander viel Russisch sprechen. Also Tamara kann auch Russisch schreiben und liest auch Russisch, das haben- die Eltern wollten das zwar nie so ihr beibringen, weil sie gesagt haben, sie soll erst Deutsch können, dass sie da nicht durcheinander kommt. Sie sprechen mit ihr Russisch teilweise, aber sie hat sich das eigentlich fast selber so 'n bisschen beigebracht, auch Russisch zu lesen. Und die Eltern sagen aber halt, sie wollen erst mal Deutsch, und wenn das gut klappt, dann würden sie das auch mehr fördern. Aber momentan sagen die eben, sie wollen das noch nicht so pushen, um da nicht die Tamara in so 'n Konflikt zu bringen oder dass sie nachher Sachen verwechselt. Ja, Nikolai, die sprechen zuhause nur Russisch. Ist bei ihm dann- merkt man's halt oft auch, dass ihm der Wortschatz einfach fehlt. Wo Tamara jetzt weniger Probleme hat, hat er halt

mehr Probleme, dass ihm einfach Wörter fehlen. Da hilft aber Tamara dann eigentlich immer ganz gut, sie kann dann immer schön übersetzen. Aber es wird auch besser bei ihm. Man merkt halt, nach'm Wochenende, nach langen Ferien ist es wieder ein bisschen schwieriger und dann wird es auch noch mal besser. Dann, Elena und Tom, das ist Deutsch. Also, ich denke, also Dialekt sprechen eigentlich fast- ja, von den Deutschen hier die beiden, also Elena und Toms Eltern auf jeden Fall, denk' ich auch, weiß es gar nicht hundertprozentig, aber auch mit Dialekt, wobei's man bei den Kindern- die sprechen Hochdeutsch. Aber ich denk', die Eltern können das auf jeden Fall. Frederik, da ist die Mutter auch Lehrerin, das heißt, die achtet da auch viel- also da wird auch Hochdeutsch gesprochen. Der Vater wohnt zwar im Saarland, inwieweit da jetzt aber Dialekt noch gesprochen wird, weiß ich nicht ganz genau. Simon hat auch- also die- ich glaub', die Großeltern von ihm kommen aus Russland, die Eltern sind halt schon in zweiter Generation jetzt hier, sprechen auch Deutsch zuhause. Bei ihm bin ich mir auch gar nicht genau sicher, ob er auch Russisch sprechen kann. Said, die kommen aus Marokko, sind dort auch oft in den Ferien, sprechen zuhause überwiegend, würd' ich sagen, überwiegend Deutsch. Ich bin mir bei ihm auch gar nicht sicher, ob er es fließend sprechen kann, die Eltern auf jeden Fall schon. Anton, die sind auch Deutsch, die Mutter kommt irgendwo aus, ich weiß nicht, ob Sachsen oder so, also hat auch so 'n Akzent oder 'n Dialekt auch, aber ansonsten sprechen die auch Hochdeutsch. Milo auch. Gut, Shenmi, die sprechen zuhause Chinesisch, sie ist aber zweimal wöchentlich mittags bei so 'ner Betreuerin, die mit ihr dann viel Deutsch übt, viel Deutsch spricht. Sie versteht ja auch sehr, sehr viel, kann sich auch zunehmend immer besser jetzt äußern. Ich glaub', sie ist sehr wissbegierig und auch sehr konzentriert, auch zielstrebig und arbeitet zum Beispiel in Mathematik ganz, ganz schnell und auch sicher. Immer wenig- oder meist mit wenig Fehlern oder keinen Fehlern. Und ich glaub', bei ihr ist es so, sie ist so ehrgeizig, dass sie sich nur traut, Sachen auf Deutsch zu sagen, dann auch ganze Sätze, wenn sie auch weiß, das ist richtig. Und sobald ihr 'n Wort fehlt, sagt sie lieber nichts. Also sie kommt- oft hält sie mir was hin und manchmal sagt sie mir dann ganze Sätze: ‚Wo ist Isabel?‘ Oder: ‚Ich suche Isabel.‘ Heute kam sie hier rein und hat gesagt: ‚Nashaly hat keinen Bleistift.‘ Also das ist bei ihr auffallend, deswegen bin ich gespannt, wie das bei ihr weitergeht, weil sie ja jetzt nach so kurzer Zeit wirklich dann schon ganze Sätze bildet und auch den Wortschatz- ich mach' viele Wortschatzübungen mit ihr. Die Wörter kann sie, es geht jetzt halt eben dann auch an den Satzbau einfach, aber ja. Und Nashaly, da muss ich zugeben, bin ich mir nicht ganz so sicher. Sie spricht zuhause, glaub' ich, Deutsch, wobei die Mutter sehr, sehr schlechtes Deutsch spricht. Die kommen- Das ist auch sowas- Südamerika. Phili- Ich weiß, manchmal sagt sie mir, sie wollen auf die Philippinen, weil dort die Großeltern, glaub' ich, wohnen oder auch noch wo leben, aber ganz sicher

bin ich mir da wenig, weil ich da auch einfach, ja, ganz- die Familiensituation sehr undurchsichtig ist. Auch mit den Geschwistern, mit dem Vater, mit der Mutter, also das ist alles sehr undurchsichtig und deswegen auch für mich wenig: Wer spricht jetzt wie und wer kommt aus welchem-? Das ist leider- Hab' ich noch nicht so ganz durchgeblickt.
Ja, und Isabel, die sprechen- kann auch- die Eltern sind auch Russisch, sprechen aber viel, viel Deutsch, also ich glaub', die Mutter spricht mit den Kindern nur Deutsch, ja.

043 I **Wenn wir noch mal so die Klasse als Ganzes betrachten, was sind dann die Sprachen, die quasi gesprochen werden können von der Klasse?**

044 Frau B. Gesprochen werden können. Englisch, Deutsch, Russisch, Hindi, Chinesisch. Gut, dann beim Said ist das dann Marokkanisch oder wie ist da- Wie nennt man das? Ja so, ich denk', ich glaube, oder ist das dann-?

Ja, und bei Nashaly, ob's dann- Spanisch ist es, glaub' ich, nicht. Ich weiß nicht, was es dann- Gibt's noch mal Phili-? Das ist eben so, ne? Es muss aber in die Richtung irgendwas- Ganz sicher bin ich mir da nicht. Philippinisch, gibt's das? Nee, ne? Aber die Mutter hat schon diesen Akzent auch, was man- Ich bin mir leider nicht sicher.

045 I **Kein Problem. Die Klasse setzt sich ja dann schon relativ bunt zusammen. Hat das denn Auswirkungen auf die Lernatmosphäre im Unterricht in irgendeiner Weise?**

046 Frau B. Also jetzt zum Bei- auf die Lernatmosphäre? Ich würd' sagen, es kommt drauf an. Also ich würd' jetzt sagen, dass die Kinder untereinander eigentlich wenig- also die- für sie ist das normal, sag' ich mal, dass es diese Unterschiede gibt und dass es manche Kinder eben gibt, die da schon vielleicht mal 'ne Hilfe brauchen. Dass es auch bei manchen vielleicht mit der Aussprache manchmal Probleme gibt. Die sind da eigentlich sehr tolerant, helfen sich gegenseitig und es gibt eigentlich keine Probleme aufgrund der Sprache.

047 I **Und wirkt sich die sprachlich heterogene Zusammensetzung der Klasse auf Ihren Unterrichtsstil aus?**

048 Frau B. Ja. Ich versuche- Viele Kinder brauchen natürlich bei vielen Dingen auch einfach noch mehr Förderung. Wenn ich jetzt zum Beispiel mit der Klasse- mit der Parallelklasse vergleiche: Wir planen eigentlich den Unterricht gleich oder die Inhalte, ich mach' aber viele Dinge einfach ausführlicher, versuche auch, viel auf Sprache zu achten, auf Begründungen, ja, auch auf den Satzbau eben. Versuch', die Kinder viel zum Sprechen anzuregen, auch zu Begründungen, eigene Meinungen zu verbalisieren. Und versuche eben, viel Wert darauf zu legen, dass sie viel Sprechen im Unterricht. Das ist sowas, wo ich viel Wert drauf lege, was natürlich auch oft Zeit kostet, aber- Ja, und ich denk' auch eben solche Sachen wie jetzt die Ateliearbeit, dass ich das regelmäßig mache, sind eben auch wieder diese Sachen, wo ich die Kinder auch

zum Sprechen anregen möchte. Auch dialogisches Lesen mach' ich oft mit den Kindern, dass einfach die Situation oft entsteht, wo ich dann, ja, den Kindern auch versuche, klappt bestimmt nicht immer, aber als Sprachvorbild auch- ja, ein Sprachvorbild zu sein, um eben auch viele Sätze zu bilden, um einfach Sprachmuster auch zu geben. Auch in Mathematik jetzt mit den Wortspeichern einfach, dass ich- da versuch' ich schon viel zu machen, ja.

049 I **Kann denn Ihrer Meinung nach der Unterricht auch von den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Kinder profitieren? Fallen Ihnen da Situationen ein, in denen das funktioniert oder nicht funktioniert?**

050 Frau B. Ja, also ich finde funktionieren tut es. Also, jetzt- ich war im Hin- in Bezug auf Sprache, weiß ich- bin ich mir- weiß ich grad- fällt mir grad nichts ein, aber ich denk' auf jeden Fall in dem sozialen Miteinander. Da merk' ich es oft, dass Kinder einander helfen, ja auch 'ne- diese Hilfsbereitschaft zeigen, andere zu unterstützen. Aber eben auch die Kinder, die eben auch 'ne andere Sprache noch können, auch oft dann sagen: ,Oh, ich- bei uns heißt das so und wir machen das so', und da auch ganz stolz dann von erzählen, wie: ,Bei uns in Russland ist das so, wir feiern Weihnachten zum Beispiel so.' Also da kommt das eigentlich von beiden Seiten, also ich würd' sagen, die einen profitieren sehr davon, dass sie eben Hilfe leisten, hilfsbereit sind, und die anderen eben, um davon auch einfach zu erzählen und-

051 I **Tun das alle Kinder, also erzählen? Gibt's da auch Unterschiede?**

052 Frau B. Also ich- Tamara und Nikolai schon. Also Tamara noch mehr, weil sie einfach ja auch viel von ihrer Persönlichkeit einfach so ist, dass sie gerne und viel erzählt. Samir auch. Er erzählt auch oft, wie es bei ihnen in Indien ist. Auch oft- im Religionsunterricht ist er nämlich- er nimmt am Evangelischen Religionsunterricht teil.

053 I **Hat er das so gewollt?**

054 Frau B. Auf Wunsch der Eltern.

055 I **Ah, auf Wunsch der Eltern.**

056 Frau B. Und er kann da auch eigentlich immer wieder Unterschiede finden, erzählt davon auch viel, bringt auch dann Bilder mit und bereichert da schon oft den Unterricht. Da erzählt er auch viel von, ist auch oft in Indien also hat da immer noch viel Bezug zu, kann auch oft die Unterschiede wie: ,Bei uns in Indien gibt es-` Grade heute hat er- hab' ich wieder gehört, hat er erzählt: ,Bei uns in Indien gibt es kein Mal. Wir rechnen nur durch. Also wir rechnen nur geteilt.' Hat er grade heute erklärt, dass es das- Also er vergleicht viel Indien mit Deutschland und dem- auch dem- der Schule oder was wir hier lernen, was es dort auch gibt. Said erzählt eigentlich wenig. Er erzählt oft von Nahrungsmitteln oder was sie kochen, was sie zubereiten, welche Nahrungsmittel, Obst, Gemüse sie verwenden, dass das ja oft andere Früchte zum Beispiel auch sind. Das ist sowas, wo er viel erzählt. Und die anderen, ja die russischen Kinder dann teilweise schon auch. Isabel, wie zum Beispiel

Weihnachten gefeiert wird oder auch Silvester, dass das ja schon Unterschiede sind zu Deutschland. Ja. Aber jetzt Shenmi noch nicht.

- 057 I **Und was sind für Sie so die wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrem Unterricht verfolgen? Setzen Sie da bestimmte Schwerpunkte?**
- 058 Frau B. Ja, wie eben schon gesagt, auf Sprache auf jeden Fall. Also ich möchte, dass die Kinder viel sprechen, zum Sprechen angeregt werden. Das ist so 'n Ziel von mir einfach, was ich unglaublich wichtig finde. Und natürlich auch die inhaltlichen- die Inhalte sind natürlich auch wichtig, aber Sprache ist schon mit sehr wichtig, ja.
- I **Welche Sprachen und/oder Dialekte sprechen Sie denn mit den Kindern im Unterricht?**
- 059 Frau B. Hauptsächlich nur Deutsch. Englisch eigentlich weniger, weil ich es einfach nicht bei denen momentan unterrichte. Im ersten Schuljahr, ja, da hab' ich dann auch Englisch gesprochen. Momentan macht das 'ne Kollegin von mir, die dann eben den Englischunterricht macht. Obwohl, ich versuche auch englische Lieder oder so mit den Kindern dann zu singen. Aber momentan ist es nur Deutsch und auch eigentlich- Ich will jetzt nicht sagen, dass ich Hochdeutsch spreche, aber ich versuche- aber bemühe mich, weil ich auch eigentlich keinen Dialekt spreche, auch zuhause nicht.
- 060 I **Okay. Wie sprechen Sie zuhause?**
- 061 Frau B. Auch wie jetzt, nur Hochdeutsch, ja.
- 062 I **Nur Deutsch, okay. Und untereinander im Kollegium, wie wird da so gesprochen?**
- 063 Frau B. Also eine Kollegin aus'm Saarland kann schon- spricht dann oft schon Dialekt, ja, zwei Kolleginnen. Da wird schon dann auch der hier ansässige Dialekt gesprochen, aber wie gesagt, ich sprech' nur Hochdeutsch. Ich kann es gar nicht.
- 064 I **Auch in den Pausen wahrscheinlich?**
- 065 Frau B. Hm_hm.
- 066 I **Ja, auch keine andere Sprache oder so?**
- 067 Frau B. Unter den Kollegen? nee. Mit den Kindern, falls mal Bedarf bestünde irgendwie, ne? Also falls mir eine Chinesisch beibringt, dann einzelne Wörter, das schon, ja.
- 068 I **Nee, mit den Kindern, falls mal Bedarf bestünde irgendwie.**
- 069 Frau B. Nee. Also falls mir Shenmi Chinesisch beibringt, dann einzelne Wörter, das, ja, das schon.
- 070 I **Ja. Wie finden Sie's denn, wenn Kinder mehrere Sprachen sprechen können?**
- 071 Frau B. Super. Also ich find's toll. Also ich find', für die- Das ist so 'ne Bereicherung auch für die Kinder einmal. Ich denk' auch, wenn man jetzt mal an später denkt, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann, also ich find's gut. Ich sprech' nur Deutsch und Englisch und ich denk', wenn man schon von zuhause diesen auch- Ne, klar, seine Muttersprache und dann vielleicht noch Deutsch dazu, wenn man das dann gut sprechen kann, denk' ich, hat man nur Vorteile meiner Meinung nach.
- 072 I **Wie ist das mit Dialekt? Wie finden Sie das, wenn 'n**

Kind Dialekt mitbringt?

- 073 **Frau B.** Auch gut. Ich find', es gehört ja einfach dazu. Es ist ja auch 'ne- Ja, auch wenn man jetzt- Und kulturell auch wichtig. Es geht natürlich immer weiter verloren. Ich find's halt schwer: Viele Kinder lernen natürlich zuhause, Kinder mit Migrationshintergrund immer weniger oder gar keinen Dialekt. Manche natürlich dann, wenn sie erst Deutsch lernen und dann vielleicht es viel hören, je nachdem, wie ausgeprägt auch eben das Umfeld das spricht. Ich denke aber, dass grad' für diese Kinder eben auch Hochdeutsch einfach wichtig ist, weil sie es sonst vielleicht falsch lernen. Also ich hab' schon öfter dann gehört, dass Kinder- oder auch von Erzählungen immer wieder, dass Kinder, zum Beispiel syrische Kinder, dann im Saarland nur Saarländisch lernen, und dann denk' ich halt, dann müsste man schon gucken, dass die dann auch Hochdeutsch lernen. Und ich find' immer, Hochdeutsch ist wichtig. Wenn man noch 'n Dialekt dazu kann, find' ich gut, aber ich denk' immer, Hochdeutsch ist schon sehr wichtig. Aber es ist natürlich schade, dass es dadurch immer weiter verloren geht. Dass vielleicht, man weiß nicht, in wie vielen Jahren, dann immerweniger es gesprochen wird. Es gehen ja auch so schon viele Worte einfach verloren, weil sie über die Generationen natürlich nicht mehr gesprochen werden. Aber ich denk', das kommt einfach und man kann's nicht ändern.
- 074 **I** **Entwicklung, ja, genau. Erlauben Sie's, dass Kinder entweder im Unterricht oder in den Pausen andre Sprachen oder 'nen Dialekt sprechen?**
- 075 **Frau B.** Eigentlich schon. Also Dialekt sprechen eigentlich keine. Jetzt wenn ich an Samir denke, der spricht auch nur Deutsch hier in der Schule, auch mit seinem Bruder und auch mit seinem Freund, der auch Englisch, Hindi zuhause- oder dieselbe Situation zuhause hat. Tamara und Nikolai sprechen oft auch Russisch miteinander, da sag' ich allerdings, im Unterricht sollen sie Deutsch sprechen, einfach aus dem Grund, dass der Nikolai mehr Übung kriegt. Weil ich weiß, dass er zuhause auch nur Russisch spricht und mir einfach auffällt, dass er unheimlich dann die Probleme hat mit'm Satzbau, und dass ich hoffe, dass er sich da verbessert, sag' ich immer: ,Im Unterricht nur Deutsch.' In der Pause, wenn sie spielen, sprechen sie auch Russisch, aber da sag' ich dann nichts, weil ich weiß, die spielen auch mittags zusammen und dann sprechen sie auch Russisch. Dann will ich das nicht unterbrechen. Aber ich versuch's im Klassenunterricht oder im Klassenraum eben zu fördern, dass er dann auch das Deutsch lernt.
- 076 **I** **Und das ist bei allen Kindern dann so, wenn die ihre Sprachen-? Gut, die andern haben keine Sprachpartner wahrscheinlich?**
- 077 **Frau B.** Genau, ja, die anderen sprechen alle dann Deutsch miteinander.
- 078 **I** **Okay, ja. Dann würd' mich abschließend noch Ihre Meinung interessieren, was Sie denn glauben, was die jeweilige Familiensprache oder der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, den Kindern bedeutet, was für 'n Stellenwert das hat.**
- 079 **Frau B.** Ich denk', es ist natürlich so 'ne- Vom Gefühl werd'

ich- Wenn ich jetzt an den Nikolai zum Beispiel denk', das ist ja für ihn so sein, ja- Das ist ja das, was er immer hört. Ich wei- Mir fehlt grad' das Wort, aber das ist ja so sein- wie sag' ich das, für ihn wahrscheinlich Zuhause, Familie, das nahe Umfeld, das bedeutet das ja wahrscheinlich. Und dann in der Schule 'ne andre Sprache zu sprechen, ist für ihn natürlich dann, ne? In der Schule, zuhause. Dann wahrscheinlich auch vom Gefühl her einfach: Da muss ich 'ne andre Sprache sprechen, da drück' ich mich nicht mit meiner Sprache aus, die ich eigentlich vielleicht- in der ich auch manchmal denke oder zähle oder so, sondern das ist eben natürlich dann 'ne, ja, 'ne fremde Sprache vielleicht. Bei den andern denk' ich auch. Für Samir ist es auch so sein- der kommt aus Indien, er ist da auch, ja- kennt natürlich auch viel, spricht die Sprache auch, dass er da auch stolz drauf ist, auch auf sein- dass das auch für ihn Heimat vielleicht auch ist oder auch- ja, seine Familie, die ganze Familie, ist indisch und da so 'ne Zugehörigkeit einfach. Und hier, dass das Deutsche dann eben hier in seinem Umfeld. Also, ich denk', das ist für die schon, auch für Said, denk' ich schon, dass das eben der- ja, das Innere einfach. Ich- mir fehlen wirklich grad' so die Worte, wie ich's gut erklären kann, aber so- Wissen Sie, was ich meine, ja?

080	I	Ja, ja.
081	Frau B.	Ja? Gut. Ja.
082	I	Okay, schön. War wirklich sehr aufschlussreich. Ich genieß' das immer total, wenn ich zusätzlich zu den Videos, die ich mach', einfach noch ins Gespräch kommen kann, weil das immer noch mal ganz neue Blickwinkel gibt. Und man lernt einfach die ganze Klassenkonstellation, -dynamik viel besser kennen und kann die dann auch ganz anders anschauen als wenn man so komplett extern draufguckt. Von daher vielen lieben Dank.

Anhang B.2: Transkripte der Schulleitungsinterviews

Nachfolgend finden sich die Transkripte zu den Interviews mit den Schulleiterinnen Frau Hess (grüne Schule; Anhang B.2.1), Frau Ferch (blaue Schule; Anhang B.2.2) und Frau Mohn (gelbe Schule; Anhang B.2.3).

Anhang B.2.1: Transkript zum Interview mit der Schulleiterin der grünen Schule

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Schulleiterin der grünen Schule	Frau Hess (Pseudonym)	Frau He.

001	I	Zunächst würd' ich Sie aber mal bitten, Ihre Schule ganz allgemein zu charakterisieren. Was ist das Schulprofil, das Einzugsgebiet? Und so weiter.
002	Frau He.	Also das Schulprofil, darunter verstehen wir, dass wir die Kinder im selbstständigen Arbeiten fördern wollen. Dazu ist für uns aber die Voraussetzung, dass sie über eine Lesekompetenz verfügen, über eine Methodenkompetenz und vor allen Dingen über eine Sozialkompetenz. Und für all diese Dinge braucht man die Sprache. Das liegt wirklich- das ist grundlegend. Und wir leben ja in diesem dialektgeprägten Sprachraum, was sich aber nach dem, was ich so spüre, wenig auf die Leistungen auswirkt, selbst auf die Leseleistung oder auch auf die Sprachleistung und auch auf die Rechtschreibleistung. Ich kann nicht wirklich feststellen, dass da ein gravierender Zusammenhang besteht in negativer Hinsicht, ne? Ja, das wär' so unser Schulprofil. Unser Einzugsgebiet ist ja hier eher ländlich geprägt ja und von daher haben wir, glaub' ich, auch weniger Probleme zu verzeichnen in dem, was oft aus, sag' ich mal, bildungsferneren Elternhäusern auf die Schule so zukommt. Ich bin als Schulberaterin noch tätig und komm' in viele Schulen und sehe, womit in anderen Gebieten oder in anderen Städten in unsrer Gegend viel gravierendere Probleme sind als bei uns hier, ne?
003	I	Seit wann sind Sie hier an der Schule als Schulleiterin tätig?
004	Frau He.	Seit zwotausendvier.
005	I	Würden Sie sagen, dass sich die Situation in der Schule in den letzten Jahren gerade in Bezug auf sprachliche Vielfalt in irgendeiner Weise verändert hat?
006	Frau He.	Sprachliche Vielfalt- also wir haben mehr Integrationskinder, also Flüchtlingskinder auch, aber auch die nicht aus Flüchtlingsgebieten sind, sondern aus Griechenland und aus Italien sind bei uns auch Kinder und von daher sind wir schon sprachlich breiter aufgestellt, aber es sind immer noch Einzelfälle. Es ist nicht so- also der Anteil in den jeweiligen Klassen beschränkt sich auf zwei, drei Kinder im Durchschnitt.
007	I	Und wenn man dann mal ganz zugespitzt fragt, würden Sie sagen, dass die Grundschule [Name der Schule] eine mehrsprachige Schule ist in irgendeiner Form?

- 008 **Frau He.** Also das würd' ich so nicht sehen. Es sei denn, Sie würden den Dialekt als zweite Sprache-
- 009 **I** **Davon haben Sie viel, ne?**
- 010 **Frau He.** Ja, ja. Ist auch 'ne Sprachkompetenz.
- 011 **I** **Wenn wir dann bei Sprachen und Dialekten sind: Wenn Sie so an die Zeit denken, die Sie hier an der Schule verbringen, welche Sprachen und Dialekte sind es denn, die Sie da hören von Seiten der Schüler, von Seiten der Lehrer? Wie ist so das Repertoire?**
- 012 **Frau He.** Ja, also die Lehrkräfte sprechen auf jeden Fall Hochdeutsch in den Klassen und es ist auch mit ein Ziel von uns, dass die Unterrichtssprache Hochdeutsch ist. Aber sobald es in die Pausen geht oder auch im Lehrerzimmer- die Pausengespräche, die werden eher im Dialekt geführt.
- 013 **I** **Sie sagten, Sie haben zum Teil Kinder, die auch aus anderen Ländern kommen. Hört man deren Sprachen auch?**
- 014 **Frau He.** Ja.
- 015 **I** **Ja?**
- 016 **Frau He.** Ja.
- 017 **I** **Hauptsächlich in den Pausen oder auch im Unterricht? Wird das irgendwie einbezogen?**
- 018 **Frau He.** Ja, also wir unterrichten ja auch Englisch und Französisch, das ist ja in der Grundschule so vorgesehen. Also- aber das hören Sie im Freizeitbereich nicht, ne? Also nur in den Klassen. Und ich sag' jetzt mal, es gibt wenige Kinder an unserer Schule, die 'n gebrochenes Deutsch sprechen, ne? Und das hört man halt schon.
- 019 **I** **Und wenn wir an Tafelaufschriften, Aushänge, Plakate, vielleicht auch Kritzeleien auf der Schulbank denken, sieht man da verschiedene Sprachen oder auch Dialekte? Wird das sichtbar?**
- 020 **Frau He.** Nee.
- 021 **I** **Nee?**
- 022 **Frau He.** Nee.
- 023 **I** **Gut.**
- 024 **Frau He.** Das wird nicht sichtbar.
- 025 **I** **Ah, das heißt nur Deutsch?**
- 026 **Frau He.** Ja.
- 027 **I** **Wie beurteilen Sie's denn prinzipiell, wenn Kinder verschiedene Sprachen sprechen können?**
- 028 **Frau He.** Da muss ich ehrlich sagen, hab' ich wenig Erfahrung mit, ja? Ich hab' vielleicht in meiner ganzen Dienstzeit keine fünf Fälle gehabt. Aber entscheidend ist wirklich, dass diese Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit im Elternhaus in der Regel stattfindet, denn die zweite Sprache oder die Herkunftssprache können wir hier nicht fördern, in keiner Weise.
- 029 **I** **Ja. Wie ist es mit dem Dialekt? Wie finden Sie's, wenn Kinder auch Dialekt sprechen können?**
- 030 **Frau He.** Wenn Sie auch Dialekt sprechen können, ist das sehr gut find' ich das, ja? Es ist nur leider oft so, dass Viele nur den Dialekt sprechen können und das, glaub' ich, ist hinderlich.
- 031 **I** **Ist das so eine Erfahrung, die Sie hier an der Schule auch machen, dass es Kinder gibt, die nur-**
- 032 **Frau He.** Wir haben, die nur den Dialekt sprechen können. Aber auch die andere Erfahrung ja: die astreines

Hochdeutsch sprechen, das gibt's auch.

-	-	<i>Aufnahme unterbrochen, da das Telefon klingelt und die Schulleiterin telefoniert.</i>
033	I	Was denken Sie denn, was für 'nen Stellenwert die jeweilige Familiensprache oder auch der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, für die Kinder persönlich hat?
034	Frau He.	Den schätz' ich schon sehr hoch, wobei es wirklich auch Elternhäuser gibt, in denen wird wenig gesprochen, das muss man schon sagen, ne?
035	I	Stellen Sie das dann auch in der Schule fest?
036	Frau He.	Ja.
037	I	Ja?
038	Frau He.	Auf jeden Fall.
039	I	Wie wirkt sich das beispielsweise aus?
040	Frau He.	Das fängt schon damit an, dass die Kinder nicht in der Lage sind, Konflikte verbal zu lösen, sondern dass sie dann gleich aggressiv werden und eben keine Sprache haben, um sich da auszudrücken, dass sie diesen Konflikt lösen könnten. Da merkt man das besonders.
041	I	Gibt es Anliegen, für die Sie als Schulleiterin sich ganz besonders einsetzen an Ihrer Schule? Egal ob sprachlicher Natur oder anderes.
042	Frau He.	Wie gesagt, dieses Sozialverhalten, an dem arbeiten wir sehr intensiv, weil das für uns die Grundlage ist, um alle anderen Themen zu bearbeiten.
043	I	Ja. Dann sind wir auch schon fast am Ende. Wir sind schnell. Ich frag' mal abschließend: Gehören Ihrer Meinung nach die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Kinder in die Schule? Haben die da in irgendeiner Weise einen Platz oder gehören sie stärker nach Hause?
044	Frau He.	Also die gehören schon auch in die Schule, aber es ist nicht der Hauptanteil bei uns, ne? Also das gehört schon mehr in die Elternhäuser.
045	I	Ja, gerade dass Sie so 'n Schwerpunkt auf das Sozialverhalten legen, das konnt' ich auch sehr deutlich beobachten. Ich war ja im Unterricht dabei, ich hab das auch immer wieder gemerkt. Das war auch das, was die beiden Lehrerinnen mir rückgemeldet haben: Darauf kommt's uns an. Ist wirklich schön und man merkt das, glaub' ich, auch den Kindern an, dass die dazu erzogen werden.
046	Frau He.	Ja, aber es ist 'n hartes Stück Arbeit.
047	I	Das glaub' ich.
048	Frau He.	Ja.
049	I	Ist 'ne große Herausforderung, das kann ich mir schon vorstellen, gerade weil wahrscheinlich auch die Elternhäuser unterschiedlich sind und unterschiedlich damit umgehen.
050	Frau He.	Ja, aber- und das ist auch etwas, was ich gar nicht wertend sagen möchte, ne?
051	I	Nee, auch von meiner Seite nicht wertend gemeint.
052	Frau He.	Ja.
053	I	Es ist einfach 'ne große Heterogenität in verschiedenen Dimensionen
054	Frau He.	Ja, ja.
055	I	Ja, prima. Dann darf ich nur ein weiteres Mal Danke sagen.

056 **Frau He.** Ja.

057 **I** 'N ganz herzliches Dankeschön

058 **Frau He.** Bitte, bitte.

Anhang B.2.2: Transkript zum Interview mit der Schulleiterin der blauen Schule

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Schulleiterin der blauen Schule	Frau Ferch (Pseudonym)	Frau Fe.

001	I	Ja, dann bedank' ich mich erst mal bei Ihnen, dass Sie sich noch mal die Zeit nehmen, sich mit mir zu unterhalten. Ich geh' ja jetzt schon fast ein und aus hier an der Schule, mich kennen Sie also schon. Deshalb würd' ich bitten, dass Sie sich zunächst mal kurz vorstellen, Ihren beruflichen Werdegang, wie sind Sie hierher gekommen an die [blaue Schule]?
002	Frau Fe.	Ich hab' in- meine Ausbildung in Baden-Württemberg gemacht, bin also Grund- und Hauptschullehrerin. Hab' die ersten vier Jahre als Grundschullehrerin gearbeitet an einer Privatschule, war dann zehn Jahre Hauptschullehrerin in Rheinland-Pfalz, davon vier Jahre schon in der Schulleitung als Konrektorin und bin an die [blaue Schule] gegangen als Flüchtling der Schulstrukturreform. Bin eigentlich im Schwerpunkt auch Grundschullehrerin und hab' mich dann wieder darauf besonnen und hab' mir dann genau aber eigentlich auch so eine Grundschule ausgesucht, in der es ein bisschen Leben gibt. Die so bunt und abwechslungsreich ist, weil das so 'n bisschen der Arbeit in der Hauptschule, in der ich war, auch ähnlicher war, die ich sehr gerne gemacht hab'. Und so bin ich an der [blauen Schule] gelandet.
003	I	Seit wann sind Sie jetzt schon hier?
004	Frau Fe.	Sieben Jahre.
005	I	Sieben Jahre. Ja. Wie würden Sie denn die Schule im Allgemeinen beschreiben, was ist das Schulprofil?
006	Frau Fe.	Unser Leitspruch ist: ‚Vielfalt macht uns stark‘ und ich denke, das ist auch genau das, was es ausmacht. Das ist so dieses sehr Bunte, diese Vielfältigkeit, die es gibt. Und das ist das, was ich daran eigentlich sehr besonders finde, dass es, was das Leben angeht, so ganz allgemein, einfach noch mal so ganz viele Horizonte eröffnet hat, im Sinne von ‚Was gibt es? Was ist normal?‘ Also so diese Frage ‚Was ist normal? Was ist regelgerecht?‘ hat sich einfach auch noch mal für mich so sehr, sehr verändert im Sinne von: Es ist ein ganz breiter- also viel weiter geworden von dem, was normal ist und was die Regel ist. Eher so, dass man jedes Mal die Frage stellen muss: Gibt's überhaupt normal? Oder kann man das überhaupt so einteilen? Nimmt man nicht einfach alles so, wie's kommt? Teilt's eben gar nicht ein, sondern guckt einfach, was man daraus macht. Und das find' ich sehr spannend und um die Erfahrung bin ich auch einfach sehr, sehr dankbar, die hier noch mal so machen zu können. Also ich sag' mal, an Vielfältigkeit, so von Verhaltensweisen und so, hat man ja auch an der Hauptschule viel gelernt, aber einfach auch von Lebensweisen, von dem, wie Menschen auch leben müssen und was sie sich einfallen lassen müssen, zwangsläufig, aber es sich dabei auch 'n Stück weit gut gehen lassen können. Oder auch damit nicht hadern und trotzdem zufrieden sind. Da hab' ich hier einfach auch noch mal ganz viel gelernt.

- 007 I **Ja, schön. Können Sie mir noch Näheres zu den Schülerinnen und Schülern sagen? Wie ist so das Einzugsgebiet? Was macht Ihre Schüler aus?**
- 008 Frau Fe. Das find' ich ganz schwer. Das hab' ich nämlich auch gelernt, dass es eigentlich sich gar nicht so richtig in Kategorien fassen lässt. Also wir haben ja- Also man sagt schon, dass hier der Stadtteil und auch die Innenstadt natürlich eher Brennpunkt ist. Das ist sicherlich auch so, aber wir haben von sehr sozialschwachen Familien, von Flüchtlingsfamilien, von Migrantenfamilien, die sehr bildungsfern sind, aber eben auch Migrantenfamilien, die sehr bildungsorientiert sind und die auch sehr gebildet sind und in ihren Ländern sehr hoch dotierte Berufe hatten und auch hier eigentlich wieder sehr gut Fuß fassen. Also da gibt es einfach auch alles. Wir haben deutsche Familien, die sehr- also große soziale Schwierigkeiten haben und sich- also die nicht gut zurecht kommen. Von den deutschen Familien, die gut zurecht kommen, haben wir eher weniger, kann man schon ganz klar sagen. Unser Einzugsgebiet ist kein Einzugsgebiet in dem's irgendwie Einfamilienhäuser oder sowas gibt. Also das gibt es überhaupt nicht. Es ist schon wirklich einfach Wohnhäuser, Mehrfamilienhäuser, das unterscheidet uns von anderen Stadtteilen von [Name der Stadt, in der die blaue Schule sich befindet], wo es immer beides gibt. Wir haben, also ich weiß nicht, bestimmt über fünfzig Nationen. Ich weiß, dass es hier allein im [Name des Stadtteils, in dem die blaue Schule sich befindet] siebzig Nationen gibt, die hier wohnen. Dann kann man so schätzen, wie viele es tatsächlich dann auch an unserer Schule gibt. Es lässt sich ja teilweise gar nicht unbedingt eben auch immer so nachprüfen. Das ist eben schon sehr vielfältig und uns fällt auch eben auf, dass jetzt man nicht sagen kann, ich sag' mal: ‚Die Nation lebt so.‘ Also auch innerhalb der Herkunftsfamilie ist das eben sehr unterschiedlich, wie die so ihr Leben gestalten und auch da kommt's eben drauf an, aus welcher Ecke ihres Landes sie so kommen, ob sie erst neu zugezogen sind, ob sie schon 'ne ganze Zeit lang hier leben. Also wenn ich hier auch was gelernt hab', ist, jedes Vorurteil, das du hast, musst du wahrscheinlich nochmal irgendwann revidieren, weil es jeder doch 'n bisschen anders macht.
- 009 I **Hat sich denn Ihrem Empfinden nach die Situation der Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit, sprachliche, kulturelle Vielfalt in den letzten Jahren verändert?**
- 010 Frau Fe. Ja, es verändert sich immer so 'n bisschen. Wobei ich das gar nicht unbedingt so leicht finde, zu fassen, ne? Also wir haben uns auf jeden Fall verändert, wir haben ja, also durch- also wir sind wachsamer geworden, einfach so beim Hinschauen. Also als ich an die Schule kam, vor sieben Jahren, war der Anteil der Kinder, die Deutsch gesprochen haben, und der Migrantenteil einfach noch nicht ganz so hoch mit fünfundachtzig Prozent. Sind jetzt auch nicht wenig, aber jetzt sind wir so ungefähr bei zweiundneunzig Prozent. Und wir hatten deutlich weniger DaZ-Stunden, um die Kinder entsprechend fördern zu können, aber da war das so in so 'ner Stimmung, dass man Stunden braucht, aber auch nicht unbedingt so: Wir müssen die

Kinder aber auch so unterstützen. Und es war noch nicht, glaub' ich, so ausgeprägt, dass es so viele Kinder waren, die ganz und gar ohne Deutschkenntnisse kamen. Das ist so 'ne Entwicklung, die es jetzt so, ich würd' mal sagen, so seit vier Jahren gibt. Dass im laufenden Schuljahr sehr regelmäßig Kinder direkt aus dem Ausland kommen, ohne Deutschkenntnisse. Noch vor der Flüchtlingswelle allerdings, ne? Also bevor der- also die- diese große Anzahl an Menschen kam, die Schutz gesucht haben, gab es bei uns schon in sehr regelmäßigen Abständen Kinder, die direkt aus dem Ausland kamen, die dann teilweise bei Freunden oder auch irgendwo bei der Familie dann untergekommen sind und dann bei uns in die Schule gegangen sind. Wir haben dann uns nach Konzepten umgeschaut und haben dann auch bei ‚Sprache macht stark‘ mitgemacht. Und haben da dann so auch nicht nur so als Aufgabe für die Einzelnen, die jetzt gerade DaZ unterrichten, sondern eben auch so als Sensibilisierung für das ganze Kollegium dann ja auch Fortbildungen gemacht, um dann eben auch festzustellen, so dieses Sprachelernen und Deutschlernen ist ja im Prinzip für jeden von uns wichtig, darauf zu achten und zu gucken, wo das Kind steht. Und ich denke, da ist dann eben- das ist das, was ich mein', es ist im Kollegium was passiert. Und mit dieser Teilnahme an diesem Projekt hat sich auch was bei der Anzahl der Stunden verändert, sodass wir jetzt, natürlich auch durch die Anzahl der Kinder, die wir haben, wir da auch deutlich besser ausgestattet sind, was die Stunden angeht und das Konzept, das wir ausgearbeitet haben, dann auch fahrbar ist. Also dass die Kinder da nicht hundertprozentig zufriedenstellend, aber doch besser als vorher ganz gut untergebracht sind und ganz gut dann eben die deutsche Sprache auch erlernen können. Und ich glaub', jetzt fühlen sich eben auch alle 'n bisschen wohler damit, auch nicht so überfordert und man hat so das Gefühl, man ist am Ball für die Kinder.

- | | | |
|-----|----------|---|
| 011 | I | Ja, ist ja auch schön, wenn das ganze Kollegium einbezogen ist. |
| 012 | Frau Fe. | Ja, genau. Und ich mein', klar, gibt es natürlich schon auch diese Eingliederungslehrgänge, die dann 'n Stück weit auch den Klassenlehrer entlasten, weil's dann da einen Ort gibt, die Kinder erstmal die Möglichkeit haben, ja auch die Grundlagen des Deutschen zu lernen. Aber trotzdem weiß jeder Lehrer, wie das Konzept ist, wie die Schritte sind und wo die Aufgabe eines jeden liegt. Und ich denke, das ist schon mal wichtig. |
| 013 | I | Ja, auf jeden Fall. Finden Sie denn, dass die [blaue Schule] eine mehrsprachige Schule ist? Und wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht? |
| 014 | Frau Fe. | Also sie ist natürlich insofern mehrsprachig, dass die Kinder mehrere Sprachen sprechen. Es ist sicher ausbaufähig im Hinblick darauf, dass diese vielen Sprachen eine größere Rolle spielen. Ich denke, wie groß diese Rolle spielt, hängt sehr stark von den einzelnen Lehrkräften ab. Also das ist was, was jetzt nicht so im Schulkonzept verankert ist. Es ist was, je nachdem, wie intensiv die Lehrer so mit Sprache und Deutsch und der Bedeutung von Sprachen beschäftigt sind, lassen die das mehr oder weniger |

einfließen. Aber dass es was ist, was jetzt bei dem Konzept auch mitgedacht worden ist, das ist nicht so der Fall.

- 015 I **Hm hm. Ja, und Sie haben jetzt schon davon gesprochen, dass sehr viele verschiedene Nationen hier zusammenkommen. Was sind denn, wenn wir mal sammeln, die Sprachen und eventuell auch Dialekte, die Sie in der Schule schon gehört haben?**
- 016 Frau Fe. Ach Gott, da kann ich jetzt nicht alle aufzählen.
- 017 I **'N paar Beispiele vielleicht, was alles zusammenkommt?**
- 018 Frau Fe. Klar. Wir haben natürlich Türkisch, wir haben Arabisch, wir haben Russisch. Wir haben Französisch, wir haben Kurdisch. ((unverständlich)) hört's bei mir momentan spontan schon auf, obwohl ich weiß, dass es noch viele, viele andere gibt natürlich.
- 019 I **Hm hm. Ist es so, dass es in bestimmten Sprachen größere Gruppen von Schülern gibt, die an der Schule sind, zum Beispiel die, die sie jetzt genannt haben, oder viele Einzelne?**
- 020 Frau Fe. Also ich glaube, ja. Ich glaube, dass ich jetzt im Moment auf die komme, weil ich grade mit einer unserer Eingliederungslehrgangleiterinnen gesprochen habe und wir darüber nachgedacht haben, Elternbriefe zu übersetzen und das so die Sprachen waren, die wir auch genannt haben. Und da sie ja den Durchlauf der Kinder hat, die so neu kommen, und die also auch oft eben die Eltern hat, die noch nichts verstehen, dann sind das, glaub' ich, schon so die Sprachen, wo zumindest die meisten, also viele mal abgedeckt sind. Was zum Beispiel auch daran liegt, dass auch oft die rumänischen Kinder oder zumindest die rumänischen Familien auch normal Türkisch sprechen und sich das dann da einfach auch noch mal 'n Stück weit verbinden kann und sie zumindest dann sich teilweise einfach auch noch mal austauschen können. Das ist ja teilweise auch mit den Dialekten so, dass sich das dann auch noch mal verbinden kann und man dann eben nochmal gucken kann, wen findet man, wenn der eine Dialekt- Gibt es noch irgendwo ein Kind, dass dann eben doch noch mal vermitteln kann? Aber es ist auf jeden Fall so, dass es doch 'ne große Anzahl von Kindern gibt, die Türkisch sprechen. Kurdisch ist auf jeden Fall im Moment- und Arabisch, das sind, würd' ich sagen, doch ein relativ großer Anteil von Kindern, die diese drei Sprachen sprechen
- 021 I **Ja. Und wo Sie jetzt grade Elternbriefe erwähnten: Wenn man an das Schriftbild denkt, dass sich einem hier in der Schule bietet, was sind denn die Sprachen und/oder Dialekte, die man sieht, sei es jetzt auf irgendwelchen Aushängen oder Beschriftungen oder auch Plakaten, die Sie oder die Kinder erstellen, was begegnet einem?**
- 022 Frau Fe. Der gemeinsame Nenner ist im Prinzip der deutsche. Also das ist auf jeden Fall zumindest für die Kinder sichtbar, es ist die deutsche Sprache. Ja, 'n Stück weit denk' ich auch so, was wir ja so als Idee dann auch schon haben, dass das ja auch der gemeinsame Nenner ist, dass das was ist, was die Kinder dann- wo sich die Kinder gemeinsam auch finden, wenn sie sich miteinander verständigen. Also mal von Körpersprache und Zeichensprache abgesehen. Dass sie sich dort

früher oder später ja dann auch verstehen, mit dieser Sprache, die Bildsprache und dann eben die deutsche Sprache. Weil, gut, man muss sagen, ich glaube, die Bildsprache ist schon auf jeden Fall auch noch mal 'ne entscheidende, die man überall findet, aber die verschiedenen Sprachen der Kinder als Sichtbares eher nicht.

023 I **Okay. Wie finden Sie es denn, wenn Kinder in der Lage sind, mehrere Sprachen zu sprechen?**

024 Frau Fe. Sehr faszinierend, weil ich's nämlich nicht kann.

025 I **Und wie ist es mit Dialekt? Wie finden Sie's, wenn Kinder auch einen Dialekt sprechen können?**

026 Frau Fe. Ja, also ich denke, es ist einfach- also jede Sprache, die sie haben, und das würde ich jetzt nicht werten, ob es Dialekt oder irgendeine andere Sprache ist, jede Sprache ist die, ja, die Wurzel und die einen ausmacht.

027 I **Und gehören Ihrer Meinung nach die Sprachen und Dialekte der Schülerinnen und Schüler in die Schule und in den Unterricht?**

028 Frau Fe. Ich find', dass- also es ist auf jeden Fall nicht so, dass man sie bewusst ausschließen sollte. Das ist, denk' ich, schwierig. Ich find' für uns unheimlich schwer zu beurteilen, wie und wie intensiv sind sie vorhanden. Also ich glaube, das ist eher so die Herausforderung für uns: Wer hat was? Wer hat wie viel? Und wer hat sie in welcher Intensität und wie sicher und kann wie damit umgehen? Und ich glaube, das alles unter einen Hut zu bringen, schreckt viele Kollegen und das kann ich nachvollziehen, das ist nämlich bei mir 'n Stück weit genauso. Also das ist dann so fast so 'n bisschen, ich will jetzt nicht sagen der Nachteil der Fülle, weil das klingt so negativ, aber das ist so- also die ganz große Herausforderung, wie man das eben so unter einen Hut bekommt. Denn wir haben ja teilweise auch die Kinder, die ja mit dem Deutschen gar nicht unbedingt die erste Fremdsprache lernen, sondern die ja auch schon in anderen Ländern waren und da schon einmal 'ne Fremdsprache gelernt haben, die ja auch irgendwo da ist. Und, ne, also das ist dann schon einfach auch sehr, sehr umfangreich. Und wo setzt man an? Also ohne, dass man das jetzt irgendwie sagt, man will das auf keinen Fall oder man muss das, aber wie bringt man's rein, dass es noch überschaubar ist auch für die anderen. Also je nachdem, wie die Klassen eher zusammengesetzt sind und um wie viel Sprachen es dann tatsächlich auch geht in einer Klasse, das kann ja mitunter sehr umfangreich sein.

029 I **Wie ist denn die Zusammensetzung der Klassen überhaupt organisiert? Folgt das bestimmten Prinzipien?**

030 Frau Fe. Es folgt den Prinzipien, aber auf keinen Fall dem Prinzip der Sprache, sondern- also klar, man schaut einerseits nach- also dass es einigermaßen ausgewogen ist, was Jungs und Mädchen angeht. Also das ist auf jeden Fall ein Kriterium und dann gibt es am Ende des Schuljahres oder am Anfang, wie man es nimmt, 'ne Konferenz mit den zukünftigen Erstklasslehrern und den Kooperationslehrern der Kindergärten, wo man einfach schaut, welche Kinder kommen, wie ist auch das Sozialgefüge und wie können wir davon ausgehen,

dass die Kinder gut zusammenpassen oder eben auch nicht. Ne? Also das sind eigentlich eher so die Kriterien, nach denen geschaut wird. Vielleicht sogar eher so, dass man jetzt guckt, was weiß ich, wenn man 'n gewissen Prozentsatz türkischer Kinder hat, dass nicht alle in eine Klasse kommen, sondern dass man wirklich eher guckt, dass auch da 'ne gewisse Mischung ist. Wobei wir, glaub' ich, da ganz selten drauf gucken müssen, weil wir das ja eher nicht haben, dass wir so einen großen Anteil von einer Gruppierung haben, sondern wirklich eher 'ne gute Mischung. Also kann mich nicht erinnern, seit ich da bin, dass wir je auf so was haben gucken müssen. Meistens hat's sich so ganz natürlich gemischt ergeben, was aber halt auch nichts anderes heißt, als dass man einfach 'n ganzen Haufen Sprachen in einer Klasse hat, ne?

031 I **Wahrscheinlich kommen auch Kinder dazu, die gar keinen Kindergarten vorher hier in Deutschland besucht haben, vielleicht woanders, vielleicht auch gar nicht?**

032 Frau Fe. Auch das natürlich. Natürlich. Und das ist ja dann auch das nächste, dass dann ja im Laufe der vier Jahre immer wieder Kinder dazu kommen, direkt aus dem Ausland. Und die kommen dann eben dorthin, wo gerade die wenigsten sind.

033 I **Haben Sie auch mit Fluktuation zu tun?**

034 Frau Fe. Ganz arg, ja.

035 I **Okay. Wie kommt das zustande? Durch Umzüge, Rückwanderung?**

036 Frau Fe. Alles, ja. Genau.

037 I **Sie haben grade schon die Bildsprache erwähnt und das fand ich ganz faszinierend. Ich musste gleich dran denken: Als ich hier in die Schule kam, ist mir im Treppenhaus dieses Kunstwerk aufgefallen mit den verschiedenen Flaggen. Bin mir nicht ganz sicher, ob's tatsächlich Flaggen sind? Könnten Sie mir dazu Näheres erklären? Wie kam das zustande und was bezweckt es?**

038 Frau Fe. Das Gebäude ist grundsaniert worden und jedes Mal, wenn ein öffentliches Gebäude gebaut wird, gehört bei 'nem öffentlichen Gebäude Kunst am Bau dazu. Und wenn ein Gebäude grundsaniert wurde, offensichtlich auch. Also da muss man praktisch bei der Bausumme einen gewissen Prozentsatz an Geld zu Verfügung stellen für so ein Kunstprojekt. Und dann gibt's 'ne öffentliche Ausschreibung und da gab es acht Bewerber, acht Künstler aus der Gegend, die sich dann vorher die Schule angeschaut haben, die da so rummarschieren sind und geguckt haben: Was bietet die Schule? Und die dann mit verschiedenen Ideen sich da eingebracht haben. Und der Künstler hier- also ich durfte mit praktisch im Gremium sitzen und das mitentscheiden. Und der Künstler hier hat, denk' ich, wirklich so mit am besten sich so einfühlen können, was gut aussieht und was auch zu den Schülern tatsächlich am besten passt. Also es ist 'n Schablonenkünstler aus [Städtename], hat, glaub' ich, europaweit die größte Schablonensammlung überhaupt und hat als Grundlage eine Schablone Ende des neunzehnten Jahrhunderts genommen, eine französische Schablone, die er irgendwann mal vor 'n paar Jahren erworben hat, aus

der man alle Buchstaben und alle Zahlen rausnehmen kann. Und deswegen sind auch- an der Turnhalle draußen sind ja die Zahlen, draußen steht ,[Kürzel der blauen Schule]`, hier ist noch 'n großes Ausrufezeichen, so nach dem Motto: ,Hinter dieses Mauern ist etwas ganz Besonderes.` Das darf man ja so festhalten, dass das so ist. Und auch die Buchstaben in den Wolken sind eigentlich aus dieser Schablone genommen. Also die da im Treppenhaus, wenn man hochgeht. Und er hat sich dann aber auch tatsächlich so sehr intensiv mit dem, was heute Schule ausmacht, beschäftigt und hat deswegen auch in diese Wolken, Schablonen, die er eben hat, noch mit reingenommen und hat zu all diesen Buchstaben dann Gegenstände oder Personen gesucht, die mit diesen Buchstaben anfangen. Und die Flaggen, also das ist so was, was am ehesten so ist, wie ich auch Dinge von ihm kenne. Also hab' schon im Vorfeld ein Plakat von ihm zuhause gehabt, denn die hingen mal im [Name eines Museums] auch aus, wie er Werbung verfremdet hat. Also was war so Werbung, die jeder so von früher kennt? Whiskas- und Cola-Werbung, die fast so aussieht, wie- Wenn man genauer hinguckt, sieht man, dass was 'n bisschen anders ist, als man's eigentlich kennt. Also nicht die Schrift, sondern wirklich nur die Bilder. Und das ähnliche Prinzip ist es bei den Flaggen auch. Also es sind die Flaggen der Länder tatsächlich, aber es ist immer irgendwas dabei, was zwar an das Land erinnert, aber natürlich nicht der Originalflagge entspricht. Und die Kinder erkennen ihre Flagge natürlich und erkennen aber auch- also wenn man Deutschland sucht, findet man darin den VW-Käfer, was ja auch so praktisch ein Merkmal oder eine Eigenschaft ist oder irgendwas, was man ja mit Deutschland verbindet. Und so finden das die Kinder auch. Und als es eben auch neu war, hab' ich wirklich viel die Kinder auch da stehen seh'n: Hier bin ich! Und im Prinzip funktioniert das mit den Wolken ja genauso, dass man davorsteht und guckt und sich fragt: Wieso jetzt bitte ist das Krokodil bei A? Weil es ein Alligator ist. Und warum ist die Oma bei G? Weil sie auch Großmutter heißen kann. Und, ne? Also so regt es durchaus zur Diskussion an. Und was wirklich dafürspricht, dass auch die Kinder eine ganz große Achtung davor haben, ist, dass es eben auch nicht beschmutzt wird, sondern dass es wirklich auch vor allem draußen- der Künstler kommt regelmäßig vorbei und guckt und freut sich immer, dass es keine Schmierereien an den Mauern gibt. Ja und das, also, war wirklich mit Abstand so das einzige Kunstwerk, wo ich gedacht hab': Das ist was, was auf Erwachsene wirkt, aber was einfach auch für die Kinder schön ist, weil die Kinder was damit anfangen können. Da kann man auch mit der Klasse rausgehen in den ersten zwei Jahren und kann sich davor stellen und kann sagen- Also grad' jetzt bei unseren Kindern auch, die ja, was den Wortschatz angeht, ja immer noch am Aufbauen sind, ist 'ne ganz gute Möglichkeit zu gucken: Was findet ihr denn und welche der Bilder kennt ihr denn schon mit Namen?

039 I

Das ist toll. Haben Sie zufällig im Kopf, wie viele Flaggen es sind? Zu viele zum Zählen auf jeden Fall. Ich stand davor und hab's bewundert.

- 040 **Frau Fe.** Man könnt' wahrscheinlich einmal quer und einmal runter und dann multiplizieren.
- 041 **I** **Ja, wahrscheinlich, ja. Vielleicht mach' ich das später mal.**
- 042 **Frau Fe.** Ja, nee, ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht, ja. Nee, ich weiß es nicht.
- 043 **I** **Nee, wirklich toll. Hat auch auf mich gewirkt.**
- 044 **Frau Fe.** Ja, ja.
- 045 **I** **Was glauben Sie denn, was die jeweilige Familiensprache oder der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, den Schülerinnen und Schülern bedeutet? Falls man das pauschal sagen kann, vielleicht gibt's da auch Unterschiede?**
- 046 **Frau Fe.** Ich glaube, dass es da auch Unterschiede gibt. Also wie gesagt, wenn ich hier was gelernt hab', ist das, dass man vorsichtig sein sollte mit Verallgemeinerungen. Also ich glaube, dass das für die Menschen auf jeden Fall schon ihre Identität ist und auch so 'n Stück Zuhause sein. Ich will's jetzt mal gar nicht Heimat nennen, sondern einfach so Zuhause sein und auch Familiensein. Wobei ich schon auch denke, dass es genügend Familien gibt, für die das Deutsche und eben diese andere Identität mittlerweile genauso dazugehört. Und das steht und fällt einfach auch damit, wie lang sie hier eben auch schon sind, glaube ich, und wie sehr sie eben teilweise ist das eben auch sehr unterschiedlich, hängt, glaub' ich, einfach auch davon ab, wie sie angekommen sind. Und das ist bei manchen nach ganz kurzer Zeit und bei manchen nie. Also je nachdem, wie sich die Chancen ergeben haben oder wie sie eben auch das wollten. Also wir erleben ja auch Situationen, wo dann Mamas oder Papas wieder zurückgehen und der andere Teil bleibt, weil die einen ankommen und die anderen eben nicht. Das hängt ja von so vielen Faktoren ab: Ob sie sich in ihrer Familie wohlfühlen, ob sie Arbeit finden, in der sie auch Anerkennung finden und so weiter, ob sie in der Großfamilie dann auch ankommen und sich anerkannt fühlen. Teilweise ja auch, wenn sie dann auch in unterschiedlichen Religionen oder Richtungen der Religion dann auch heiraten und gegenseitig die Familien sich nicht akzeptieren, muss ja 'ne Liebe auch aushalten. Das ist nicht immer leicht.
- 047 **I** **Dann hab' ich nur noch eine abschließende Frage und zwar, egal ob es jetzt um Sprache geht oder nicht um Sprache, gibt es Anliegen, für die Sie persönlich sich als Schulleiterin ganz besonders einsetzen in der Schule?**
- 048 **Frau Fe.** Da gibt es paar, ja. Aber jetzt so im Bereich Sprache-
- 049 **I** **Kann auch unabhängig davon sein. Ganz allgemein in Ihrer Position als Schulleiterin, was Ihnen am Herzen liegt.**
- 050 **Frau Fe.** Wo fang' ich da jetzt an? Na, sag' ich mal so, wir haben ja so die letzten Jahre einfach so sehr viel auf'n Weg gebracht an Dingen und da merk' ich jetzt einfach, dass es ganz wichtig ist, so die zu festigen und beizubehalten. Und im Moment, glaub' ich, ist es einfach so, damit das eben auch möglich ist, zu gucken, dass das mit dem Personal klappt, weil ja die Situation mit den Lehrern im Moment einfach auch

nicht so leicht ist. Und auf die Situation und dass sie eben auch nicht so einfach ist bei uns an der Schule. Schön, aber auch extrem belastend. Also da einfach immer wieder drauf aufmerksam machen, bei der ADD entsprechend, dass wir da 'n ganz hohen Bedarf haben und dass wir da Gutes brauchen und das Beste und eben auch viele Stunden für Sprachförderung. Aber eben auch in den anderen Bereichen, damit wir eben auch das, was wir alles auf den Weg gebracht haben, auch gut umsetzen können und das jetzt eben auch alles festigen können. Das ist, denk' ich, im Moment so die Hauptaufgabe. Damit das, was so eben an Gutem gelaufen ist, gerade im Zusammenhang mit der Sprachförderung und im Zusammenhang mit der Sprachförderung auch die Dinge, [aus Datenschutzgründen gelöscht] die eben jetzt nicht nur der reine Sprachförderunterricht ist, sondern eben auch dieser ganzheitliche Ansatz, dass dafür halt auch Raum und Zeit ist, dass das nicht verloren geht. Und dass das halt auch so trägt und auch vom ganzen Kollegium getragen werden kann. Und dass auch immer wieder die, die neu kommen da mitgetragen werden und das auch verstehen, warum das gut und wichtig ist, ne? Das muss man ja- Mein, als wir das vor 'n paar Jahren alles so angeleiert haben, da waren, was weiß ich, mittlerweile 'n Drittel oder vielleicht sogar die Hälfte noch gar nicht da. Und das muss man ja dann so vorleben können, damit auch neue Kollegen merken: Das ist gut.

Und dafür müssen aber die Bedingungen gut sein, weil sonst kann man so nicht vorleben. Und ja, das ist im Prinzip so mein Anliegen oder das, wo ich so im Moment meine Hauptaufgabe sehe. Immer wieder zu gucken, dass da der Weg geebnet ist, dass das auch gut möglich ist. So würd' ich jetzt mal sagen.

051 I **Ja, dann bedank' ich mich bei Ihnen für das wirklich freundliche und aufgeschlossene Gespräch und dass Sie überhaupt so offen waren, mich Einblicke gewinnen zu lassen hier in der Schule, auch dass die Kolleginnen ihren Unterricht für mich geöffnet haben. Die Kinder waren auch unglaublich lieb zu mir.**

052 Frau Fe. Ja, das sind unsre Kinder wirklich immer, also das kann man nicht anders sagen. Das ist so, glaub' ich, das, warum bei aller Anstrengung wirklich die meisten unserer Kollegen auch gerne da sind, denn unsre Kinder sind so- das ist für die Kinder nie selbstverständlich. Wirklich, die Kinder freuen sich über jeden, der ihnen offen und herzlich gegenübertritt, da sind die wirklich, wirklich sehr dankbar.

053 I **[...] Für mich ist es ja immer so, wenn ich an 'ne Schule komme, dass ich denke, ich greife da jetzt ein, hoffentlich stör' ich nicht. Und wenn man dann aber so herzlich aufgenommen wird, dann ist das wirklich angenehm. Hat mir sehr viel Spaß gemacht, hier zu sein.**

Anhang B.2.3: Transkript zum Interview mit der Schulleiterin der gelben Schule

Sprecherinnen	Name der Sprecherin	Sprecherinnenkürzel
Interviewerin	Barbara Rieger	I
Schulleiterin der gelben Schule	Frau Mohn (Pseudonym)	Frau M.

001	I	[...] Und jetzt geht's mir einfach nur darum, auch aus Ihrer Perspektive 'n bisschen was über die Schule zu erfahren. Zunächst mal: Wie würden Sie denn aus Ihrer Sicht die Schule charakterisieren? Was ist das Schulprofil, Schwerpunkte, Einzugsgebiet vielleicht auch?
002	Frau M.	Also ich würde sagen, dass wir vom Einzugsgebiet her 'n recht gemütlicher Ort sind, in dem Kinder aus deutschen und zum Teil aus nicht-deutschen Familien kommen. Wobei der Anzahl der nicht-deutschen Kinder nicht so extrem groß ist, wenn man betrachtet, dass zum Beispiel diejenigen, die russischer Abstammung sind, eben ja eigentlich schon wiederum als Deutsche gezählt werden. Wobei man trotzdem noch sehen muss, dass zuhause eben auch weiterhin die Muttersprache, also dann das Russische gesprochen wird, sodass oft dann trotzdem die Kinder natürlich im Unterricht wiederum auch ihren sprachlichen Hintergrund mitbringen. Ansonsten ist es 'n behütetes Einzugsgebiet, würd' ich sagen, mit Eltern, die sehr genau auch hinschauen oder es versuchen, sehr genau hinzuschauen auf ihre Kinder, und eben auch sehr interessiert am Schulleben sind.
003	I	Und würden Sie sagen, dass sich die Situation der Schule in den letzten Jahren vielleicht auch in Bezug auf Mehrsprachigkeit oder sprachliche Vielfalt verändert hat? Ich weiß jetzt nicht, wie lange sie schon da sind?
004	Frau M.	Ich bin ja, jetzt muss ich überlegen, ich bin jetzt noch nicht so lange da. Ich bin jetzt insgesamt sechs Jahre, sieben, nee, doch acht Jahre, nee, acht Jahre ungefähr da. Aber wir haben immer schon, also wenn ich den Gliederungsplan mache, ich hab' schon immer so vierzig Prozent Kinder, die nicht-deutscher Herkunft sind, aber eben trotzdem in Deutschland geboren sind. Deswegen ist das immer sehr schwierig, das jetzt so zu zählen, weil die werden ja mittlerweile gar nicht mehr gezählt. Also wir sind jetzt kein aktueller Ort, in dem zum Beispiel die Flüchtlingskinder überwiegend aufgenommen werden. Da haben wir mittlerweile auch schon zwei, drei, aber die wandern auch schon wieder ab, aus finanziellen Gründen einfach, weil die hier von unserem Betreuungssystem her einfach mitbezahlen müssen und die Ganztagschulen frei sind. Das heißt, deswegen haben wir die gar nicht. Was hier überwiegend ist, ist das, was ich eben auch schon gesagt hab: Kinder aus Elternhäusern, die zwar hier in Deutschland schon geboren sind, offiziell sozusagen schon deutsch- auch als deutsche Kinder gezählt werden, aber das Elternhaus zum Teil dann einfach auch zweisprachig ist, also die Eltern dann eben nicht-deutscher Herkunft sind oder auch die Großeltern zum Teil.
005	I	Würden Sie sagen, dass die Grundschule hier eine mehrsprachige Schule ist?

- 006 **Frau M.** Hm, da müssten Sie mir genau noch mal erklären, welches- oder was Sie unter „mehrsprachig“ verstehen.
- 007 **I** **Da bin ich ganz offen, je nachdem, wie Sie's definieren möchten.**
- 008 **Frau M.** Weil's Definitionssache ist, gell?
- 009 **I** **Genau, genau. Es gibt unterschiedliche Arten.**
- 010 **Frau M.** Äh, in welche Richtung würden Sie-?
- 011 **I** **Man kann sagen, mehrsprachig ist 'ne Schule, in der mehrere Sprachen als Fremdsprachen angeboten werden. Man kann sagen, s 'ne mehrsprachige Schule ist 'ne Schule, in der die Schülerschaft mehrere Sprachen spricht oder in der mehrere Sprachen gefördert werden.**
- 012 **Frau M.** Also Mehrsprachigkeit von den Fremdsprachen her: Wir bieten Englisch an, wir haben auch 'n Kooperationsprojekt mit den US-Amerikanern in [benachbarte Stadt, in der sich ein Truppenübungsplatz der U.S. Army befindet], die auch immer so in regelmäßigen Abständen, ungefähr einmal im Monat, hierher kommen und mit den Kindern dann Englischunterricht unterrichten oder Unterricht haben. Wir versuchen auch so 'n bisschen den Kontakt mit den Amerikanern aufrechtzuerhalten, indem wir sie besuchen, auch zum Beispiel in 'ne amerikanische Schule mal gehen, da Einblicke nehmen, wie die leben und wie die ihren Schulalltag gestalten. Wir gehen zu 'ner amerikanischen Feuerwehr zum Beispiel. Also da sind schon Berührungspunkte vom Sprachlichen her, aber eben nur im Bereich jetzt erst mal Englisch. Von der Sicht oder aus der Sicht der Kinder ist es so, dass die Kinder ja mehrsprachig zum Teil aufwachsen und zum Teil auch ihre Mutter- oder ihre andere Sprache noch mitbenutzen, auch hier in der Schule, gell? Also wenn sie sich untereinander unterhalten, kommt das häufiger vor.
- 013 **I** **Was sind so Sprachen, die Sie in der Schule schon gehört haben?**
- 014 **Frau M.** Ja, das wäre Russisch dann zum Beispiel. Wir haben die Shenmi, die aus China kommt, also Chinesin ist. Und dann haben wir syrische Kinder. Hier war auch 'n syrisches Kind in der Klasse, der war jetzt zum Beispiel als Flüchtling hier übergekommen und hat am Anfang überhaupt kein Deutsch gesprochen. Was haben wir denn noch? Ich hab' noch aus Marokko 'n Kind, dann haben wir- das is' 'n Thai, nee, Thailand ist die nicht. Wo ist die her? Vietnam ist, glaub' ich, auch noch ein Mädchen, da, die dann aber auch nicht- die spricht mit den Eltern- zum Beispiel so in 'nem Elterngespräch, da sprechen die dann wieder untereinander ihre Muttersprache. Joa, aber da ist natürlich dann auch nicht unbedingt 'n Anknüpfungspunkt, wenn's nur einzelne Kinder sind, dass die dann wiederum mit den anderen sprechen. Es ist schwierig.
- 015 **I** **Und spielt hier in der Schule auch Dialekt irgendeine Rolle? Hört man das?**
- 016 **Frau M.** Ja, also ich hab' zum Beispiel jetzt bei mir in der Klasse 'n Schüler, der aus'm Saarland kam und tatsächlich auch das breite saarländische Platt spricht. Und Ziel ist es natürlich: Unterrichtssprache ist die Hochsprache, das heißt, es wird natürlich schon drauf geachtet. Ich selber

spreche Hochdeutsch und achte da drauf, dass ich natürlich auch mit den Kindern Hochdeutsch rede beziehungsweise auch meistens geben sie mir auch in Hochdeutsch Antwort. Manchmal probieren wir aber auch oder spielen auch mit Dialekten. Das heißt, wenn jetzt ein Kind zum Beispiel irgendwas sagt und 'n anderes fragt: „Hä, das versteh' ich jetzt aber nicht“, sprechen wir drüber, dass das 'n Dialekt ist, was das bedeutet, dass das hier regional zum Beispiel so ist, dass wir- Auch beim Schreiben kommt das vor, dass man zum Beispiel „Milsch“ oder dieses „sp“, ne, „Gespenst“, dass wir das „sp“ sehr deutlich sprechen oder das „st“. Solche Sachen, das kommt schon im Unterricht vor und dann thematisieren wir es und sagen: Das ist jetzt hier so die regionale Färbung. Und was bedeutet das und wie spricht ihr denn zuhause? Und manchmal kommen dann die Kinder und so: Ach ja, meine Oma, die sagt dann das und das. Und dann nennen die Begriffe, die dann auch normal hier im Unterricht dann eher von den Kindern auch nicht genutzt werden. Also die Kinder können schon differenzieren. Bis auf das eine Kind, das aus'm Saarland kam, haben die wirklich- Mittlerweile macht er das aber auch. Ich weiß nicht, ob er es differenzieren konnte, oder ob's dort in der Schule erlaubt war, sozusagen, dass dieser Dialekt wirklich auch gelebt wurde. Das kann ich nicht beurteilen. Also mittlerweile ist es so, dass er schon hin und her springt zwischen seinem Dialekt und der Hochsprache. Wenn er mit Erwachsenen spricht, gell, da nimmt er dann-

017 I **Ja. Und gehören die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Kinder Ihrer Meinung nach in den Unterricht oder eher nicht?**

018 Frau M. Ich denke schon, dass er mit in den Unterricht gehört, weil ich davon schon überzeugt bin, dass in dem Moment, wo ich eben mit dem, was ich selber spreche und kann, wenn ich damit lerne sozusagen, dann fällt mir auch das nächste wieder leichter. Also wenn ich zum Beispiel meine- Marina, die jetzt zum Beispiel Russisch spricht und das auch zuhause spricht und das auch erst mal in erster Linie sehr gut kann, die das hier nutzen darf, dann fühlt sie sich meiner Meinung nach zunächst mal auch aufgehoben in der Klasse. Also sie sieht sich auch angenehm mit dem, was sie an Sprachmustern mitbringt, denn in ihrer Muttersprache sozusagen spricht sie ja dann fließend und kann das Ganze verstehen, was gesagt wird, und im Deutschen ist die dann vielleicht eher so, dass sie dann Satzfragmente nur benutzt oder unvollständige Sätze, dass sie dann ja auch eher wiederum immer wieder so das Gefühl hat: Oah, das kann ich ja noch gar nicht richtig. Also deswegen halt' ich das schon für sehr wichtig. Und abgesehen davon denk' ich auch, dass, wenn ich eine Fremdsprache beherrsche oder wenn ich eine Sprache kann und in der weiterhin auch lernen darf, dann lern' ich die nächsten Sprachen eben auch einfach leichter oder besser. Und das machen sie hier eigentlich auch ganz gut, also die haben das schon- Die Marina ist jetzt 'n Kind, die kam, jetzt muss ich überlegen, die ist jetzt im dritten Schuljahr, die kam vor vier Jahren aus- hach, wo ist das besetzt

worden hier von Putin? Wo war das? Mensch. Der, der hat das bis- Wie hieß denn das? Mensch, das gibt's doch nicht. Jetzt weiß ich's wieder nicht, wo die herkam. Kann doch eigentlich nicht sein, das müsste man doch wissen. War so 'n riesen- Fällt mir jetzt grade nicht ein. Auf jeden Fall kam die mit- die kam rüber auch wie mit null Sprachkenntnissen. Hat auch am Anfang sich viel die Hilfe geholt über die Kinder, die jetzt Russisch sprechen, in russischer Sprache. Wenn sie was nicht verstanden hat, haben sie es übersetzt. Mittlerweile singen die Kinder auch die Geburtstagslieder auf Russisch, weil's einfach so mit einfließt. Also die werden das schon auch mit bestärkt, ihre Sprache, die sie zuhause sprechen, auch mitzubringen. Das ist auch in Ordnung so.

019 I **Also so unabhängig vom Unterricht: Wie finden Sie's, wenn Kinder mehrere Sprachen oder Hochdeutsch und Dialekt sprechen können?**

020 Frau M. Also ich denke, es öffnet natürlich Horizonte, gell? Barrieren können da überbrückt werden, wenn ich natürlich mich in anderen Sprachen unterhalten kann oder wenn ich auch unvoreingenommen- es können Vorurteile abgebaut werden, wenn ich da unvoreingenommen mit anderen Menschen ins Gespräch komme. Und im Dialekt ist natürlich noch dazu, dass es sicherlich etwas ist, was regional, heimatverbunden ist und was natürlich auch letztlich am Aussterben ist. Genau, das eher so die älteren Menschen noch sprechen und die jüngere Generation das schon fast gar nicht mehr kann.

021 I **Ja. Was glauben Sie, was die jeweilige Familiensprache oder der Familiendialekt den Schülerinnen und Schülern bedeutet, was für 'n Wert das persönlich hat?**

022 Frau M. Für die Kinder ist das- von der Rückmeldung her, denen ist das ganz wichtig, dass die das mit einbringen dürfen. Sind auch stolz drauf und die wollen auch zeigen, dass sie da in einer anderen Sprache noch etwas können. Also das ist ganz interessant. Ich hab' zum Beispiel auch das Erlebnis gehabt, dass wir im Englischunterricht den ‚Humpty Dumpty‘ gemacht haben und dann hat auf einmal ein Mädchen so ganz überrascht gesagt: ‚Das haben wir in Russisch auch.‘ Und dann kam sie am nächsten Tag und hat sich das auch ausdrucken lassen zuhause von der Mutter und hat's dann auch auf Russisch mal vorgetragen. Und man hat im Grunde nur noch an der Lautmelodie gemerkt, dass es- also die Sprache hab' ich natürlich nicht verstanden, aber an der Lautmelodie hat man gemerkt, dass das das Gleiche wie *Nursery Rhyme*, also dieser Kinderreim war. Und das fanden die Kinder auch interessant oder beeindruckend, dass es das nicht nur im Englischen gibt, sondern auch eben in einer anderen Sprache exakt das Gleiche noch mal. Also wenn sie's erkennen, bringen sie's auch, also auch Gedichte oder so. Wenn wir Gedichte haben und die Kinder erkennen das Gedicht, ne, sagen sie auch: ‚Das haben wir in unserer Sprache auch.‘ Und dann kommen sie und bringen das auch.

023 I **Manchmal findet man dann über die Unterschiede Gemeinsamkeiten, ja.**

- 024 **Frau M.** Ja, richtig. Genau. Ja, ja.
- 025 **I** **Das ist schön. Dann einfach noch abschließend: Gibt's Anliegen, für die Sie sich als Schulleiterin ganz besonders einsetzen, Anliegen, die Ihnen am Herzen liegen, was so die Gestaltung der Schule angeht?**
- 026 **Frau M.** Och, ganz viele Anliegen als- Ich mein', ich denk', wir haben zunächst mal vom demokratischen Verständnis her, und da geht's ja auch wiederum in die Sprache, vom demokratischen Verständnis her haben wir ja, Sie haben's vorhin auch schon mal gesagt, da bin ich so 'n bisschen weggekommen von, schulprofilmäßig den Demokratied Gedanken, die Modellschule für Demokratie und Partizipation und auch da wird ja im Grunde den Kindern noch mal gezeigt, dass ich offen sein soll, gegenüber auch Fremden oder Anderen und dass ich mich dem ja auch gegenüber offen gestalten möchte und dem gegenüber offen bin. Und das ist mir zum Beispiel ein großes Anliegen, weil da auch die Kinder natürlich unheimlich viel lernen, das auszudrücken, was sie empfinden. Dass sie auch angenommen werden, in dem, was sie sagen, das dann vielleicht auch zur Diskussion stellen, damit auch leben, dass sie es vielleicht mal nicht durchsetzen, was sie möchten. Auch das ist 'ne wichtige Erfahrung. Aber trotzdem, dass immer wieder durch diese Kinderversammlungen letztlich die Möglichkeit gegeben wird, dass ihnen, dass die sagen dürfen, was sie möchten. Also das ist mir schon wichtig. In Bezug auf Sprache: Ich versuch's halt in meiner Klasse erstmal auch zu leben, dass ich den Kindern die Möglichkeit gebe, dass sie wirklich ihre eigene Sprache mitbringen oder auch andere Sprachen zulassen. Und das Interesse der Kinder ist natürlich schon auch da, weil sie fragen dann natürlich auch oft, gell, wenn wir was in Englisch sagen: „Wie heißt denn das in Französisch?“ „Wie heißt das in Spanisch?“ „Wie ist das denn?“ Und manchmal muss man nachgucken, manchmal weiß man es. Manchmal bringen sie dann ihre eigene Sprache noch mit. Das ist mir zum Beispiel auch hier im Unterricht wichtig. Für die Gesamtschule, ja ist so 'n- Jetzt muss ich mal überlegen, woran ich grade im Moment noch so arbeite, was ist ja als- Ich mein', ich als Schu- Nein, ja, ich- Ja, ja, sind ganz viele Sachen natürlich, klar. Im Grunde, also für mich ist das Dach wirklich die Demokratie, muss ich sagen. Das ist schon tatsächlich das, wo ich gerne alles drunter sehen möchte, und ja, das Miteinander-Umgehen in diesen demokratischen Räumen. Das wär' so 'n bisschen, glaub' ich, mein Hauptgebiet.
- 027 **I** **Okay, dann war's das auch schon an Fragen von meiner Seite. Vielen Dank für das nette Gespräch und die Aufgeschlossenheit, dass ich hierher kommen durfte, in den Unterricht reinschauen durfte. Das ist auch nicht selbstverständlich. Ja, hat mich sehr gefreut.**

Anhang C: Fragebogen für die Schüler:innenbefragung

Der für die Befragung der Schüler:innen der sechs beforschten Schulklassen eingesetzte Fragebogen lehnt sich wie in Kapitel 3.7.1 dargestellt an Vorgängerstudien an. Anhang C.1 schlüsselt daher zunächst die Ursprünge der einzelnen Items auf. Anhang C.2 bildet den im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzten Fragebogen ab.

Anhang C.1: Anlehnung an Vorgängerstudien

Die Items des Schüler:innenfragebogens sind wie folgt aus Vorgängerstudien übernommen oder an diese angelehnt:

Item 1-20: Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG) (Chlosta 2012)

- Item 1: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 1; Antwortoptionen angepasst)
- Item 2: wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 2)
- Item 3: wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 3)
- Item 4: wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 4)
- Item 5: wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 5)
- Item 6: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 6; Antwortoptionen angepasst)
- Item 7: wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 9)
- Item 8: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Items 13 und 14; Items zusammengefasst, Antwortoptionen angepasst)
- Item 9: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Items 15 und 16; Items zusammengefasst, Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 10: angelehnt an den SPREEG-Fragebogen (Chlosta 2012, Item 16; analoge Formulierung für Dialektgebrauch, Antwortoptionen angepasst)
- Item 11: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 17; Frageformulierung angepasst)
- Item 12: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 18; Frageformulierung angepasst)
- Item 13: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 19; Frageformulierung angepasst)
- Item 14: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 20; Frageformulierung angepasst)
- Item 15: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 22; Frageformulierung angepasst)
- Item 16: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 24; Frageformulierung angepasst)

- Item 17: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 26; Frageformulierung angepasst)
- Item 18: unter Anpassung aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 27; Frageformulierung angepasst)
- Item 19: wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 30)
- Item 20: wörtlich aus dem SPREEG-Fragebogen übernommen (Chlosta 2012, Item 31)

Item 21-38: Themenbereich „Multilingualism and Education“ des Projekts „Languages in a Network of European Excellence (LINEE)“ (Volgger & Cortinovic 2010)

- Item 21: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 8; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 22: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 13a; Frageformulierung angepasst)
- Item 23: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 13b; Frageformulierung angepasst)
- Item 24: angelehnt an den LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic 2010; nicht im LINEE-Fragebogen enthalten, geht jedoch auf eine Anregung der LINEE-Themenbereichsleiterin Prof. Dr. Rita Franceschini zurück)
- Item 25: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 14b; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 26: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 14a; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 27: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 15; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 28: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 15; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 29: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 15; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 30: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 16a; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 31: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 16b; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 32: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 17; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 33: angelehnt an den LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovic, Item 17; analoge Formulierung für Dialektgebrauch, Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 34: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovic 2010, Item 18; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)

- Item 35: angelehnt an den LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovia, Item 18; analoge Formulierung für Dialektgebrauch, Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 36: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovia 2010, Item 21; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 37: angelehnt an den LINEE-Fragebogen (Volgger & Cortinovia, Item 21; analoge Formulierung für Dialektgebrauch, Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)
- Item 38: unter Anpassung aus dem LINEE-Fragebogen übernommen (Volgger & Cortinovia 2010, Items 24, 25a und 25b; Frageformulierung und Antwortoptionen angepasst)

Anhang C.2: Zur Datenerhebung eingesetzter Fragebogen

Nachfolgend wird der zur Datenerhebung eingesetzte Schüler:innenfragebogen abgebildet. Die in gestrichelte eckige Klammern gesetzten Items wurden bei der Erhebung in der gelben Klasse der gelben Schule (OY07-L9, Klassenstufe 2) ausgelassen (vgl. Kap. 3.7.1).

MoSAiK – Heterogenität und Mehrsprachigkeit

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Schul- und Klassencode

persönlicher Code

Teil 1: Du und deine Sprachen und Dialekte

1 Wie alt bist du? Ich bin 5 6 7 8 9 10 11 12 Jahre alt.

Ich bin älter als 12 Jahre, nämlich _____.

2 Bist du ein Mädchen oder ein Junge? Ich bin ein Mädchen.
 ein Junge.

3 In welchem Land bist du geboren?
Ich bin in _____ geboren. Ich weiß nicht.

4 In welchem Land ist dein Vater geboren?
Mein Vater ist in _____ geboren. Ich weiß nicht.

5 In welchem Land ist deine Mutter geboren?
Meine Mutter ist in _____ geboren. Ich weiß nicht.

6 In welchem Land wohnen deine Großeltern?
Meine Großeltern wohnen in _____,
_____. Ich weiß nicht.

7 Welche Sprachen lernst du in der Schule?

_____ , _____ , _____

8 Sprecht ihr zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch?

ja

nein

Wenn ja, welche?

_____ , _____

9 Wie gut kannst du die Sprachen, die ihr zu Hause sprecht?

Sprache: _____

Wie gut kannst du sie sprechen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie verstehen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie schreiben? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie lesen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Sprache: _____

Wie gut kannst du sie sprechen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie verstehen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie schreiben? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie lesen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Sprache: _____

Wie gut kannst du sie sprechen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie verstehen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie schreiben? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

Wie gut kannst du sie lesen? sehr gut eher gut eher schlecht gar nicht

10 Sprecht ihr zu Hause auch einen Dialekt?

ja

nein

(zum Beispiel Pfälzisch, Saarländisch, Badisch, ...)

Wenn ja, welchen?

_____ , _____

11 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deiner Mutter?

12 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deinem Vater?

13 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deinen älteren Geschwistern?

_____ Ich habe keine älteren Geschwister.

14 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du zu Hause meistens mit deinen jüngeren Geschwistern?

_____ Ich habe keine jüngeren Geschwister.

15 Welche Sprache oder welchen Dialekt sprichst du meistens mit deinen Freundinnen und Freunden nach der Schule?

16 Gehst du in der Schule in den Herkunftssprachenunterricht? ja nein
(zum Beispiel Russisch, Türkisch, Arabisch, Italienisch, ...)

Wenn ja, in welcher Sprache? _____

17 Hast du in der Schule zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch? ja nein

18 Hast du noch woanders Sprachunterricht? ja nein

Wenn ja, in welcher Sprache? _____

Du kannst noch eine andere Sprache als Deutsch.

19 Hilft dir das in der Schule? ja nein Ich weiß nicht.

20 Wird es dir später im Beruf helfen? ja nein Ich weiß nicht.

Teil 2: Sprachen und Dialekte in der Schule

21 Findest du, deine Schule ist eine mehrsprachige Schule?

ja, auf jeden Fall

eher ja

eher nein

nein, überhaupt nicht

Warum findest du das?

22 Denke an deine Zeit in der Schule.

Welche Sprachen und Dialekte hast du in der Schule schon **gehört**?

Im Unterricht:

In den Pausen:

23 Welche Sprachen oder Dialekte hast du in der Schule schon einmal **gesehen**?

Auf Plakaten oder Schildern:

Auf Aufschriften, zum Beispiel auf Bänken, auf der Toilette oder woanders in der Schule:

24 Denke an **deine Klasse**. Welche Sprachen und Dialekte können die Kinder aus deiner Klasse sprechen?

Welche Sprachen und Dialekte sprichst du in der Schule?

25 Mit den Lehrerinnen und Lehrern spreche ich im Unterricht

26 Mit den Lehrerinnen und Lehrern spreche ich in den Pausen

27 Mit dem Rektor oder der Rektorin spreche ich

28 Mit der Sekretärin spreche ich

29 Mit dem Hausmeister spreche ich

30 Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern spreche ich im Unterricht, zum Beispiel bei der Gruppenarbeit oder bei der Partnerarbeit

_____ , _____ , _____ .

31 Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern spreche ich in den Pausen

_____ , _____ , _____ .

32 Finden deine Lehrerinnen und Lehrer es gut, wenn Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprechen?

- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht

33 Finden deine Lehrerinnen und Lehrer es gut, wenn Kinder in den Pausen Dialekt sprechen?

- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht

34 Erlauben es deine Lehrerinnen und Lehrer, dass ihr im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch sprecht, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten?

- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht

35 Erlauben es deine Lehrerinnen und Lehrer, dass ihr im Unterricht Dialekt sprecht?

- ja, auf jeden Fall eher ja eher nein nein, überhaupt nicht

36 Manche Kinder können mehrere Sprachen sprechen. Was glaubst du, wie das deine Lehrerinnen und Lehrer finden?

- sehr gut eher gut eher schlecht schlecht

37 Manche Kinder können auch einen Dialekt sprechen. Was glaubst du, wie das deine Lehrerinnen und Lehrer finden?

- sehr gut eher gut eher schlecht schlecht

38 Hat deine Lehrerin oder dein Lehrer im Unterricht schon einmal über deine Sprachen oder deinen Dialekt geredet oder dich danach gefragt?

ja

Findest du das gut?

ja

Warum findest du das gut?

nein

Warum findest du das nicht gut?

nein

Wünschst du es dir?

ja

Warum wünschst du es dir?

nein

Warum wünschst du es dir nicht?

Vielen Dank fürs Ausfüllen! 😊

Anhang D: Daten aus der Schüler:innenbefragung

Nachfolgend finden sich die Rohdaten zur Schüler:innenbefragung. Bei den aufgeführten Vornamen handelt es sich um Pseudonyme, die sich an Winterscheids (2015) Empfehlungen zur Maskierung orientieren. Bei der Befragung selbst wurden stattdessen persönliche Codes („Geheimcodes“) verwendet, die nur durch die Forscherin den Klarnamen der Schüler:innen zugeordnet werden können (vgl. Kap. 3.7.1). Die Klarnamen wurden im Nachgang durch Pseudonyme ersetzt.

Ist hinter einem:einer Schüler:in „nicht befragt“ notiert, war der:die Schüler:in am Tag der Befragung nicht anwesend und konnte deshalb nicht befragt werden. Er:sie wird daher auch bei der Angabe der Stichprobengröße nicht berücksichtigt. Ebenfalls nicht befragt und nicht in der Zählung berücksichtigt wurden Schüler:innen, deren Eltern mit einer Studienteilnahme nicht einverstanden waren („keine Teilnahmeerlaubnis“).

Die Darstellung untergliedert sich in die in Kap. 3.7.1 besprochenen Fragenkomplexe.

Anhang D.1: Fragenkomplex I

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 1: Alter (in Jahren)	Item 2: Geschlecht (w = weiblich, m = männlich)
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)			
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis	
002	Greta	8	w
003	Tim Mell	nicht befragt	
004	Gregor	10	m
005	Paula	8	w
006	Marcel	9	m
007	Sophia Feiler	9	w
008	Damian	9	m
009	Dominik	9	m
010	Tim Gab	9	m
011	Patrick	8	m
012	Samuel	9	m
013	Hannes	9	m
014	Tobias	9	m
015	Sophia Geib	8	w
	Klasse GESAMT	M(Alter)=8,77	4 w, 9 m
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)			
001	Noah	nicht befragt	
002	Nick	10	m
003	Dave	11	m
004	Samuel Niederbacher	9	m
005	Ina	10	w
006	Sven Gebhard	9	m
007	Nina	10	w
008	Natalie	10	w
009	Luca	9	m
010	Nele	10	w
011	Laura	9	w

012	Sven Franz	10	m
013	Manuel	9	m
014	Jerom	nicht befragt	
015	Yannic	10	m
016	Oskar	10	m
017	Dorothea	10	w
018	Nadine	10	w
019	Tim	10	m
020	Samuel Brunner	10	m
021	Tyler	10	m
	Klasse GESAMT	M(Alter)=9,79	7 w, 12 m
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)			
001	Aabid	10	m
002	Mustafa	9	m
003	Connor	9	m
004	Yasmina	8	w
005	Aron	10	m
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis	
007	Rafael	nicht befragt	
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis	
009	Georgi	9	m
010	Lucy	8	w
011	Charlotte	9	w
012	Nesrin	8	w
013	Hasan	9	m
014	Esmā	10	w
015	Risha	11	w
016	Sadija	9	w
017	Hüseyin	8	m
018	Paola	9	w
019	Maxim	9	m
020	Victoria	8	w
021	Loan-Fiete	9	m
022	Batuhan	9	m
	Klasse GESAMT	M(Alter)=9,00	9 w, 10 m
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)			
001	Giada	9	w
002	Neil	10	m
003	Dilara	10	w
004	Marco	11	m
005	Alisa	9	w
006	Kalila	10	w
007	Lara	10	w
008	Hendrik	9	m
009	Rodiya	10	w
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis	
011	Aslan	10	m
012	Yaris	10	m
013	Eyda	10	w
014	Huong Phan	10	m
015	Laureanna	9	w
016	Madeline Louise	10	w
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis	
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis	
019	Daniele	10	m
020	Menderes	10	m
	Klasse GESAMT	M(Alter)=9,82	9 w, 8 m

blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)			
001	Tuan	10	m
002	Cynthia	nicht befragt	
003	Ibo	nicht befragt	
004	Malik	10	m
005	Faruk	10	m
006	Zohra	10	w
007	Elin	10	w
008	Baasim	9	m
009	Ferhad	nicht befragt	
010	Sara	10	w
011	Kabir	11	m
012	Serhat	9	m
013	Nila	10	w
014	Ephraim	10	m
015	Kalel	11	m
016	Malek	9	m
017	Rehana	10	w
018	Samira	nicht befragt	
019	Fabienne	10	w
020	Alina	10	w
021	Silvia	11	w
022	Lliana	10	w
	Klasse GESAMT	M(Alter)=10,00	9 w, 9 m
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)			
001	Said	7	m
002	Anton	8	m
003	Frederik	8	m
004	Nikolai	7	m
005	Elena	7	w
006	Samir	8	m
007	Milo	8	m
008	Lukas	8	m
009	Tamara	8	w
010	Nashaly	8	w
011	Tom	7	m
012	Isabel	8	w
013	Shenmi	8	w
014	Simon	8	m
	Klasse GESAMT	M(Alter)=7,71	5 w, 9 m

Anhang D.2: Fragenkomplex II

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 3: Geburtsland (Länderkürzel gemäß ISO- 3166-1; 0=Ich weiß nicht)	Item 4: Geburtsland Vater (Länderkürzel gemäß ISO- 3166-1; 0=Ich weiß nicht)	Item 5: Geburtsland Mutter (Länderkürzel gemäß ISO- 3166-1)	Item 6: Wohnort Großeltern (Länderkürzel gemäß ISO- 3166-1)	
					a	b
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)						
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis				
002	Greta	DEU	DEU	RUS	DEU	DEU
003	Tim Mell	nicht befragt				
004	Gregor	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
005	Paula	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
006	Marcel	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
007	Sophia Feiler	DEU	KAZ	RUS	DEU	KAZ
008	Damian	„Europa“ (=NA)	SRB	„Europa“ (=NA)	NA	NA
009	Dominik	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
010	Tim Gab	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
011	Patrick	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
012	Samuel	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
013	Hannes	DEU	0	0	DEU	NA
014	Tobias	DEU	RUS	RUS	DEU	DEU
015	Sophia Geib	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
	Klasse GESAMT	12 x DEU (92,31 %) 0 x außerhalb DEU (0,00 %) 0 x weiß nicht (0,00 %) 1 x NA (7,69 %)	9 x DEU (69,23 %) 3 x außerhalb DEU (23,08 %) 1 x weiß nicht (7,69 %) 0 x NA (0,00 %)	8 x DEU (61,54 %) 3 x außerhalb DEU (23,08 %) 1 x weiß nicht (7,69 %) 1 x NA (7,69 %)	12 x mind. ein Großeltern- teil/-paar in DEU (92,31 %) 1 x mind. ein Großeltern- teil/-paar außerhalb von DEU (7,69 %) 0 x weiß nicht bei allen ange- gebenen Groß- eltern (0,00 %) 1 x NA bei beiden Großel- tern (7,69 %)	
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)						
001	Noah	nicht befragt				
002	Nick	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
003	Dave	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
004	Samuel Niederbacher	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
005	Ina	DEU	DEU	SVK	DEU	SVK
006	Sven Gebhard	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
007	Nina	HRV	HRV	HRV	HRV	NA
008	Natalie	DEU	0	DEU	0	0

009	Luca	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
010	Nele	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
011	Laura	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
012	Sven Franz	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
013	Manuel	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
014	Jerom	nicht befragt				
015	Yannic	DEU	POL, D (=0)	DEU	DEU	NA
016	Oskar	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
017	Dorothea	DEU	RUS	RUS	DEU	DEU
018	Nadine	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
019	Tim	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
020	Samuel Brunner	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
021	Tyler	DEU	0	DEU	DEU	DEU
	Klasse GESAMT	18 x DEU (94,74 %)	14 x DEU (73,68 %)	16 x DEU (84,21 %)	17 x mind. ein Großeltern- teil/-paar in DEU (89,47 %)	
		1 x außerhalb DEU (5,26 %)	2 x außerhalb DEU (10,53 %)	3 x außerhalb DEU (15,79 %)	2 x mind. ein Großeltern- teil/-paar außerhalb von DEU (10,53 %)	
		0 x weiß nicht (0,00 %)	3 x weiß nicht (15,79 %)	0 x weiß nicht (0,00 %)	1 x weiß nicht bei allen angegebenen Groß- eltern (5,26 %)	
		0 x NA (0,00 %)	0 x NA (0,00 %)	0 x NA (7,69 %)	0 x NA bei beiden Großel- tern (0,00 %)	
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)						
001	Aabid	SYR	NA	SYR	SYR	NA
002	Mustafa	0	TUR	XXKX (Kosovo)	DEU	FIN
003	Connor	DEU	CMR	CMR	CMR	CMR
004	Yasmina	DEU	IRQ	IRQ	IRQ	NA
005	Aron	DEU	0	DEU	0	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis				
007	Rafael	nicht befragt				
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis				
009	Georgi	BGR	DEU	BGR	BGR	BGR
010	Lucy	DEU	ESP	ESP	CHE	NA
011	Charlotte	DEU	DEU	DEU	NA	NA
012	Nesrin	DEU	IRQ	IRQ	IRQ	IRQ
013	Hasan	DEU	MAR	DEU	DEU	MAR
014	Esma	AFG	AFG	AFG	DEU	NA
015	Risha	SYR	SYR	SYR	SYR	NA
016	Sadija	DEU	TUR	DEU	DEU	DEU
017	Hüseyin	DEU	TUR	0	DEU	NA
018	Paola	ITA	0	ITA	DEU	NA
019	Maxim	DEU	UKR	UKR	UKR	RUS
020	Victoria	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
021	Loan-Fiete	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
022	Batuhan	DEU	TUR	TUR	TUR	TUR
	Klasse GESAMT	13 x DEU	4 x DEU	6 x DEU	8 x mind. ein	

		(68,42 %) 5 x außerhalb DEU (26,32 %) 1 x weiß nicht (5,26 %) 0 x NA (0,00 %)	(21,05 %) 12 x außerhalb DEU (63,16 %) 2 x weiß nicht (10,53 %) 1 x NA (5,26 %)	(31,58 %) 12 x außerhalb DEU (63,16 %) 1 x weiß nicht (5,26 %) 0 x NA (0,00 %)	Großeltern- teil/-paar in DEU (42,11 %) 11 x mind. ein Großeltern- teil/-paar außerhalb von DEU (57,89 %) 1 x weiß nicht bei allen ange- gebenen Groß- eltern (5,26 %) 1 x NA bei beiden Großel- tern (5,26 %)	
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)						
001	Giada	ITA	ITA	ITA	ITA	ITA
002	Neil	DEU	DEU	BGR	DEU	BGR
003	Dilara	BGR	BGR	BGR	BGR	BGR
004	Marco	DEU	DEU	BRA	0	0
005	Alisa	DEU	XKX (Kosovo) ALB	XKX (Kosovo) ALB	XKX (Ko- sovo) ALB	DEU
006	Kalila	DEU	SYR	SYR	D E U	S Y R S W E A U T
007	Lara	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
008	Hendrik	DEU	ROU	ROU	ROU	ROU
009	Rodiya	0	SYR	SYR	IQ- KR	IQ- KR
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis				
011	Aslan	DEU	TUR	DEU	TUR	TUR
012	Yaris	CMR	CMR	CMR	CMR	CMR
013	Eyda	DEU	DEU	IQ-KR (Kurdistan)	IQ- KR	IQ- KR
014	Huong Phanh	CZE	VNM	VNM	VNM	VNM
015	Laureanna	ITA	ALB	ALB	DEU	ALB
016	Madeline Louise	DEU	DEU	HRV	DEU	HRV
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis				
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis				
019	Daniele	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
020	Menderes	DEU	TUR	TUR	TUR	TUR
	Klasse GESAMT	11 x DEU (64,71 %) 5 x außerhalb DEU (29,41 %) 1 x weiß nicht (5,88 %)	6 x DEU (35,29 %) 11 x außerhalb DEU (64,71 %) 0 x weiß nicht (0,00 %)	3 x DEU (17,65 %) 14 x außerhalb DEU (82,35 %) 0 x weiß nicht (0,00 %)	7 x mind. ein Großeltern- teil/-paar in DEU (41,18 %) 14 x mind. ein Großeltern- teil/-paar außerhalb von	

		0 x NA (0,00 %)	0 x NA (0,00 %)	0 x NA (0,00 %)	DEU (82,35 %)	1 x weiß nicht bei allen ange- gebenen Groß- eltern (5,88 %)	0 x NA bei beiden Großel- tern (0,00 %)										
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)																	
001	Tuan	DEU	IQ-KR (Kurdistan)	IQ-KR (Kurdistan)	IQ-KR	DEU											
002	Cynthia	nicht befragt															
003	Ibo	nicht befragt															
004	Malik	TUR	TUR	TUR	TUR	TUR											
005	Faruk	DEU	IQ-KR (Kurdistan)	IQ-KR (Kurdistan)	BEL	IRQ											
006	Zohra	TUN	DZA	DEU	NA	NA											
007	Elin	IRQ	IRQ	IRQ	IRQ	IRQ											
008	Baasim	DEU	PAK	0	DEU	NA											
009	Ferhad	nicht befragt															
010	Sara	DEU	AGO	COD / COG	NA	NA											
011	Kabir	DEU	IRQ	IRQ	DEU	IRQ											
012	Serhat	IQ-KR (Kurdistan)	IRN	IQ-KR (Kurdistan)	IQ-KR	IQ-KR											
013	Nila	PAK	0	0	PAK	NA											
014	Ephraim	NGA	NGA	NGA	NGA	NGA											
015	Kalel	IRQ	IRQ	SYR	IRQ	NA											
016	Malek	DEU	JOR	JOR	PSE	NA											
017	Rehana	TUR	TUR	TUR	TUR	TUR											
018	Samira	nicht befragt															
019	Fabienne	DEU	ITA	DEU	DEU	ITA											
020	Alina	DEU	XKX (Kosovo)	XKX (Kosovo)	XKX	NA											
021	Silvia	ESP	ROU	ROU	ROU	ROU											
022	Lliana	DEU	TUR	TUR	TUR	DEU											
	Klasse GESAMT	9 x DEU (50,00 %)	0 x DEU (0,00 %)	2 x DEU (11,11 %)	5 x mind. ein Großeltern- teil/-paar in DEU (27,78 %)	9 x außerhalb DEU (50,00 %)	17 x außerhalb DEU (94,44 %)	14 x außerhalb DEU (77,78 %)	15 x mind. ein Großeltern- teil/-paar außerhalb von DEU (83,33 %)	0 x weiß nicht (0,00 %)	1 x weiß nicht (5,56 %)	2 x weiß nicht (11,11 %)	0 x weiß nicht bei allen ange- gebenen Groß- eltern (0,00 %)	0 x NA (0,00 %)	0 x NA (0,00 %)	0 x NA (0,00 %)	2 x NA bei beiden Großel-

					tern (11,11 %)	
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)						
001	Said	DEU	MAR	MAR	MAR	NA
002	Anton	DEU	DEU	„Erzgebirge“ (= NA)	DEU	„Erzgebirge“ (= NA)
003	Frederik	DEU	DEU, AUT (= 0)	DEU	DEU	DEU
004	Nikolai	DEU	RUS	RUS	0	0
005	Elena	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
006	Samir	DEU	DEU	IND	IND	DEU
007	Milo	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
008	Lukas	DEU	DEU	DEU	NA	NA
009	Tamara	DEU	KAZ	KAZ	DEU	NA
010	Nashaly	DOM	DOM, TUR	DOM	DOM	TUR
011	Tom	DEU	DEU	DEU	DEU	NA
012	Isabel	DEU	RUS	RUS	DEU	DEU
013	Shenmi	CHN	CHN	CHN	CHN	CHN
014	Simon	DEU	DEU	DEU	DEU	DEU
	Klasse GESAMT	12 x DEU (85,71 %)	7 x DEU (50,00 %)	6 x DEU (41,86 %)	9 x mind. ein Großeltern- teil/-paar in DEU (64,29 %)	
		2 x außerhalb DEU (14,29 %)	6 x außerhalb DEU (41,86 %)	7 x außerhalb DEU (50,00 %)	4 x mind. ein Großeltern- teil/-paar außerhalb von DEU (28,57 %)	
		0 x weiß nicht (0,00 %)	1 x weiß nicht (7,14 %)	0 x weiß nicht (0,00 %)	1 x weiß nicht bei allen angegebenen Groß- eltern (7,14 %)	
		0 x NA (0,00 %)	0 x NA (0,00 %)	1 x NA (7,14 %)	1 x NA bei beiden Groß- eltern (7,14 %)	

Anhang D.3: Fragenkomplex III

– Die Frage nach der Staatsangehörigkeit entfällt. –

Anhang D.4: Fragenkomplex IV

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 7: in der Schule erlernte Sprachen (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1)		
		a	b	c
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)				
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis		
002	Greta	de	fr	NA
003	Tim Mell	nicht befragt		
004	Gregor	de	fr	NA
005	Paula	de	fr	NA
006	Marcel	fr	de	NA
007	Sophia Feiler	de	fr	NA
008	Damian	de	fr	NA
009	Dominik	de	fr	NA
010	Tim Gab	de	fr	NA
011	Patrick	de	fr	NA
012	Samuel	de	fr	NA
013	Hannes	de	fr	NA
014	Tobias	de	fr	NA
015	Sophia Geib	de	fr	NA
	Klasse GESAMT	13 x de (100,00 %) 13 x fr (100,00 %)		
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)				
001	Noah	nicht befragt		
002	Nick	en	de	NA
003	Dave	en	NA	NA
004	Samuel Niederbacher	en	de	NA
005	Ina	en	de	NA
006	Sven Gebhard	en	NA	NA
007	Nina	de	en	NA
008	Natalie	en	de	NA
009	Luca	en	de	NA
010	Nele	de	en	NA
011	Laura	de	en	NA
012	Sven Franz	en	de	NA
013	Manuel	de	en	NA
014	Jerom	nicht befragt		
015	Yannic	de	en	NA
016	Oskar	en	de	NA
017	Dorothea	en	de	NA
018	Nadine	de	en	NA
019	Tim	en	NA	NA
020	Samuel Brunner	de	en	NA
021	Tyler	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	16 x de (84,21 %) 18 x en (94,74 %)		
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)				
001	Aabid	de	en	NA
002	Mustafa	en	NA	NA
003	Connor	en	NA	NA
004	Yasmina	de	en	ku
005	Aron	en	NA	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis		
007	Rafael	nicht befragt		

008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis		
009	Georgi	en	de	NA
010	Lucy	en	NA	NA
011	Charlotte	en	de	NA
012	Nesrin	en	ku	NA
013	Hasan	tr	de	en
014	Esmā	de	en	NA
015	Risha	de	en	NA
016	Sadija	tr	en	de
017	Hüseyin	en	NA	NA
018	Paola	de	en	NA
019	Maxim	en	de	NA
020	Victoria	en	NA	NA
021	Loan-Fiete	en	NA	NA
022	Batuhan	en	tr	NA
	Klasse GESAMT	10 x de (52,63 %) 19 x en (100 %) 2 x ku (10,53 %) 3 x tr (15,79 %)		
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)				
001	Giada	de	en	NA
002	Neil	de	en	NA
003	Dilara	de	tr	NA
004	Marco	de	en	NA
005	Alisa	de	en	NA
006	Kalila	en	de	NA
007	Lara	de	en	NA
008	Hendrik	de	NA	NA
009	Rodiya	de	en	NA
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis		
011	Aslan	de	en	NA
012	Yaris	de	en	NA
013	Eyda	de	en	NA
014	Huong Phanh	en	de	NA
015	Laureanna	de	en	NA
016	Madeline Louise	de	en	NA
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis		
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis		
019	Daniele	en	de	NA
020	Menderes	de	tr	en
	Klasse GESAMT	17 x de (100 %) 15 x en (88,24 %) 2 x tr (11,76 %)		
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)				
001	Tuan	de	en	NA
002	Cynthia	nicht befragt		
003	Ibo	nicht befragt		
004	Malik	en	de	NA
005	Faruk	de	en	NA
006	Zohra	en	de	NA
007	Elin	de	en	NA
008	Baasim	en	NA	NA
009	Ferhad	nicht befragt		
010	Sara	en	NA	NA
011	Kabir	en	de	NA
012	Serhat	ku	de	en
013	Nila	en	NA	NA

014	Ephraim	en	NA	NA
015	Kalel	en	de	NA
016	Malek	de	en	NA
017	Rehana	de	en	tr
018	Samira	nicht befragt		
019	Fabienne	en	it	NA
020	Alina	en	NA	NA
021	Silvia	en	de	NA
022	Lliana	en	de	NA
	Klasse GESAMT	12 x de (66,67 %) 18 x en (100 %) 1 x it (5,56 %) 1 x ku (5,56 %) 1 x tr (5,56 %)		
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)				
001	Said	Englisch	NA	NA
002	Anton	Englisch	Deutsch	NA
003	Frederik	Englisch	Deutsch	NA
004	Nikolai	Englisch	NA	NA
005	Elena	Englisch	NA	NA
006	Samir	Englisch	NA	NA
007	Milo	Deutsch	Englisch	NA
008	Lukas	Englisch	NA	NA
009	Tamara	Englisch	NA	NA
010	Nashaly	Englisch	Deutsch	NA
011	Tom	Englisch	NA	NA
012	Isabel	Deutsch	Englisch	NA
013	Shenmi	NA	NA	NA
014	Simon	Englisch	Deutsch	NA
	Klasse GESAMT	6 x de (42,86 %) 13 x en (92,86 %) 1 x NA (7,14 %)		

Anhang D.5: Fragenkomplex V

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 8: Sprachgebrauch zuhause: andere Sprache(n) als Deutsch			Item 10: Sprachgebrauch zuhause: Dialekt(e)		
		ja/nein (1/0)	wenn ja, welche Sprache(n) (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1)		ja/nein (1/0)	wenn ja, wel- che(r) Dialekt(e) (ausgeschrieben)	
			a	b		a	b
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)							
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis					
002	Greta	0	–	–	NA	NA	NA
003	Tim Mell	nicht befragt					
004	Gregor	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
005	Paula	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
006	Marcel	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
007	Sophia Feiler	1	ru	NA	0	–	–
008	Damian	1	sr	NA	1	Pfälzisch	NA
009	Dominik	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
010	Tim Gab	1	en	–	1	Pfälzisch	NA
011	Patrick	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
012	Samuel	1	en	NA	1	Pfälzisch	NA
013	Hannes	1	en	ru	1	Pfälzisch	NA
014	Tobias	1	ru	NA	1	Pfälzisch	NA
015	Sophia Geib	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
	Klasse GESAMT	6 x ja (46,15 %)	3 x en (23,08 %) (50,00 %, wenn N=6)		11 x ja (84,62 %)	11 x Pfälzisch (84,62 %) (100,00 %, wenn N=11)	
		7 x nein (53,85 %)	3 x ru (23,08 %) (16,67 %, wenn N=6)		1 x nein (7,69 %)		
			1 x sr (7,69 %) (14,29 %, wenn N=6)		1 x NA (7,69 %)		
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)							
001	Noah	nicht befragt					
002	Nick	1	en	NA	1	Pfälzisch	NA
003	Dave	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
004	Samuel Niederbacher	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
005	Ina	1	sk	NA	1	Pfälzisch	NA
006	Sven Gebhard	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
007	Nina	1	hr	NA	0	NA	NA
008	Natalie	0	–	–	1	Pfälzisch	NA
009	Luca	0	–	–	1	Pfälzisch	Bayrisch (aus Spaß)
010	Nele	0	–	–	1	Pfälzisch	NA

011	Laura	0	–	–	1	Pfälzisch	NA	
012	Sven Franz	0	–	–	1	Pfälzisch	NA	
013	Manuel	0	–	–	1	Pfälzisch	NA	
014	Jerom	nicht befragt						
015	Yannic	0	–	–	1	Pfälzisch	NA	
016	Oskar	0	–	–	1	Pfälzisch	Bayrisch (selten)	
017	Dorothea	1	ru	NA	1	Pfälzisch	NA	
018	Nadine	0	–	–	1	Schwä- bisch (nur Mama)	NA	
019	Tim	0	–	–	1	Pfälzisch	NA	
020	Samuel Brunner	0	–	–	1	Pfälzisch	NA	
021	Tyler	0	–	–	1	Pfälzisch	NA	
	Klasse GESAMT	4 x ja (21,05 %)	1 x en (5,26 %) (25,00 %, wenn N=4)		18 x ja (94,74 %)	2 x Bayrisch (10,53 %) (11,11 %, wenn N=18)	1 x Schwäbisch (5,26 %) (5,56 %, wenn N=18)	
		15 x nein (78,95 %)	1 x ru (5,26 %) (25,00 %, wenn N=4)		1 x nein (5,26 %)	17 x Pfälzisch (89,47 %) (94,44 %, wenn N=18)		
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)								
001	Aabid	1	ar	NA	NA	1	Sameri	NA
002	Mustafa	1	sq	NA	NA	0	–	–
003	Connor	1	en	fr	NA	0	–	–
004	Yasmina	1	ku	NA	NA	0	–	–
005	Aron	0	–	–	–	0	–	–
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis						
007	Rafael	nicht befragt						
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis						
009	Georgi	1	tr	NA	NA	0	–	–
010	Lucy	1	es	NA	NA	0	–	–
011	Charlotte	0	–	–	–	0	–	–
012	Nesrin	1	ku	NA	NA	0	–	–
013	Hasan	1	Ma- rok- ka- nisch	ar	NA	0	–	–
014	Esma	1	Af- gha- nisch	NA	NA	0	–	–
015	Risha	1	ar	NA	NA	0	–	–

016	Sadija	1	tr	NA	NA	0	–	–	
017	Hüseyin	1	tr	en		1	Pfälzisch	NA	
018	Paola	1	it	NA	NA	0	–	–	
019	Maxim	1	ru	uk		0	–	–	
020	Victoria	1	en	NA	NA	1	Pfälzisch	NA	
021	Loan-Fiete	0	–	–	–	0	–	–	
022	Batuhan	1	tr	NA	NA	1	Pfälzisch	NA	
	Klasse GESAMT	16 x ja (84,21 %)	1 x „Afghanisch“ (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)			4 x ja (21,05 %)	3 x Pfälzisch (15,79 %) (75,00 %, wenn N=4)		
			3 x ar (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)				1 x Sameri (5,26 %) (25,00 %, wenn N=4)		
			1 x sq (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			3 x en (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			1 x es (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			1 x fr (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			1 x it (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			2 x ku (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			1 x „Marokkanisch“ (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			1 x ru (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						
			4 x tr (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)						

				1 x uk (5,26 %) (25,00 %, wenn N=16)				
		3 x nein (15,79 %)				15 x nein (78,95 %)		
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)								
001	Giada	1	it	NA	NA	0	–	–
002	Neil	1	bg	NA	NA	0	–	–
003	Dilara	1	tr	bg	NA	0	–	–
004	Marco	0	–	–	–	0	–	–
005	Alisa	1	sq	NA	NA	0	–	–
006	Kalila	1	ar	en	NA	0	–	–
007	Lara	0	–	–	–	0	–	–
008	Hendrik	1	ro	NA	NA	NA	–	–
009	Rodiya	1	ku	NA	NA	1	NA	NA
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis						
011	Aslan	1	tr	NA	NA	0	–	–
012	Yaris	1	fr	Mutter-sprache	Fantasi-sprache	1	Cameron	NA
013	Eyda	1	ku	NA	NA	1	Sorani	NA
014	Huong Phanh	1	vi	cs	NA	0	–	–
015	Laureanna	1	sq	it	NA	1	Albanisch	NA
016	Madeline Louise	1	sr	NA	NA	0	–	–
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis						
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis						
019	Daniele	1	it	Fantasi-sprache	NA	0	–	–
020	Menderes	1	tr	NA	NA	1	Türkischer Dialekt	NA
	Klasse GESAMT	15 x ja (88,24 %)		2 x sq (11,76 %) (13,33 %, wenn N=15)		5 x ja (29,41 %)	1 x „Albanisch“ (5,88 %) (20,00 %, wenn N=5)	
				1 x ar (5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)			1 x „Cameron“ (5,88 %) (20,00 %, wenn N=5)	
				2 x bg (11,76 %) (13,33 %, wenn N=15)			1 x Sorani (5,88 %) (20,00 %, wenn N=5)	
				1 x en (5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)			1 x „Türkischer Dialekt“ (5,88 %) (20,00 %, wenn N=5)	
				1 x fr				

			(5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)		1 x NA (5,88 %) (20,00 %, wenn N=5)	
			3 x it (17,65 %) (20,00 %, wenn N=15)			
			2 x ku (11,76 %) (13,33 %, wenn N=15)			
			1 x ro (5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)			
			1 x sr (5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)			
			1 x cs (5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)			
			3 x tr (17,65 %) (20,00 %, wenn N=15)			
			1 x vi (5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)			
			1 x „Muttersprache“ (5,88 %) (6,67 %, wenn N=15)			
			2 x „Fantasiesprache“ (11,76 %) (13,33 %, wenn N=15)			
		2 x nein (11,76 %)		11 x nein (64,71 %)		
				1 x NA (5,88 %)		
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)						
001	Tuan	1	ku	NA	NA	–
002	Cynthia	nicht befragt				
003	Ibo	nicht befragt				

004	Malik	1	tr	NA	0	–	–															
005	Faruk	1	ku	NA	1	Sorani	NA															
006	Zohra	1	ar	en	1	Pfälzisch	NA															
007	Elin	1	ku	NA	1	Badisch	NA															
008	Baasim	1	ur	„In- disch“	pa	0	–															
009	Ferhad	nicht befragt																				
010	Sara	1	ln	fr	0	–	–															
011	Kabir	1	ku	NA	NA	–	–															
012	Serhat	1	ku	en	ar	1	Süd- kur- disch	Kur- man- dschi	Sora- ni													
013	Nila	1	ur	NA	0	–	–															
014	Ephraim	1	en	yo	„E- zo“	fr	1	Pfälzisch	NA													
015	Kalel	1	ar	ku	0	–	–															
016	Malek	1	ar	NA	0	–	–															
017	Rehana	1	tr	NA	1	„Tür- kisch“	NA															
018	Samira	nicht befragt																				
019	Fabienne	1	it	fr	1	Pfälzisch	NA															
020	Alina	1	sq	NA	0	–	–															
021	Silvia	1	ro	NA	0	–	–															
022	Lliana	1	tr	NA	0	–	–															
	Klasse GESAMT	18 x ja (100 %)	1 x sq (5,56 %)	4 x ar (22,22 %)	3 x en (16,67 %)	1 x „Ezo“ (5,56 %)	3 x fr (16,67 %)	1 x „Indisch“ (5,56 %)	1 x it (5,56 %)	6 x ku (33,33 %)	1 x Lingala (5,56 %)	1 x Punjabi (5,56 %)	1 x ro (5,56 %)	3 x tr (16,67 %)	2 x ur	7 x ja (38,89 %)	1 x Badisch (5,56 %) (14,29 %, wenn N=7)	1 x Kurmandschi (5,56 %) (14,29 %, wenn N=7)	3 x Pfälzisch (16,67 %) (42,86 %, wenn N=7)	2 x Sorani (11,11 %) (28,57 %, wenn N=7)	1 x Südkurdisch (5,56 %) (14,29 %, wenn N=7)	1 x „Türkisch“ (5,56 %) (14,29 %, wenn N=7)

			(11,11 %)				
		0 x nein (0,00 %)	1 x yo (5,56 %)		9 x nein (50,00 %)		
					2 x NA (11,11 %)		
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)							
001	Said	1	Marokkanisch	NA	0	–	–
002	Anton	0	NA	NA	0	–	–
003	Frederik	0	NA	NA	1	Saarländisch	NA
004	Nikolai	1	ru	NA	NA	–	–
005	Elena	0	NA	NA	NA	–	–
006	Samir	1	hi	NA	0	–	–
007	Milo	0	NA	NA	0	–	–
008	Lukas	0	NA	NA	1	NA	NA
009	Tamara	1	ru	NA	0	–	–
010	Nashaly	1	es	NA	1	Saarländisch	NA
011	Tom	0	NA	NA	1	NA	NA
012	Isabel	1	ru	NA	0	–	–
013	Shenmi	1	zh	NA	NA	–	–
014	Simon	0	NA	NA	0	–	–
	Klasse GESAMT	7 x ja (50,00 %)	1 x zh (7,14 %) (14,29 %, wenn N=7)		4 x ja (28,57 %)	2 x Saarländisch (14,29 %) (50,00 %, wenn N=4)	
			1 x hi (7,14 %) (14,29 %, wenn N=7)			2 x NA (14,29 %) (50,00 %, wenn N=4)	
			1 x „Marokkanisch“ (7,14 %) (14,29 %, wenn N=7)				
			3 x ru (21,43 %) (42,86 %, wenn N=7)				
			1 x es (7,14 %) (14,29 %, wenn N=7)				
		7 x nein (50,00 %)			7 x nein (50,00 %)		
					3 x NA (21,43 %)		

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 9: Selbsteinschätzung: Kompetenzen in den zuhause verwendeten Sprachen (4=gar nicht, 3=eher schlecht, 2=eher gut, 1=sehr gut)											
		Sprache 1 (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1)				Sprache 2 (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1)				Sprache 3 (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1)			
		sprechen	verstehen	schreiben	lesen	sprechen	verstehen	schreiben	lesen	sprechen	verstehen	schreiben	lesen
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)													
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis											
002	Greta	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
003	Tim Mell	nicht befragt											
004	Gregor	de				NA				NA			
		1	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
005	Paula	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
006	Marcel	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
007	Sophia Feiler	ru				de				NA			
		1	1	4	2	1	1	1	1	-	-	-	-
008	Damian	de				sr				NA			
		1	1	1	1	1	1	2	2	-	-	-	-
009	Dominik	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
010	Tim Gab	de				en				NA			
		1	1	1	1	NA	NA	NA	NA	-	-	-	-
011	Patrick	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
012	Samuel	de				en				NA			
		1	1	1	1	2	2	2	2	-	-	-	-
013	Hannes	de				en				ru			
		1	1	1	1	2	2	3	4	4	3	4	4
014	Tobias	ru				de				NA			
		1	1	4	4	1	1	1	1	-	-	-	-
015	Sophia Geib	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Klasse GESAMT		<p>7 x nur D zuhause 0 x nur andere Sprachen als D zuhause 6 x D und mind. eine andere Sprache zuhause</p> <p>7 x einsprachig zuhause 6 x mehrsprachig zuhause</p> <p>13 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in D („sprechen“) 13 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in D („verstehen“) 13 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in D („schreiben“) 13 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in D („lesen“)</p> <p>5 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in anderen Sprachen als D („sprechen“) 5 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in anderen Sprachen als D („verstehen“) 2 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in anderen Sprachen als D („schreiben“)</p>											

		3 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in anderen Sprachen als D („lesen“)											
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)													
001	Noah	nicht befragt											
002	Nick	en				de				NA			
		2	2	N A	N A	1	1	1	1	-	-	-	-
003	Dave	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
004	Samuel Niederbacher	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
005	Ina	sk				de				NA			
		1	1	2	2	1	1	1	1	-	-	-	-
006	Sven Gebhard	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
007	Nina	hr				NA				NA			
		1	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
008	Natalie	de				NA				NA			
		1	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
009	Luca	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
010	Nele	de				NA				NA			
		1	2	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-
011	Laura	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
012	Sven Franz	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
013	Manuel	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
014	Jerom	nicht befragt											
015	Yannic	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
016	Oskar	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
017	Dorothea	ru				de				NA			
		2	1	2	1	1	1	1	1	-	-	-	-
018	Nadine	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
019	Tim	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
020	Samuel Brunner	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
021	Tyler	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Klasse GESAMT	<p>15 x nur D zuhause 1 x nur andere Sprachen als D zuhause 3 x D und mind. eine andere Sprache zuhause</p> <p>16 x einsprachig zuhause 3 x mehrsprachig zuhause</p> <p>18 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in D („sprechen“) 18 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in D („verstehen“) 17 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in D („schreiben“) 18 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in D („lesen“)</p> <p>4 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in anderen Sprachen als D („sprechen“) 4 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in anderen Sprachen als D („verstehen“)</p>											

		3 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in anderen Sprachen als D („schreiben“)											
		3 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in anderen Sprachen als D („lesen“)											
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)													
001	Aabid	ar				de				NA			
		2	1	4	3	1	1	3	3	-	-	-	-
002	Mustafa	sq				de				NA			
		2	1	4	2	N	N	N	N	-	-	-	-
		A	A	A	A								
003	Connor	en				fr				de			
		2	2	3	2	3	3	3	3	1	1	1	1
004	Yasmina	ku				de				NA			
		1	1	4	4	1	1	1	1	-	-	-	-
005	Aron	de				NA				NA			
		1	1	4	3	-	-	-	-	-	-	-	-
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis											
007	Rafael	nicht befragt											
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis											
009	Georgi	tr				de				NA			
		2	2	1	3	N	N	N	N	-	-	-	-
		A	A	A	A								
010	Lucy	es				de				NA			
		3	2	2	1	1	1	1	1	-	-	-	-
011	Charlotte	de				NA				NA			
		1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
012	Nesrin	ku				de				NA			
		2	2	1	2	N	N	N	N	-	-	-	-
		A	A	A	A								
013	Hasan	„Marokkanisch“				ar				de			
		1	1	1	2	1	2	1	2	N	N	N	N
		A	A	A	A								
014	Esmā	„Afghanisch“				de				NA			
		1	1	4	3	1	1	2	1	-	-	-	-
015	Risha	ar				de				NA			
		1	1	2	2	2	1	2	1	-	-	-	-
016	Sadija	tr				NA				NA			
		2	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
017	Hüseyin	tr				en				de			
		2	3	4	1	3	2	1	1	N	N	N	N
		A	A	A	A								
018	Paola	it				de				NA			
		1	1	3	3	N	N	N	N	-	-	-	-
		A	A	A	A								
019	Maxim	ru				uk				de			
		2	2	2	2	3	1	2	2	N	N	N	N
		A	A	A	A								
020	Victoria	de				en				NA			
		1	1	1	1	2	2	2	2	-	-	-	-
021	Loan-Fiete	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
022	Batuhan	tr				de				NA			
		1	1	1	1	1	1	2	1	-	-	-	-
	Klasse GESAMT	3 x nur D zuhause 1 x nur andere Sprache(n) als D zuhause 15 x D und mind. eine andere Sprache zuhause 4 x einsprachig zuhause 15 x mehrsprachig zuhause											

		<p>11 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in D („sprechen“) 11 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in D („verstehen“) 9 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in D („schreiben“) 9 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in D („lesen“)</p> <p>14 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in anderen Sprachen als D („sprechen“) 16 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in anderen Sprachen als D („verstehen“) 10 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in anderen Sprachen als D („schreiben“) 11 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in anderen Sprachen als D („lesen“)</p>											
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)													
001	Giada	it				de				NA			
		1	1	2	1	2	2	2	2	-	-	-	-
002	Neil	bg				de				NA			
		2	1	3	3	1	1	1	1	-	-	-	-
003	Dilara	tr				bg				de			
		1	1	1	1	2	2	2	2	NA	NA	NA	NA
004	Marco	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
005	Alisa	sq				de				NA			
		2	2	2	1	1	1	1	1	-	-	-	-
006	Kalila	ar				en				de			
		1	1	3	3	2	2	3	2	1	1	1	1
007	Lara	de				NA				NA			
		1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
008	Hendrik	ro				de				NA			
		2	1	3	3	1	1	1	1	-	-	-	-
009	Rodiya	ku				NA				NA			
		1	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis											
011	Aslan	de				tr				NA			
		1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
012	Yaris	fr				„Muttersprache“				„Fantasiesprache“, de			
		1	1	1	1	2	2	2	1	NA	NA	NA	NA
013	Eyda	de				ku				NA			
		1	1	1	1	1	1	2	2	-	-	-	-
014	Huong Phanh	vi				cs				de			
		3	2	4	4	3	1	3	3	1	1	2	2
015	Laureanna	sq				it				de			
		1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
016	Madeline Louise	sr				de				NA			
		2	2	3	3	1	1	1	1	-	-	-	-
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis											
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis											
019	Daniele	it				de				„Fantasiesprache“			
		1	1	1	1	2	1	1	1	NA	NA	NA	NA
020	Menderes	tr				de				NA			
		1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
	Klasse GESAMT	<p>2 x nur D zuhause 1 x nur andere Sprache(n) als D zuhause 14 x D und mind. eine andere Sprache zuhause</p> <p>3 x einsprachig zuhause 14 x mehrsprachig zuhause</p> <p>14 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in D („sprechen“)</p>											

		14 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in D („verstehen“) 14 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in D („schreiben“) 14 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in D („lesen“) 14 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in anderen Sprachen als D („sprechen“) 15 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in anderen Sprachen als D („verstehen“) 10 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in anderen Sprachen als D („schreiben“) 11 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in anderen Sprachen als D („lesen“)															
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)																	
001	Tuan	ku				de				NA							
		2	2	4	4	2	2	3	3	-	-	-	-				
002	Cynthia	nicht befragt															
003	Ibo	nicht befragt															
004	Malik	tr				de				NA							
		1	1	1	1	2	2	1	1	-	-	-	-				
005	Faruk	ku				de				NA							
		2	2	4	4	2	1	2	1	-	-	-	-				
006	Zohra	ar				en				de							
		3	3	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1				
007	Elin	ku				de				NA							
		N A	2	3	3	1	1	1	1	-	-	-	-				
008	Baasim	ur				„Indisch“				pa				de			
		3	3	4	4	N A	N A	N A	N A	N A	N A	N A	N A	N A	N A	N A	N A
009	Ferhad	nicht befragt															
010	Sara	ln				fr				de							
		2	2	2	1	3	2	2	3	1	1	1	1				
011	Kabir	ku				de				NA							
		1	2	3	4	1	1	2	2	-	-	-	-				
012	Serhat	ku				en				ar				de			
		1	2	4	4	1	1	2	1	1	3	1	1	N A	N A	N A	N A
013	Nila	ur				de				NA							
		2	2	1	4	1	2	1	1	-	-	-	-				
014	Ephraim	en				yo				„Ezo“				fr			
		1	N A	N A	N A	N A	N A	N A	N A	2	N A	N A	N A	2	N A	N A	N A
015	Kalel	ar				ku				de							
		2	2	4	4	1	1	4	3	2	2	1	1				
016	Malek	ar				de				NA							
		1	1	2	2	N A	N A	N A	N A	-	-	-	-				
017	Rehana	tr				de				NA							
		1	1	1	3	1	1	2	2	-	-	-	-				
018	Samira	nicht befragt															
019	Fabienne	de				it				fr							
		1	1	1	1	3	2	4	3	N A	N A	N A	N A				
020	Alina	sq				de				NA							
		1	2	2	1	1	1	1	1	-	-	-	-				
021	Silvia	ro				de				NA							
		1	1	1	1	2	1	2	1	-	-	-	-				
022	Lliana	tr				de				NA							
		1	1	1	2	2	2	2	1	-	-	-	-				

	Klasse GESAMT	<p>0 x nur D zuhause 1 x nur andere Sprache(n) als D zuhause 17 x D und mind. eine andere Sprache zuhause</p> <p>0 x einsprachig zuhause 18 x mehrsprachig zuhause</p> <p>14 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in D („sprechen“) 14 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in D („verstehen“) 13 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in D („schreiben“) 13 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in D („lesen“)</p> <p>15 x gute bis sehr gute mündl. Kompetenzen in anderen Sprachen als D („sprechen“) 16 x gutes bis sehr gutes Sprachverständnis in anderen Sprachen als D („verstehen“) 10 x gute bis sehr gute Schreibkompetenzen in anderen Sprachen als D („schreiben“) 8 x gute bis sehr gute Lesekompetenzen in anderen Sprachen als D („lesen“)</p>
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)		
Item 9 wurde in der gelben Klasse nicht erhoben.		

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Items 11-15: außerschulischer Sprachgebrauch (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1; Dialekte ausgeschrieben)				
		Item 11: mit der Mutter	Item 12: mit dem Vater	Item 13: mit älte- ren Ge- schwis- tern (0=keine älteren Geschwis- ter)	Item 14: mit jün- geren Ge- schwis- tern (0=keine jüngeren Geschwis- ter)	Item 15: mit Freund: innen nach der Schule
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)						
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis				
002	Greta	de	NA	de	0	de
003	Tim Mell	nicht befragt				
004	Gregor	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	de
005	Paula	Pfälzisch	de	de	0	Pfälzisch
006	Marcel	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch
007	Sophia Feiler	de	ru	de	0	de
008	Damian	Pfälzisch	sr, de	sr, de	0	de, sr
009	Dominik	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch
010	Tim Gab	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch
011	Patrick	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch	Pfälzisch
012	Samuel	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch
013	Hannes	Pfälzisch	Pfälzisch	0	0	Pfälzisch
014	Tobias	Pfälzisch	Pfälzisch	0	0	Pfälzisch
015	Sophia Geib	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch	Pfälzisch
	Klasse GESAMT	2x Stan- darddt. (15,38 %)	2x Stan- darddt. (15,38 %)	4x Stan- darddt. (30,77 %)	0x Stan- darddt. (0,00 %)	4x Stan- darddt. (30,77 %)
		11x Pfälzisch (84,62 %)	9x Pfälzisch (69,23 %)	5x Pfälzisch (38,46 %)	2x Pfälzisch (15,38 %)	9x Pfälzisch (69,23 %)
			1x Serbisch (7,69 %)	1x Serbisch (7,69 %)		1x Serbisch (7,69 %)
			1x Russisch (7,69 %)			
			1x NA (7,69 %)	4x keine älteren Geschwis- ter (30,77 %)	1x keine jüngeren Geschwis- ter (84,62 %)	
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)						
001	Noah	nicht befragt				
002	Nick	de	Pfälzisch	de	de	Pfälzisch
003	Dave	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch
004	Samuel Niederbacher	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch	Pfälzisch
005	Ina	sk, de	Pfälzisch	0	sk, de, Pfäl- zisch	Pfälzisch, de

006	Sven Gebhard	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch
007	Nina	hr	hr	0	hr	NA
008	Natalie	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	de, Pfälzisch
009	Luca	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch
010	Nele	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch	Pfälzisch
011	Laura	Pfälzisch	de	0	0	Pfälzisch
012	Sven Franz	de, Pfälzisch	de, Pfälzisch	de, Pfälzisch	0	Pfälzisch, de
013	Manuel	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch
014	Jerom	nicht befragt				
015	Yannic	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch	Pfälzisch
016	Oskar	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch	Pfälzisch
017	Dorothea	Pfälzisch	Pfälzisch	0	0	Pfälzisch
018	Nadine	de	de	de	0	de
019	Tim	Pfälzisch	Pfälzisch	Pfälzisch	0	Pfälzisch
020	Samuel Brunner	Pfälzisch	Pfälzisch	0	0	Pfälzisch
021	Tyler	Pfälzisch	NA	0	0	Pfälzisch
	Klasse GESAMT	4x Standarddt. (21,05 %)	3x Standarddt. (15,79 %)	3x Standarddt. (15,79 %)	2x Standarddt. (10,53 %)	4x Standarddt. (21,05 %)
		15x Pfälzisch (78,95 %)	15x Pfälzisch (78,95 %)	7x Pfälzisch (36,84 %)	7x Pfälzisch (36,84 %)	17x Pfälzisch (89,47 %)
		1x Kroatisch (5,26 %)	1x Kroatisch (5,26 %)		1x Kroatisch (5,26 %)	1x NA (5,26 %)
		1x Slowakisch (5,26 %)			1x Slowakisch (5,26 %)	
			1x NA (5,26 %)	10x keine älteren Geschwister (52,63 %)	10x keine jüngeren Geschwister (52,63 %)	
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)						
001	Aabid	ar	NA	de	0	de
002	Mustafa	sq	de	de	de	de
003	Connor	en	en	de	de	de
004	Yasmina	de, ku	de, ku	de	0	de
005	Aron	de	de	0	0	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis				
007	Rafael	nicht befragt				
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis				
009	Georgi	tr	tr	0	de	de
010	Lucy	de	es	de	es	de
011	Charlotte	de	de	de	de	de
012	Nesrin	ku	ku	de	NA	de
013	Hasan	de	ar	de	de	de
014	Esma	de, „Afghanisch“	„Afghanisch“	0	de	de
015	Risha	ar	ar	ar	ar	de
016	Sadija	tr	tr	0	tr	de
017	Hüseyin	de, tr	de	0	de	de
018	Paola	de	NA	0	0	de
019	Maxim	ru	ru	de	0	ru

020	Victoria	de	de	0	de, en	de	
021	Loan-Fiete	de	de	de	0	NA	
022	Batuhan	tr	tr	tr, de	tr	de, tr	
	Klasse GESAMT	1x „Afgha- nisch“ (5,26 %)	1x „Afgha- nisch“ (5,26 %)				
		1x Albanisch (5,26 %)					
		2x Arabisch (10,53 %)	2x Arabisch (10,53 %)	1x Arabisch (5,26 %)	1x Arabisch (5,26 %)		
		10x Deutsch 52,63 %)	7x Deutsch (36,84 %)	11x Deutsch (57,89 %)	8x Deutsch (42,11 %)	16x Deutsch (84,21 %)	
		1x Englisch (5,26 %)	1x Englisch (5,26 %)		1x Englisch (5,26 %)		
		2x Kurdisch (10,53 %)	2x Kurdisch (10,53 %)				
		1x Russisch (5,26 %)	1x Russisch (5,26 %)			1x Russisch (5,26 %)	
			1x Spanisch (5,26 %)		1x Spanisch (5,26 %)		
		4x Türkisch (21,05 %)	3x Türkisch (15,79 %)	1x Türkisch (5,26 %)	2x Türkisch (10,53 %)	1x Türkisch (5,26 %)	
				7x keine ätheren Geschwis- ter (36,84 %)	6x keine jüngerer Geschwis- ter (31,58 %)		
		0x NA (0,00 %)	2x NA (10,53 %)	0x NA (0,00 %)	1x NA (5,26 %)	2x NA (10,53 %)	
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)							
001	Giada	it	it	0	de	Deutsch	
002	Neil	de	de	de	0	Deutsch	
003	Dilara	tr	de	0	0	Türkisch	
004	Marco	de	de	de	0	Deutsch	
005	Alisa	sq	sq	0	de	Deutsch	
006	Kalila	ar, de	ar, de	ar	0	Deutsch	
007	Lara	de	de	0	de	Deutsch	
008	Hendrik	ro, de	ro, de	ro, de	0	Deutsch	
009	Rodiya	ku	ku	ku	ku	Deutsch	
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis					
011	Aslan	de	tr	0	0	Deutsch	
012	Yaris	fr	„Mutter- sprache“	de	„Fantasie- sprachen“	Pfälzisch	

013	Eyda	de	de	de	0	Deutsch
014	Huong Phanh	vi	vi	0	0	Deutsch
015	Laureanna	sq	sq	0	0	Deutsch
016	Madeline Louise	de	de	de	de	Deutsch
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis				
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis				
019	Daniele	it	it	0	„Fantasy Sprache“	Deutsch, Italienisch
020	Menderes	tr	tr	de	0	Deutsch
	Klasse GESAMT	2x Albanisch (11,76 %)	2x Albanisch (11,76 %)			
		1x Arabisch (5,88 %)	1x Arabisch (5,88 %)	1x Arabisch (5,88 %)		
		8x Deutsch (47,06 %)	8x Deutsch (47,06 %)	7x Deutsch (41,18 %)	4x Deutsch (23,53 %)	15x Deutsch (88,24 %)
						1x Pfälzisch (5,88 %)
		1x Französisch (5,88 %)				
		2x Italienisch (11,76 %)	2x Italienisch (11,76 %)			1x Italienisch (5,88 %)
		1x Kurdisch (5,88 %)	1x Kurdisch (5,88 %)	1x Kurdisch (5,88 %)	1x Kurdisch (5,88 %)	
			1x Muttersprache (5,88 %)			
		1x Rumänisch (5,88 %)	1x Rumänisch (5,88 %)	1x Rumänisch (5,88 %)		1x Türkisch (5,88 %)
		2x Türkisch (11,76 %)	2x Türkisch (11,76 %)			
		1x Vietnamesisch (5,88 %)	1x Vietnamesisch (5,88 %)			
					2x „Fantasiesprache“ (11,76 %)	

				8x keine älteren Geschwis- ter (47,06 %)	10x keine jüngeren Geschwis- ter (58,82 %)	
		0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)	
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)						
001	Tuan	de	ku	0	ku	de
002	Cynthia	nicht befragt				
003	Ibo	nicht befragt				
004	Malik	tr	tr	de, tr	tr	de
005	Faruk	Sorani	Sorani	de	0	de
006	Zohra	de	ar	0	de, en	de
007	Elin	ku	ku	de	ku	de
008	Baasim	de	de	de	de	de
009	Ferhad	nicht befragt				
010	Sara	ln	de	de	0	de
011	Kabir	ku	ku	0	ku, de	de
012	Serhat	Sorani	Sorani	de, Sorani	de, ku	de
013	Nila	ur	ur	de	0	de
014	Ephraim	en	yo	0	0	de
015	Kalel	ku	ku	de, ku	0	de
016	Malek	ar	ar	de	ar	de
017	Rehana	tr	de	de	0	de
018	Samira	nicht befragt				
019	Fabienne	de	de	de	fr, it	de
020	Alina	sq	de	de	0	de
021	Silvia	ro	ro	ro	0	de
022	Lliana	tr	tr	0	tr	de
	Klasse GESAMT	1x Albanisch (5,56 %)			1x Arabisch (5,56 %)	
		1x Arabisch (5,56 %)	2x Arabisch (11,11 %)			
		4x Deutsch (22,22 %)	5x Deutsch (27,78 %)	12x Deutsch (27,78 %)	4x Deutsch (22,22 %)	18x Deutsch (100 %)
		1x Englisch (5,56 %)			1x Englisch (5,56 %)	
					1x Franzö- sisch (5,56 %)	
					1x Italienisch (5,56 %)	
		3x Kurdisch (16,67 %)	4x Kurdisch (22,22 %)	1x Kurdisch (5,56 %)	4x Kurdisch (22,22 %)	

		1x Lingala (5,56 %)				
		1x Rumänisch (5,56 %)	1x Rumänisch (5,56 %)	1x Rumänisch (5,56 %)		
		2x Sorani (11,11 %)	2x Sorani (11,11 %)	1x Sorani (5,56 %)		
		3x Türkisch (16,67 %)	2x Türkisch (11,11 %)	1x Türkisch (5,56 %)	2x Türkisch (11,11 %)	
		1x Urdu (5,56 %)	1x Urdu (5,56 %)			
			1x Yoruba (5,56 %)			
				5x keine älteren Geschwis- ter (27,78 %)	8x keine jüngeren Geschwis- ter (44,44 %)	
		0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)	
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)						
001	Said	de	de	de	de	Item 15 wurde in der gelben Klasse nicht erhoben.
002	Anton	de	de	0	de	
003	Frederik	de	Saarlän- disch	0	0	
004	Nikolai	ru	ru	ru	ru	
005	Elena	de	NA	0	de	
006	Samir	hi	hi	0	de	
007	Milo	de	de	0	de	
008	Lukas	de	de	0	0	
009	Tamara	ru	ru	de	0	
010	Nashaly	de	de, es	de	de	
011	Tom	de	de	de	de	
012	Isabel	de, ru	de, ru	0	de, ru	
013	Shenmi	zh	zh	zh	0	
014	Simon	de	de	0	0	
	Klasse GESAMT	1x Chinesisch (7,14 %)	1x Chinesisch (7,14 %)	1x Chinesisch (7,14 %)		
		10x Deutsch (71,43 %)	8x Stan- darddt. (57,14 %)	4x Deutsch (28,57 %)	8x Deutsch (57,14 %)	
			1x Saarlän- disch (7,14 %)			

		1x Hindi (7,14 %)	1x Hindi (7,14 %)			
			1x Spanisch (7,14 %)			
		3x Russisch (21,43 %)	3x Russisch (21,43 %)	1x Russisch (7,14 %)	2x Russisch (14,29 %)	
				8x keine älteren Geschwister (57,14 %)	5x keine jüngeren Geschwister (35,71 %)	
		0x NA (0,00 %)	1x NA (7,14 %)	0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)	

Anhang D.6: Fragenkomplex VI

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 16: Herkunftsspra- chenunterricht		Item 17: schulischer För- derunterricht in Deutsch	Item 18: außerschulischer Sprachunterricht	
		ja/nein (1/0)	wenn ja, wel- che Spra- che (Spra- chen- kürzel gemäß ISO 639-1)	ja/nein (1/0)	ja/nein (1/0)	wenn ja, wel- che Spra- che (Spra- chen- kürzel gemäß ISO 639-1)
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)						
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis				
002	Greta	0	–	0	0	–
003	Tim Mell	nicht befragt				
004	Gregor	0	–	1	0	–
005	Paula	0	–	0	1	hr
006	Marcel	0	–	0	0	–
007	Sophia Feiler	0	–	0	0	–
008	Damian	0	–	1	1	sr
009	Dominik	0	–	0	0	–
010	Tim Gab	0	–	0	0	–
011	Patrick	0	–	0	0	–
012	Samuel	0	–	0	0	–
013	Hannes	0	–	0	0	–
014	Tobias	0	–	0	1	ru
015	Sophia Geib	0	–	0	0	–
	Klasse GESAMT	0x ja (0,00 %)	–	2x ja (15,38 %)	3x ja (23,08 %)	hr, sr, ru
		13x nein (100 %)		11x nein (84,62 %)	10x nein (76,92 %)	
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)						
001	Noah	nicht befragt				
002	Nick	0	–	0	1	en (von Mama)
003	Dave	0	–	0	0	–
004	Samuel Niederbacher	0	–	0	0	–
005	Ina	0	–	0	1	sk (Mama)
006	Sven Gebhard	0	–	0	0	–
007	Nina	0	–	1	0	–

008	Natalie	0	–	1	0	–
009	Luca	0	–	0	0	–
010	Nele	0	–	1	1	it
011	Laura	0	–	0	0	–
012	Sven Franz	0	–	0	0	–
013	Manuel	0	–	0	0	–
014	Jerom	nicht befragt				
015	Yannic	0	–	0	0	–
016	Oskar	0	–	0	0	–
017	Dorothea	0	–	0	0	–
018	Nadine	0	–	0	0	–
019	Tim	0	–	0	0	–
020	Samuel Brunner	0	–	0	0	–
021	Tyler	0	–	1	0	–
	Klasse GESAMT	0x ja (0,00 %)	–	4x ja (21,05 %)	3x ja (15,79 %)	en, sk, it
		19x nein (100 %)		15x nein (78,95 %)	16x nein (84,21 %)	
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)						
001	Aabid	0	–	1	0	–
002	Mustafa	0	–	0	0	–
003	Connor	1	en	0	0	–
004	Yasmina	0	–	0	0	–
005	Aron	0	–	0	0	–
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis				
007	Rafael	nicht befragt				
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis				
009	Georgi	1	bg	1	0	–
010	Lucy	NA	NA	1	1	es
011	Charlotte	0	–	0	0	–
012	Nesrin	0	–	0	1	ku
013	Hasan	0	–	0	1	ar
014	Esma	0	–	1	0	–
015	Risha	0	–	1	1	ar
016	Sadija	1	tr	0	1	ar
017	Hüseyin	0	–	0	1	tr (Mama)
018	Paola	0	–	1	0	–
019	Maxim	0	–	0	0	–
020	Victoria	0	–	0	0	–
021	Loan-Fiete	1	NA	0	0	–
022	Batuhan	1	tr	0	1	ar
	Klasse GESAMT	5x ja (26,32 %)	bg, en, tr	6x ja (31,58 %)	7x ja (36,84 %)	ar, es, ku, tr
		13x nein (68,42 %)		13x nein (68,42 %)	12x nein (63,16 %)	
		1x NA (5,26 %)				
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)						
001	Giada	0	–	0	0	–
002	Neil	0	–	0	0	–
003	Dilara	1	tr	0	0	–
004	Marco	0	–	0	0	–

005	Alisa	0	–	0	0	–
006	Kalila	0	–	0	1	„Zuhause“
007	Lara	0	–	0	0	–
008	Hendrik	0	–	0	0	–
009	Rodiya	0	–	0	0	–
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis				
011	Aslan	1	tr	0	0	–
012	Yaris	1	en	0	1	fr
013	Eyda	0	–	0	1	ku
014	Huong Phanh	0	–	0	0	–
015	Laureanna	0	–	0	0	–
016	Madeline Louise	0	–	0	0	–
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis				
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis				
019	Daniele	0	–	0	0	–
020	Menderes	1	tr	0	0	–
	Klasse GESAMT	4x ja (23,53 %)	en, tr	17x ja (100 %)	3x ja (17,65 %)	fr, ku
		13x nein (76,47 %)		0x nein (0,00 %)	14x nein (82,35 %)	
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)						
001	Tuan	0	–	1	0	–
002	Cynthia	nicht befragt				
003	Ibo	nicht befragt				
004	Malik	1	tr	0	0	–
005	Faruk	0	–	0	0	–
006	Zohra	0	–	0	0	–
007	Elin	0	–	1	1	de
008	Baasim	0	–	0	0	–
009	Ferhad	nicht befragt				
010	Sara	0	–	0	0	–
011	Kabir	0	–	0	0	–
012	Serhat	0	–	0	1	ar, ku
013	Nila	0	–	0	0	–
014	Ephraim	0	–	NA	0	–
015	Kalel	0	–	1	0	–
016	Malek	0	–	0	1	ar
017	Rehana	1	tr	0	0	–
018	Samira	nicht befragt				
019	Fabienne	0	–	1	0	–
020	Alina	0	–	0	0	–
021	Silvia	0	–	0	0	–
022	Liana	1	tr	0	0	–
	Klasse GESAMT	3x ja (16,67 %)	tr	13x ja (72,22 %)	3x ja (16,67 %)	ar, de, ku
		15x nein (83,33 %)		4x nein (22,22 %)	15x nein (83,33 %)	
				1x NA (5,56 %)		
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)						
Die Items 16, 17 und 18 wurden in der gelben Klasse nicht erhoben.						

Anhang D.7: Fragenkomplex VII

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 19: Nutzen der eigenen Mehr- sprachigkeit in der Schule (0=nein, 1=ja, 2=Ich weiß nicht)	Item 20: Nutzen der eigenen Mehr- sprachigkeit im späteren Berufsleben (0=nein, 1=ja, 2=Ich weiß nicht)
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)			
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis	
002	Greta	0	1
003	Tim Mell	nicht befragt	
004	Gregor	0	0
005	Paula	1	1
006	Marcel	0	1
007	Sophia Feiler	0	1
008	Damian	0	0
009	Dominik	1	2
010	Tim Gab	1	1
011	Patrick	1	1
012	Samuel	2	2
013	Hannes	1	1
014	Tobias	1	1
015	Sophia Geib	1	2
	Klasse GESAMT	7x ja (53,85 %) 5x nein (38,46 %) 1x Ich weiß nicht (7,69 %)	8x ja (61,54 %) 2x nein (15,38 %) 3x Ich weiß nicht (23,08 %)
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)			
001	Noah	nicht befragt	
002	Nick	1	1
003	Dave	1	1
004	Samuel Niederbacher	1	1
005	Ina	0	1
006	Sven Gebhard	1	1
007	Nina	1	1
008	Natalie	0	1
009	Luca	1	0
010	Nele	0	2
011	Laura	1	1
012	Sven Franz	1	1
013	Manuel	0	0
014	Jerom	nicht befragt	
015	Yannic	0	1
016	Oskar	1	1
017	Dorothea	0	1
018	Nadine	0	2
019	Tim	1	1
020	Samuel Brunner	1	1
021	Tyler	hier nicht berücksichtigt	hier nicht berücksichtigt
	Klasse GESAMT	12x ja (63,16 %) 7x nein (36,84 %)	15x ja (78,95 %) 2x nein (10,53 %)

		0x Ich weiß nicht (0,00 %)	2x Ich weiß nicht (10,53 %)
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)			
001	Aabid	0	2
002	Mustafa	2	1
003	Connor	2	1
004	Yasmina	2	1
005	Aron	NA	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis	
007	Rafael	nicht befragt	
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis	
009	Georgi	0	0
010	Lucy	0	1
011	Charlotte	1	2
012	Nesrin	1	1
013	Hasan	2	1
014	Esmā	1	1
015	Risha	0	1
016	Sadija	1	1
017	Hüseyin	2	2
018	Paola	0	1
019	Maxim	0	0
020	Victoria	2	2
021	Loan-Fiete	0	0
022	Batuhan	1	1
	Klasse GESAMT	5x ja (26,32 %)	11x ja (57,89 %)
		7x nein (36,84 %)	3x nein (15,79 %)
		6x Ich weiß nicht (31,58 %)	4x Ich weiß nicht (21,05 %)
		1x NA (5,26 %)	1x NA (5,26 %)
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)			
001	Giada	0	1
002	Neil	0	1
003	Dilara	2	1
004	Marco	0	1
005	Alisa	0	0
006	Kalila	0	0
007	Lara	2	2
008	Hendrik	0	2
009	Rodiya	1	1
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis	
011	Aslan	2	2
012	Yaris	1	1
013	Eyda	0	0
014	Huong Phanh	1	1
015	Laureanna	1	1
016	Madeline Louise	0	0
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis	
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis	
019	Daniele	1	1
020	Menderes	1	1
	Klasse GESAMT	6x ja	10x ja

		(35,29 %)	(58,82 %)
		8x nein (47,06 %)	4x nein (23,53 %)
		3x Ich weiß nicht (17,65 %)	3x Ich weiß nicht (17,65 %)
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)			
001	Tuan	0	1
002	Cynthia	nicht befragt	
003	Ibo	nicht befragt	
004	Malik	1	2
005	Faruk	0	2
006	Zohra	0	0
007	Elin	1	2
008	Baasim	2	2
009	Ferhad	nicht befragt	
010	Sara	0	0
011	Kabir	0	0
012	Serhat	1	1
013	Nila	0	2
014	Ephraim	1	1
015	Kalel	1	2
016	Malek	1	1
017	Rehana	1	2
018	Samira	nicht befragt	
019	Fabienne	2	2
020	Alina	0	0
021	Silvia	1	1
022	Lliana	1	2
	Klasse GESAMT	9x ja (50,00 %)	5x ja (27,78 %)
		7x nein (38,89 %)	4x nein (22,22 %)
		2x Ich weiß nicht (11,11 %)	9x Ich weiß nicht (50,00 %)
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)			
Die Items 19 und 20 wurden in der gelben Klasse nicht erhoben.			

Anhang D.8: Fragenkomplex „Wahrnehmung der schulischen *Linguistic Landscape*“

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 21: Wahrnehmung der eigenen Schule als mehrsprachig (0=nein, überhaupt nicht, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja, auf jeden Fall)	Begründung zu Item 21 (Freitext wörtlich übernommen)
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)			
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis	
002	Greta	1	Weil das so ist.
003	Tim Mell	nicht befragt	
004	Gregor	3	NA
005	Paula	1	Weil das so ist.
006	Marcel	2	weil wir fast immer in der Schule Französisch
007	Sophia Feiler	1	Weil wir nur 3 Sprachen in der schule lernen
008	Damian	3	wegen Deu, Englisch, Französisch
009	Dominik	0	Weil man nicht so viel Sprachen lernt.
010	Tim Gab	2	Weil wir Französisch lernen.
011	Patrick	1	Man spricht nur Deutsch, Französisch und Englisch.
012	Samuel	2	Weil wir Französisch lernen.
013	Hannes	2	Weil wir nur Französisch lernen.
014	Tobias	3	Weil die Schüler mehr sprachen sprechen.
015	Sophia Geib	0	Wir schreiben ganz oft Deutsch und manchmal Französisch
	Klasse GESAMT	2x nein, überhaupt nicht (15,38 %) 4x eher nein (30,77 %) 4x eher ja (30,77 %) 3x ja, auf jeden Fall (23,08 %)	individuelle Begründungen
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)			
001	Noah	nicht befragt	
002	Nick	1	Weil es nur Englisch ist.
003	Dave	2	weil es vielleicht andere Sprache gibt für Flüchtlinge.
004	Samuel Niederbacher	2	Weil viele Klassen meist Englisch lernen.
005	Ina	1	Es gibt nur Deutsch und Englisch
006	Sven Gebhard	1	Weil es nur 3 Sprachen gibt.
007	Nina	1	Weil es nur drei Sprachen gibt.
008	Natalie	2	Weil ich weis nicht wie so
009	Luca	NA	Weil Flüchtlinge in unserer Schule sind.
010	Nele	2	Weil viele Kinder aus anderen Ländern zu uns gekommen sind.
011	Laura	3	Weil wir Englisch und Hoch-

			deutsch lernen
012	Sven Franz	1	Weil ich weiß nicht
013	Manuel	1	Weil es hier Flüchtlinge gibt.
014	Jerom	nicht befragt	
015	Yannic	0	Weil es nur drei Sprachen gibt.
016	Oskar	2	Es gibt Englisch, Deutsch und Französisch unterrichtet werden.
017	Dorothea	1	Weil es gibt nur zwei Sprachen Deutsch und Englisch.
018	Nadine	1	Wir haben nur einmal in der Woche Englisch, und in der 3. Klasse hatten wir gar kein Englisch
019	Tim	3	Weil es Pfälzisch und hochdeutsch gesprochen wird
020	Samuel Brunner	3	Weil es viele Flüchtlinge bei uns gibt.
021	Tyler	2	NA
	Klasse GESAMT	1x nein, überhaupt nicht (5,26 %) 8x eher nein (42,11 %) 6x eher ja (31,58 %) 3x ja, auf jeden Fall (15,79 %) 1x NA (5,26 %)	individuelle Begründungen
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)			
001	Aabid	3	Weil die Kinder Deutsch lernen wollen
002	Mustafa	3	Weil ich besser Albanisch reden möchte
003	Connor	2	weil hier Deutsch, Englisch und Türkisch giebt.
004	Yasmina	1	Weil ich in der Pause Kinder höre die: Kurdisch, Arabisch, Türkisch, Italienisch... sprechen
005	Aron	2	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis	
007	Rafael	nicht befragt	
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis	
009	Georgi	2	wer mein Froyd und mama so FiL SchPran FaSchte
010	Lucy	3	weil hir ser file Deuche, Englich Kurdich, Türkich, Marokana Polen
011	Charlotte	2	Ich habe ehr Ja angekreutzt weil wir nur Englich und Deutsch Üben.
012	Nesrin	2	weil da Deutsch ist und Türkich, Englich.
013	Hasan	3	weiles Türckich, Arabisch, Englich, Deutsch, Albanisch,
014	Esmā	0	Weil ich nur deutsch lehrne.
015	Risha	0	weil Ich Lehrne nur Deutsch
016	Sadija	3	Weil hier ganz viele kinder gibt

017	Hüseyin	1	weil wir nur Englisch lernen.
018	Paola	0	Weil ich Deutschland
019	Maxim	0	weil hier nicht alle Sprachen lernt.
020	Victoria	3	Weil man hier sprachen lernt
021	Loan-Fiete	3	weil sie merschbrahe
022	Batuhan	2	Weil bei Deutschland Detusch reden musst und wir das lernen und Türkisch und Englisch lernen
	Klasse GESAMT	4x nein, überhaupt nicht (21,05 %) 2x eher nein (10,53 %) 6x eher ja (31,58 %) 7x ja, auf jeden Fall (36,84 %)	individuelle Begründungen
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)			
001	Giada	3	Weil wir Englisch lernen und andere Kinder andere sprache lernen können.
002	Neil	1	Weil manche Kinder nur Deutsch und English lernen.
003	Dilara	3	
004	Marco	1	Weil meine Freunde manchmal türkisch, italienisch reden.
005	Alisa	2	Weil Kinder in Türkisch und Italienisch
006	Kalila	2	Weil fruher es Italinisch und türkisch gab. Es gibt auch DAZ ung Egel wo man Sprachen lernt.
007	Lara	2	Man kann italienisch, English.
008	Hendrik	1	Weil alle Schule aben das.
009	Rodiya	3	Türkisch unter ist, English
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis	
011	Aslan	3	Es gibt viele Ausländer. Die meisten können nicht Deutsch.
012	Yaris	0	Mann darf nur in der Pause seine eigene Sprache wenn in der Unterrichtstunde ein anderes, dan denken die anderen Kinder, das es eine beleidigung ist.
013	Eyda	3	Ja, weil es ja auch Deutsch, English, Türkisch und Italienisch lernen kann.
014	Huong Phanh	3	Weil es sehr viele Kinder gibt die aus andern Ländern kommen.
015	Laureanna	3	Weil inder Schule gibt es viele Kinder die verschiedene Sprachen können.
016	Madeline Louise	2	Mann kann Deutsch, English, Italienisch
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis	
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis	
019	Daniele	3	Weil viele Kinder zuhören und nicht die Lehrerin und reden anderen Sprachen zum Beispiel Türkisch und Italienisch, Deutsch,

			Albanisch.
020	Menderes	2	Weil es noch eine Grundschule ist und nicht so viele Sprachen geben.
	Klasse GESAMT	1x nein, überhaupt nicht (5,26 %) 8x eher nein (42,11 %) 6x eher ja (31,58 %) 3x ja, auf jeden Fall (15,79 %) 1x NA (5,26 %)	individuelle Begründungen
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)			
001	Tuan	3	weill viel ander Sprache reden
002	Cynthia		nicht befragt
003	Ibo		nicht befragt
004	Malik	3	NA
005	Faruk	3	Weil es sehr viele kinder aus anderen Länder kommen
006	Zohra	2	weill wir eine schule sind wo Kinder Alle sprachen reden
007	Elin	3	Kurdich, Deutch, Englisch, Tukisch, Arabisch, .
008	Baasim	3	weil es viele giebt die andere sprache können
009	Ferhad		nicht befragt
010	Sara	1	Weil es nur 2-3 sprachen gibt
011	Kabir	3	Ja weil ich viele kenne oder in diese schule gehört habe das die Viele sprachen gehört hab.
012	Serhat	1	wegen es so ist
013	Nila	1	Weil ich weis nur eins und das ist türkisch.
014	Ephraim	3	wegen Kinder von anderen Länder kommen
015	Kalel	0	Nein weil in der diese schle es gibst eine sprache
016	Malek	3	Weil viele von meinen Freunden andere sprachen sprechen.
017	Rehana	3	weil es viele vieles Sprachen gibt
018	Samira		nicht befragt
019	Fabienne	3	Weil es fill Ages gibt mit Türkich, italienich,
020	Alina	1	Weil es nur 2 bis 3 sprachen gibt
021	Silvia	2	Also ich finde das nicht so ganz aber es gibt paar schprachen die halt Unterrichtet werden wie zum beispiel Türkisch oder soo was.
022	Lliana	2	Weil es hier Förder Türkisch, Deutsch und Englisch unterricht gibt.
	Klasse GESAMT	1x nein, überhaupt nicht (5,56 %)	individuelle Begründungen

		4x eher nein (22,22 %)	
		3x eher ja (16,67 %)	
		10x ja, auf jeden Fall (55,56 %)	
		0x NA (0,00 %)	
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)			
001	Said	3	wegen da file sprachen lernen
002	Anton	0	NA
003	Frederik	3	weil wir English
004	Nikolai	3	Rusis, Deutsch, English.
005	Elena	1	weil es nur English gibt
006	Samir	1	weil wir nur English üben.
007	Milo	2	Weil in der Schule gibt es die Sprache English.
008	Lukas	1	weil wir nur English lernen
009	Tamara	1	Wir üben nur English
010	Nashaly	3	ja
011	Tom	0	Deutsch
012	Isabel	1	weil es nur Deutsch und english sprechen.
013	Shenmi	3	NA
014	Simon	2	wir lernen English
	Klasse GESAMT	2x nein, überhaupt nicht (14,29 %)	individuelle Begründungen
		5x eher nein (35,71 %)	
		2x eher ja (14,29 %)	
		5x ja, auf jeden Fall (35,71 %)	

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 22: in der Schule gehörte Sprachen und Dialekte (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1; Dialekte ausgeschrieben)		Item 23: in der Schule gesehene Sprachen und Dialekte (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1; Dialekte ausgeschrieben)	
		im Unter- richt	in den Pau- sen	auf Plakaten oder Schil- dern	auf Auf- schriften (z.B. auf Bän- ken, auf der Toilette oder woanders in der Schule)
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)					
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis			
002	Greta	fr, de	ru, Pfälzisch	de	de
003	Tim Mell	nicht befragt			
004	Gregor	fr, de	Pfälzisch, de	de	Pfälzisch
005	Paula	de, fr, ru, hr	Pfälzisch, ru, hr, de	de	de
006	Marcel	fr, en, Pfälzisch	Pfälzisch	de	de
007	Sophia Feiler	fr, de, Pfälzisch	ru	de	de
008	Damian	en, fr	sr	Pfälzisch, de	de
009	Dominik	Pfälzisch, de, fr	Pfälzisch, de	de	de
010	Tim Gab	Pfälzisch, fr	Pfälzisch	de	de
011	Patrick	de	Pfälzisch	de	de, Pfälzisch
012	Samuel	de, fr, Pfälzisch	Pfälzisch	de	de
013	Hannes	Pfälzisch, fr	Pfälzisch	de	de
014	Tobias	Pfälzisch, de	Pfälzisch, de	de	de
015	Sophia Geib	Pfälzisch, de, fr	ru, de	de	NA
	Klasse GESAMT	de, en fr, hr, ru, Pfälzisch	de, hr, ru sr Pfälzisch	de Pfälzisch	de Pfälzisch
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)					
001	Noah	nicht befragt			
002	Nick	en	NA	de	NA
003	Dave	de, Pfälzisch	de, Pfälzisch	de	de
004	Samuel Niederbacher	de, Pfälzisch, en	it, de, Pfälzisch, en, ru	de	de
005	Ina	en, de, Pfälzisch	Pfälzisch	de	de, Pfälzisch
006	Sven Gebhard	de, Pfälzisch, en, hr	de, Pfälzisch, hr	de	de
007	Nina	de, en	de, hr	de	NA
008	Natalie	en, Pfälzisch	Pfälzisch	de	NA
009	Luca	sr, de, la, en, Pfälzisch	ru, el, la, ar, en	NA	NA
010	Nele	Pfälzisch, la, en, it, fr, sk	sk, Pfälzisch, fr, it, la	de, en, la, fr	en, Pfälzisch
011	Laura	Pfälzisch, en,	Pfälzisch, de, ru	de	NA

		de			
012	Sven Franz	de, en, Pfälzisch	ru, bs, ar (Sy- risch), Pfäl- zisch, hr	de, Hessisch „(Meister Mad- din)“	NA
013	Manuel	de, Pfälzisch, en	de, Pfälzisch	de	de
014	Jerom	nicht befragt			
015	Yannic	de, Pfälzisch, en	de, Pfälzisch	de	de
016	Oskar	en, de	Pfälzisch, de	de	NA
017	Dorothea	Pfälzisch, de, en	ru, en, de, Pfäl- zisch	de	de, Pfälzisch
018	Nadine	Pfälzisch, de, en	Pfälzisch, de, sr, el	de, Pfälzisch	Pfälzisch, de, en
019	Tim	sr, en, de, la, Pfälzisch	el, en, de, sr, Pfälzisch, la	la, de, Pfäl- zisch, en, sr	de, en
020	Samuel Brunner	de, Pfälzisch	de, Pfälzisch, „andere Spra- chen die Flücht- linge sprechen“	de	de
021	Tyler	de, Pfälzisch, sr	Pfälzisch, de	NA	NA
	Klasse GESAMT	de, en, fr, hr, it, la, sk, sr, Pfälzisch	ar, (ar: Syrisch), de, el, en, fr, hr, it, la, ru, sk, sr, Pfälzisch, „andere Spra- chen die Flücht- linge sprechen“	de, en, fr, la, sr, Hessisch Pfälzisch	de, en, Pfälzisch
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)					
001	Aabid	tr, de, en	it, tr, de, ar, en	de	de
002	Mustafa	tr, de, en	de	de	tr, de, en
003	Connor	de, en	de, tr	en, de, tr	de
004	Yasmina	de, tr	ku, ar, tr, it	de	de
005	Aron	de, en	tr, de	en, de	de
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis			
007	Rafael	nicht befragt			
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis			
009	Georgi	de	Pfälzisch, en, bg	de, bg, tr	NA
010	Lucy	de, en	tr, de	de, tr, en	de, tr
011	Charlotte	de, tr	tr, en, de	de, en, tr, bg	de, tr, en, pl
012	Nesrin	de	de	en, de	de, tr
013	Hasan	tr, de, en, sq	tr, en, ar, sq, de	de	tr, de, en, ar
014	Esma	de	„Fast alle sprache“	de, tr, ar, ku	de
015	Risha	de	ar, de, it, sq, ku	de, sq, ar, ku	de, sq, ku, ar
016	Sadija	de	„Fast alle sprachen z.b.:“ tr, it, sq	NA	NA
017	Hüseyin	[„Dialekt“], en, tr, de	tr, de	[„Dialekt“], de	NA

018	Paola	de	tr, it, ar	de	de
019	Maxim	tr	de	de	NA
020	Victoria	de, tr, en, [„no“]	de, tr, en, [„no“]	de	NA
021	Loan-Fiete	tr, en, de	tr, de	de	de
022	Batuhan	de, en, tr	de, tr	en, de, tr	de, tr
	Klasse GESAMT	de, en, sq, tr, [„Dialekt“]	sq, ar, bg, de, en, it, ku, tr, „Pfälzisch“	sq, ar, bg, de, en, ku, tr, [„Dialekt“]	sq, ar, de, en, ku, pl, tr
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)					
001	Giada	de, en	de	de, en	de, en
002	Neil	de, en	de, en	de, en	de, en
003	Dilara	de	de	de	de, en
004	Marco	it, tr, de	de	de	de, en
005	Alisa	tr, „Balbala“, it	tr	la, en, de	de, en, „Römisch“
006	Kalila	tr, it, sq	ar, tr, en, it	en, la, „Römisch“	en, „Römisch“, it, „Indisch“
007	Lara	de	tr	de	de
008	Hendrik	en, „Indisch“, it	it, „Indisch“	de	NA
009	Rodiya	de, en	tr, ku, de, bg	de, ar	de, en
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis			
011	Aslan	de, tr	„Alles mögliche, Meistens Deutsch.“	„Viele. (Auf Länder Plaka- ten).“	NA
012	Yaris	de, en	sr, tr, ar, „Pfäl- zisch“, de, en, it	de	de, en
013	Eyda	tr, it, de, en	tr, it, de, en	ja, ar, es, en	it
014	Huong Phanh	de, Pfälzisch, vi, en, it	de, vi, en, it	„Hierogly- phen“, ja, en, de	de, fr
015	Laureanna	de	tr, de, sq	la, ja, „Hiero- glyphen“, fr	de, en, fr
016	Madeline Louise	de, en	de	en, it, de	en
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis			
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis			
019	Daniele	tr, it, en, vi	it, en, de, vi, tr	it, de, tr	de, it, fr, en, tr
020	Menderes	Pfälzisch, en, tr, de	tr, de, ku	„Hierogly- phen“, de, ja, tr, en, it	de, tr, fr
	Klasse GESAMT	sq, „Balbala“, de, en, „Indisch“, it, Pfälzisch, tr, vi	sq, ar, bg, de, en, „Indisch“, it, ku, „Pfälzisch“, sr, tr, vi	ar, de, en, fr, „Hieroglyphen“, , it, ja, la, „Römisch“, es, tr	de, en, fr, „Indisch“, it, „Römisch“, tr

blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)					
001	Tuan	de, ru, ar, ku, tr	de, ku	de, ru	„Ägyptisch“, de
002	Cynthia	nicht befragt			
003	Ibo	nicht befragt			
004	Malik	de, tr, en	de, tr	ro	NA
005	Faruk	de	de	de	NA
006	Zohra	ku, ar, en	de, tr	ar, ja	en, de
007	Elin	de, en	de	de	NA
008	Baasim	en	NA	NA	NA
009	Ferhad	nicht befragt			
010	Sara	de, en, Pfälzisch	it, de, en	ro	de
011	Kabir	en, de	NA	NA	NA
012	Serhat	„die wo ich gehöt habe“	„GarKeine“	ro, ku	NA
013	Nila	tr, en, it, ro, ar, ja, ku	ku, de, hi	ro, it	NA
014	Ephraim	NA	it, es	ja, en	de, en
015	Kalel	ar, tr, ku, de, sq	ar, tr, ku, de, sq	de, ar	de
016	Malek	ku	NA	ja, en, ar	de
017	Rehana	tr, de, en	tr, de, en	en, ar, de	de
018	Samira	nicht befragt			
019	Fabienne	ar, swa, en, tr, ku, es, ro, ar	de, tr	it, ro	tr
020	Alina	en, de	tr, it	ro	NA
021	Silvia	tr, es, ku	NA	es, de, ro, it, sq	NA
022	Lliana	de, en	de	de, tr, en	de, en
	Klasse GESAMT	sq, ar, de, en, it, ja, ku, Pfälzisch, ro, ru, es, swa, tr	sq, ar, de, en, hi, it, ku, es, tr	sq, ar, de, en, it, ja, ku, ro, ru, es, tr	„Ägyptisch“, de, en, tr
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)					
001	Said	ru, ar, de, ja	ru, ar, de, ja	de	de
002	Anton	de, en, ar	de	de	de
003	Frederik	de, en	ru, de	de	de
004	Nikolai	ru, de, en	ru, de	de, en	NA
005	Elena	ru, de	en	de	NA
006	Samir	en, de	de, en	de, en	NA
007	Milo	ru, en, de	ru, en, de	de	„Smeilis“
008	Lukas	Bayrisch, Saarländisch, en, de, ru, hi	ru	de, en	NA
009	Tamara	de, ru	ru, de	de, ru, en	NA
010	Nashaly	ru	ru	NA	NA
011	Tom	NA	NA	de	NA
012	Isabel	ru, de, en	ru, de	de	NA
013	Shenmi	NA	NA	NA	NA
014	Simon	de, en, ar, ja	de	de	de
	Klasse GESAMT	ar, Bayrisch,	ar, de,	de, en,	de

		de, en, hi, ja, ru, Saarländisch	en, ja, ru	ru	
--	--	---	------------------	----	--

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 24: von den Schüler:innen der Klasse gesprochene Sprachen (Wahrnehmung der Schüler:innen) (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1)	Item 24: von den Schüler:innen der Klasse gesprochene Dialekte (Wahrnehmung der Schüler:innen) (ausgeschrieben)
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)			
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis	
002	Greta	de	Pfälzisch
003	Tim Mell	nicht befragt	
004	Gregor	de, ru	Pfälzisch
005	Paula	de	Pfälzisch
006	Marcel	de	Pfälzisch
007	Sophia Feiler	de	Pfälzisch
008	Damian	sr, fr	NA
009	Dominik	de, ru, sr	NA
010	Tim Gab	de, ru	Pfälzisch
011	Patrick	ru, de	Pfälzisch
012	Samuel	fr, de	Pfälzisch
013	Hannes	de, fr	Pfälzisch
014	Tobias	de, ru	Pfälzisch
015	Sophia Geib	ru, de	NA
	Klasse GESAMT	de, fr, ru, sr	Pfälzisch
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)			
001	Noah	nicht befragt	
002	Nick	NA	NA
003	Dave	de, en	Pfälzisch
004	Samuel Niederbacher	en, de	Pfälzisch
005	Ina	ru, de, sk, hr, „andere Sprache“	Pfälzisch
006	Sven Gebhard	de, hr	Pfälzisch
007	Nina	de, hr	Pfälzisch
008	Natalie	en	Pfälzisch
009	Luca	en, de	Pfälzisch
010	Nele	de, sk, sr	NA
011	Laura	de, en, fr	Pfälzisch
012	Sven Franz	de, hr, bs	Pfälzisch
013	Manuel	de, hr	Pfälzisch
014	Jerom	nicht befragt	
015	Yannic	de, hr	Pfälzisch
016	Oskar	NA	NA
017	Dorothea	sk, de, ru, bs, hr	Pfälzisch
018	Nadine	sr, sk, de	Pfälzisch
019	Tim	ru, sr, en, de, hr	Pfälzisch
020	Samuel Brunner	de	Pfälzisch
021	Tyler	de	Pfälzisch
	Klasse GESAMT	bs, de, en, fr, hr, ru,	Pfälzisch

		sk, sr	
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)			
001	Aabid	de, tr, ar	NA
002	Mustafa	tr, ku, „Marokkanisch“, ar, fr	NA
003	Connor	en, it, fr, ru, es, tr, ku, de, sq, ar, pl, „Marokkanisch“, „Cameroon“	NA
004	Yasmina	de	NA
005	Aron	NA	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis	
007	Rafael	nicht befragt	
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis	
009	Georgi	tr, de, pl	NA
010	Lucy	ar, tr, pl, en, „Marokkanisch“, es, ku, ru	NA
011	Charlotte	de, tr, ru	NA
012	Nesrin	tr, de, ku, es, ru, sq, ar, pl, „Marokkanisch“, en	NA
013	Hasan	tr, en, ar, ku, sq, de, fr	NA
014	Esmā	de, ku, tr	NA
015	Risha	de	NA
016	Sadija	de, tr, ku	NA
017	Hüseyin	pl, tr, de	NA
018	Paola	de	NA
019	Maxim	pl, tr, de	NA
020	Victoria	pl, tr, de, it, ar	NA
021	Loan-Fiete	de, ar, tu, bg	NA
022	Batuhan	tr, de, en, fr, ar, es, ku, ru, sq, pl, „Marokkanisch“, „Cameron“	NA
	Klasse GESAMT	sq, ar, bg, „Camero(o)n“ de, en, es, fr, it, ku, „Marokkanisch“, pl, ru, tr	NA
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)			
001	Giada	tr, bg, sq, it, ku, de	NA
002	Neil	de, en, tr, vi, bg, sq	NA
003	Dilara	tr, de, it	NA
004	Marco	de, en, tr, ar, it, bg	NA
005	Alisa	ku, it, de, tr, ar, sq	NA
006	Kalila	en, de, ar, tr, it	NA
007	Lara	de, tr	NA
008	Hendrik	„Indisch“, it, tr, ro	NA
009	Rodiya	ku, en, tr, de	NA
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis	
011	Aslan	de, tr, it, sq, en, „Indisch“, „Römisch“, ro	NA
012	Yaris	en, sq, tr, ar, de, it, sr, fr	NA
013	Eyda	en, it, tr	NA
014	Huong Phan	sq, it, bg, tr, en	NA

015	Laureanna	sq, ar, tr, de, it, ku, „Indisch“, en	NA
016	Madeline Louise	en, it, tr	
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis	
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis	
019	Daniele	sq, vi, it, tr	NA
020	Menderes	tr, de, en, sq, cs, vi, it	NA
	Klasse GESAMT	sq, ar, bg, de, en, fr, „Indisch“, it, ku, ro, „Römisch“, sr, cs, tr, vi	NA
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)			
001	Tuan	de, ar, tr, ku, sq, „Pakistanisch“, es, fr	NA
002	Cynthia	nicht befragt	
003	Ibo	nicht befragt	
004	Malik	sq, tr, es, ro, de, ku, ar	NA
005	Faruk	sq, es, ku, tr, ar, fr	NA
006	Zohra	ku, ar, en, sq	NA
007	Elin	sq, en	NA
008	Baasim	ku, de, ur, ar	NA
009	Ferhad	nicht befragt	
010	Sara	en, ro, es, tr, ku, de, ar, sq, pa, ur, „Indisch“	Pfälzisch
011	Kabir	es, de, ku, en, pa	NA
012	Serhat	fr, ku, tr	NA
013	Nila	ur, ar, it, ro, es, ku	NA
014	Ephraim	es, fr, ar	NA
015	Kalel	de	NA
016	Malek	sq, „Pakistanisch“, ku, ar	NA
017	Rehana	tr, ar, en	NA
018	Samira	nicht befragt	
019	Fabienne	ar, ro, swa	NA
020	Alina	en, sq, „Kongo“, „Pakistanisch“, tr, ku, ro, de, ar	NA
021	Silvia	ro, tr, sq, ku, ar	NA
022	Lliana	tr, de, ku, ar, sq, es, fr, en, ro	NA
	Klasse GESAMT	sq, ar, de, en, fr, „Indisch“, „Kongo“, ku, „Pakistanisch“, pa, ro, es, swa,	Pfälzisch

		tr, ur	
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)			
001	Said	ru, es, „Piker“	NA
002	Anton	„Pikachusprache“, „Zombiesprache“	NA
003	Frederik	ru, de, ja	NA
004	Nikolai	ru, de, en	NA
005	Elena	ru, de, en	NA
006	Samir	en, ru	NA
007	Milo	en, de	NA
008	Lukas	en, fr	Bayrisch, Saarländisch
009	Tamara	de, ru, en	NA
010	Nashaly	ru, de, zh	NA
011	Tom	ru, de	NA
012	Isabel	ru, de, zh, en	NA
013	Shenmi	NA	NA
014	Simon	ru, ja, de, en	NA
	Klasse GESAMT	zh, de, en, es, fr, ja, ru, Fantasiesprachen („Piker/Pikachusprache“, „Zombiesprache“)	Bayrisch, Saarländisch

Anhang D.9: Fragenkomplex „Sprachgebrauch in der Schule“

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Items 25-26: schulischer Sprachgebrauch mit Lehrkräften (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1; Dialekte ausgeschrieben)					
		Item 25: im Unterricht			Item 26: in den Pausen		
		a	b	c	a	b	c
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)							
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis					
002	Greta	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Tim Mell	nicht befragt					
004	Gregor	de	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
005	Paula	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Marcel	de	NA	NA	de	NA	NA
007	Sophia Feiler	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Damian	de	fr	NA	de	NA	NA
009	Dominik	de	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
010	Tim Gab	de	Pfälzisch	fr	de	NA	NA
011	Patrick	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Samuel	Pfälzisch	de	fr	Pfälzisch	de	NA
013	Hannes	de	Pfälzisch	fr	de	NA	NA
014	Tobias	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Sophia Geib	de	NA	NA	NA	NA	NA
	Klasse GESAMT	13x de (Standard) (100 %) 3x Pfälzisch (23,08 %) 4x fr (30,77 %)			10x de (Standard) (100 %) 3x Pfälzisch (23,08 %) 1x NA (7,69 %)		
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)							
001	Noah	nicht befragt					
002	Nick	en	de	NA	de	NA	NA
003	Dave	Pfälzisch	de	NA	Pfälzisch	NA	NA
004	Samuel Niederbacher	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
005	Ina	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Sven Gebhard	Pfälzisch	de	NA	NA	NA	NA
007	Nina	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Natalie	de	Pfälzisch	NA	de	NA	NA
009	Luca	de	Pfälzisch	NA	Pfälzisch	de	NA
010	Nele	de	NA	NA	de	Pfälzisch	NA
011	Laura	de	Pfälzisch	en	Pfälzisch	NA	NA
012	Sven Franz	Pfälzisch	de	NA	NA	NA	NA
013	Manuel	en	de		de	NA	NA
014	Jerom	nicht befragt					
015	Yannic	Pfälzisch	NA	NA	NA	NA	NA
016	Oskar	de	Pfälzisch	en	de	Pfälzisch	NA
017	Dorothea	Pfälzisch	de	NA	de	Pfälzisch	NA
018	Nadine	de	NA	NA	de	NA	NA
019	Tim	de	Pfälzisch	en	de	Pfälzisch	NA
020	Samuel Brunner	de	Pfälzisch	NA	de	Pfälzisch	NA
021	Tyler	Pfälzisch	NA	NA	NA	NA	NA
	Klasse GESAMT	16x de (Standard) (84,21 %) 13x Pfälzisch (68,42 %) 6x en (31,58 %)			12x de (Standard) (63,16 %) 9x Pfälzisch (47,37 %) 4x NA (21,05 %)		
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)							
001	Aabid	de	NA	NA	de	NA	NA

002	Mustafa	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Connor	de	en	NA	de	NA	NA
004	Yasmina	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Aron	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis					
007	Rafael	nicht befragt					
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis					
009	Georgi	de	NA	NA	de	NA	NA
010	Lucy	en	NA	NA	de	NA	NA
011	Charlotte	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Nesrin	de	en	NA	de	NA	NA
013	Hasan	de	NA	NA	de	NA	NA
014	Esmā	de	NA	NA	NA	NA	NA
015	Risha	de	NA	NA	de	NA	NA
016	Sadija	tr	de	NA	de	NA	NA
017	Hüseyin	de	NA	NA	de	NA	NA
018	Paola	de	NA	NA	de	NA	NA
019	Maxim	de	NA	NA	de	NA	NA
020	Victoria	de	en	NA	de	NA	NA
021	Loan-Fiete	de	NA	NA	de	NA	NA
022	Batuhan	tr	de	en	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	18x de (94,74 %) 5x en (26,32 %) 2x tr (10,53 %)			18x de (94,74 %) 1x NA (5,26 %)		
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)							
001	Giada	de	en	NA	de	NA	NA
002	Neil	de	en	NA	de	NA	NA
003	Dilara	de	NA	NA	de	NA	NA
004	Marco	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Alisa	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Kalila	de	en	NA	de	NA	NA
007	Lara	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Hendrik	de	NA	NA	de	NA	NA
009	Rodiya	de	NA	NA	de	NA	NA
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis					
011	Aslan	de	tr	NA	de	tr	NA
012	Yaris	de	NA	NA	de	NA	NA
013	Eyda	de	en	NA	de	NA	NA
014	Huong Phanh	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Laureanna	de	NA	NA	de	NA	NA
016	Madeline Louise	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis					
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis					
019	Daniele	de	it	en	de	it	en
020	Menderes	de	tr	en	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	17x de (100 %) 6x en (35,29 %) 1x it (5,88 %) 2x tr (11,76 %)			17x de (100 %) 1x en (5,88 %) 1x it (5,88 %) 1x tr (5,88 %)		
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)							
001	Tuan	de	NA	NA	de	NA	NA
002	Cynthia	nicht befragt					
003	Ibo	nicht befragt					
004	Malik	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Faruk	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Zohra	de	Pfälzisch	en	de	NA	NA
007	Elin	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Baasim	de	NA	NA	de	NA	NA

009	Ferhad	nicht befragt					
010	Sara	de	NA	NA	de	NA	NA
011	Kabir	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Serhat	de	en	NA	de	NA	NA
013	Nila	de	NA	NA	de	NA	NA
014	Ephraim	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Kalel	de	NA	NA	de	NA	NA
016	Malek	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Rehana	de	NA	NA	de	NA	NA
018	Samira	nicht befragt					
019	Fabienne	de	NA	NA	de	NA	NA
020	Alina	de	NA	NA	de	NA	NA
021	Silvia	de	NA	NA	de	NA	NA
022	Lliana	de	en	NA	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	18x de (Standard) (100 %) 1x Pfälzisch (5,56 %) 3x en (16,67 %)			18x de (Standard) (100 %)		
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)							
001	Said	de	en	NA	de	en	NA
002	Anton	NA	NA	NA	NA	NA	NA
003	Frederik	de	NA	NA	de	NA	NA
004	Nikolai	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Elena	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Samir	de	en	NA	de	NA	NA
007	Milo	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Lukas	de	en	NA	NA	NA	NA
009	Tamara	de	NA	NA	de	NA	NA
010	Nashaly	en	de	NA	de	NA	NA
011	Tom	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Isabel	de	en	NA	de	NA	NA
013	Shenmi	NA	NA	NA	NA	NA	NA
014	Simon	de	en	NA	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	12x de (85,71 %) 6x en (42,86 %) 2x NA (14,29 %)			11x de (78,57 %) 1x en (7,14 %) 3x NA (21,43 %)		

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Items 27-29: schulischer Sprachgebrauch (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1; Dialekte ausgeschrieben)								
		Item 27: mit dem:der Rektor:in			Item 28: mit dem:der Sekretär:in			Item 29: mit dem:der Hausmeister:in		
		a	b	c	a	b	c	a	b	c
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)										
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis								
002	Greta	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Tim Mell	nicht befragt								
004	Gregor	de	NA	NA	de	NA	NA	Pfäl- zisch	NA	NA
005	Paula	de	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
006	Marcel	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
007	Sophia Feiler	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Damian	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
009	Dominik	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
010	Tim Gab	de	NA	NA	de	NA	NA	Pfäl- zisch	NA	NA
011	Patrick	de	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
012	Samuel	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
013	Hannes	de	NA	NA	de	NA	NA	Pfäl- zisch	NA	NA
014	Tobias	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Sophia Geib	NA	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
	Klasse GESAMT	11x de (Standard) (84,62 %)			12x de (Standard) (92,31 %)			6x de (Standard) (46,15 %)		
		2x NA (15,38 %)			1x NA (7,69 %)			3x Pfälzisch (23,08 %)		
								4x NA (30,77 %)		
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)										
001	Noah	nicht befragt								
002	Nick	de	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
003	Dave	Pfäl- zisch	NA	NA	Pfäl- zisch	NA	NA	NA	NA	NA
004	Samuel Niederbacher	Pfäl- zisch	NA	NA	Pfäl- zisch	NA	NA	Pfäl- zisch	NA	NA
005	Ina	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Sven Gebhard	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
007	Nina	de	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
008	Natalie	de	NA	NA	de	NA	NA	de	Pfäl- zisch	NA
009	Luca	de	NA	NA	de	NA	NA	de	Pfäl- zisch	NA
010	Nele	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
011	Laura	Pfäl- zisch	de	NA	Pfäl- zisch	de	NA	Pfäl- zisch	NA	NA
012	Sven Franz	de	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
013	Manuel	NA	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
014	Jerom	nicht befragt								
015	Yannic	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
016	Oskar	de	NA	NA	de	NA	NA	Pfäl-	NA	NA

								zisch		
017	Dorothea	de	Pfäl- zisch	NA	de	Pfäl- zisch	NA	Pfäl- zisch	NA	NA
018	Nadine	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
019	Tim	de	Pfäl- zisch	NA	de	Pfäl- zisch	NA	Pfäl- zisch	de	NA
020	Samuel Brunner	de	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
021	Tyler	de	NA	NA	de	NA	NA	NA	NA	NA
	Klasse GESAMT	14x de (Standard) (73,68 %)		15x de (Standard) (78,95 %)		6x de (Standard) (31,58 %)				
		5x Pfälzisch (26,32 %)		5x Pfälzisch (26,32 %)		7x Pfälzisch (36,84 %)				
		3x NA (15,79 %)		2x NA (10,53 %)		9x NA (47,37 %)				
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)										
001	Aabid	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
002	Mustafa	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Connor	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
004	Yasmina	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Aron	de	NA	NA	NA	NA	NA	de	NA	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis								
007	Rafael	nicht befragt								
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis								
009	Georgi	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
010	Lucy	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
011	Charlotte	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Nesrin	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
013	Hasan	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
014	Esmā	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Risha	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
016	Sadija	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Hüseyin	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
018	Paola	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
019	Maxim	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
020	Victoria	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
021	Loan-Fiete	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
022	Batuhan	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	19x de (100 %)		18x de (94,74 %)		19x de (100 %)				
				1x NA (5,26 %)						
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)										
001	Giada	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
002	Neil	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Dilara	de	NA	NA	NA	NA	NA	de	NA	NA
004	Marco	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Alisa	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Kalila	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
007	Lara	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Hendrik	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
009	Rodiya	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis								
011	Aslan	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Yaris	de	NA	NA	NA	NA	NA	de	NA	NA
013	Eyda	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
014	Huong Phanh	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA

015	Laureanna	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
016	Madeline Louise	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis								
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis								
019	Daniele	de	en	NA	de	NA	NA	de	en	NA
020	Menderes	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	17x de (100 %)			15x de (88,24 %)			17x de (100 %)		
		1x en (5,88 %)			2x NA (11,76 %)			1x en (5,88 %)		
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)										
001	Tuan	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
002	Cynthia	nicht befragt								
003	Ibo	nicht befragt								
004	Malik	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Faruk	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Zohra	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
007	Elin	NA	NA	NA	NA	NA	NA	de	NA	NA
008	Baasim	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
009	Ferhad	nicht befragt								
010	Sara	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
011	Kabir	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Serhat	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
013	Nila	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
014	Ephraim	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Kalel	NA	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
016	Malek	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Rehana	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
018	Samira	nicht befragt								
019	Fabienne	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
020	Alina	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
021	Silvia	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
022	Lliana	de	NA	NA	de	NA	NA	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	16x de (88,89 %)			17x de (94,44 %)			18x de (100 %)		
		2x NA (11,11 %)			1x NA (5,56 %)					
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)										
Die Items 27, 28 und 29 wurden in der gelben Klasse nicht erhoben.										

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Items 30-31: schulischer Sprachgebrauch mit Mitschüler:innen (Sprachenkürzel gemäß ISO 639-1; Dialekte ausgeschrieben)					
		Item 30: im Unterricht			Item 31: in den Pausen		
		a	b	c	a	b	c
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)							
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis					
002	Greta	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Tim Mell	nicht befragt					
004	Gregor	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
005	Paula	de	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
006	Marcel	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
007	Sophia Feiler	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Damian	de	NA	NA	de	NA	NA
009	Dominik	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
010	Tim Gab	Pfälzisch	de	NA	Pfälzisch	de	NA
011	Patrick	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
012	Samuel	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
013	Hannes	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
014	Tobias	Pfälzisch	de	NA	Pfälzisch	NA	NA
015	Sophia Geib	de	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
	Klasse GESAMT	7x de (Standard) (53,85 %)			4x de (Standard) (30,77 %)		
		8x Pfälzisch (61,54 %)			10x Pfälzisch (76,92 %)		
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)							
001	Noah	nicht befragt					
002	Nick	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Dave	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
004	Samuel Niederbacher	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
005	Ina	Pfälzisch	de	NA	Pfälzisch	de	NA
006	Sven Gebhard	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	-	NA
007	Nina	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Natalie	de	Pfälzisch	NA	de	Pfälzisch	NA
009	Luca	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
010	Nele	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
011	Laura	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
012	Sven Franz	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
013	Manuel	Pfälzisch	de	NA	Pfälzisch	de	NA
014	Jerom	nicht befragt					
015	Yannic	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
016	Oskar	Pfälzisch	de	NA	Pfälzisch	NA	NA
017	Dorothea	Pfälzisch	de	NA	Pfälzisch	NA	NA
018	Nadine	de	NA	NA	de	Pfälzisch	NA
019	Tim	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
020	Samuel Brunner	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
021	Tyler	Pfälzisch	NA	NA	Pfälzisch	NA	NA
	Klasse GESAMT	8x de (Standard) (42,11 %)			6x de (Standard) (31,58 %)		
		16x Pfälzisch (84,21 %)			17x Pfälzisch (89,47 %)		
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)							
001	Aabid	de	NA	NA	de	NA	NA

002	Mustafa	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Connor	de	NA	NA	de	NA	NA
004	Yasmina	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Aron	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis					
007	Rafael	nicht befragt					
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis					
009	Georgi	tr	NA	NA	tr	bg	NA
010	Lucy	de	NA	NA	de	NA	NA
011	Charlotte	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Nesrin	de	NA	NA	de	ku	NA
013	Hasan	de	ar	NA	de	ar	NA
014	Esmā	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Risha	de	NA	NA	de	ar	NA
016	Sadija	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Hüseyin	de	NA	NA	de	NA	NA
018	Paola	de	NA	NA	de	NA	NA
019	Maxim	de	NA	NA	de	NA	NA
020	Victoria	de	NA	NA	de	NA	NA
021	Loan-Fiete	de	NA	NA	de	NA	NA
022	Batuhan	de	NA	NA	de	tr	NA
	Klasse GESAMT	18x de (94,74 %)			18x de (94,74 %)		
		1x ar (5,26 %)			2x ar (10,53 %)		
		1x tr (5,26 %)			1x bg (5,26 %)		
					1x ku (5,26 %)		
					2x tr (10,53 %)		
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)							
001	Giada	de	NA	NA	de	NA	NA
002	Neil	de	NA	NA	de	NA	NA
003	Dilara	de	NA	NA	de	NA	NA
004	Marco	de	NA	NA	de	NA	NA
005	Alisa	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Kalila	de	en	NA	de	NA	NA
007	Lara	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Hendrik	de	NA	NA	de	NA	NA
009	Rodiya	de	NA	NA	de	NA	NA
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis					
011	Aslan	de	tr	NA	de	tr	NA
012	Yaris	de	NA	NA	de	NA	NA
013	Eyda	de	NA	NA	de	en	NA
014	Huong Phan	de	en	NA	de	en	NA
015	Laureanna	de	it	NA	de	it	NA
016	Madeline Louise	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis					
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis					
019	Daniele	de	it	en	de	it	en
020	Menderes	de	tr	en	de	tr	NA
	Klasse GESAMT	17x de (100 %)			17x de (100 %)		

		4x en (23,53 %)			3x en (17,65 %)		
		2x it (11,76 %)			2x it (11,76 %)		
		2x tr (11,76 %)			2x tr (11,76 %)		
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)							
001	Tuan	de	NA	NA	de	NA	NA
002	Cynthia	nicht befragt					
003	Ibo	nicht befragt					
004	Malik	de	NA	NA	de	tr	NA
005	Faruk	de	NA	NA	NA	NA	NA
006	Zohra	de	NA	NA	de	NA	NA
007	Elin	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Baasim	de	NA	NA	de	NA	NA
009	Ferhad	nicht befragt					
010	Sara	de	es	NA	de	NA	NA
011	Kabir	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Serhat	de	NA	NA	de	NA	NA
013	Nila	de	NA	NA	de	NA	NA
014	Ephraim	de	NA	NA	de	NA	NA
015	Kalel	de	NA	NA	de	NA	NA
016	Malek	de	NA	NA	de	NA	NA
017	Rehana	de	NA	NA	de	tr	NA
018	Samira	nicht befragt					
019	Fabienne	de	NA	NA	de	NA	NA
020	Alina	de	NA	NA	de	NA	NA
021	Silvia	de	NA	NA	de	NA	NA
022	Lliana	de	NA	NA	de	tr	NA
	Klasse GESAMT	18x de (100 %)			17x de (94,44 %)		
		1x es (5,56 %)			3x tr (16,67 %)		
					1x NA (5,56 %)		
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)							
001	Said	de	en	NA	de	en	NA
002	Anton	NA	NA	NA	NA	NA	NA
003	Frederik	NA	NA	NA	NA	NA	NA
004	Nikolai	de	ru	NA	ru	de	NA
005	Elena	de	NA	NA	de	NA	NA
006	Samir	de	NA	NA	de	NA	NA
007	Milo	de	NA	NA	de	NA	NA
008	Lukas	de	en	NA	de	NA	NA
009	Tamara	de	NA	NA	de	ru	NA
010	Nashaly	de	NA	NA	ru	de	NA
011	Tom	de	NA	NA	de	NA	NA
012	Isabel	de	NA	NA	de	ru	NA
013	Shenmi	NA	NA	NA	NA	NA	NA
014	Simon	de	NA	NA	de	NA	NA
	Klasse GESAMT	11x de (78,57 %)			11x de (78,57 %)		

		2x en (14,29 %)	1x en (7,14 %)
		1x ru (7,14 %)	4x ru (28,57 %)
		3x NA (21,43 %)	3x NA (21,43 %)

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Items 32-33: von den Schüler:innen wahrgenommene lehrkräfteseitige Bewertung des Sprachge- brauchs in den Pausen (0=nein, überhaupt nicht (gut), 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja, auf jeden Fall (gut))		Items 34-35: von den Schüler:innen wahrgenommene lehrkräfteseitige Erlaubnis des Sprachge- brauchs im Un- terricht (0=nein, überhaupt nicht (gut), 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja, auf jeden Fall (gut))		Items 36-37: von den Schüler:innen wahrgenommene lehrkräfteseitige Bewertung von Sprachkompe- tenz allgemein (4=schlecht, 3=eher schlecht, 2=eher gut, 1=sehr gut)	
		Item 32: andere Sprach- en als D	Item 33: Dialekt	Item 34: andere Sprach- en als D	Item 35: Dialekt	Item 36: mehr- sprachige Kompe- tenz	Item 37: Dialekt lekt- kompe- tenz
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)							
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis					
002	Greta	1	1	0	1	4	4
003	Tim Mell	nicht befragt					
004	Gregor	NA	1	0	0	1	1
005	Paula	2	1	2	1	1	2
006	Marcel	1	2	0	0	2	3
007	Sophia Feiler	3	1	2	1	1	3
008	Damian	3	3	3	3	1	1
009	Dominik	0	0	3	3	1	1
010	Tim Gab	3	3	NA	2	4	2
011	Patrick	3	1	1	1	1	1
012	Samuel	1	0	1	1	3	3
013	Hannes	NA	2	NA	2	4	2
014	Tobias	3	3	3	3	1	1
015	Sophia Geib	0	NA	2	0	2	4
	Klasse GESAMT	2x nein, über- haupt nicht (gut) (15,38 %)	2x nein, über- haupt nicht (gut) (15,38 %)	3x nein, über- haupt nicht (gut) (23,08 %)	3x nein, über- haupt nicht (gut) (23,08 %)	3x schlecht (23,08 %) 1x eher schlecht (7,69 %)	2x schlecht (15,38 %) 3x eher schlecht (23,08 %)
		3x eher nein (23,08 %)	5x eher nein (38,46 %)	2x eher nein (15,38 %)	5x eher nein (38,46 %)	2x eher gut (15,38 %)	3x eher gut (23,08 %)
		1x eher ja (7,69 %)	2x eher ja (15,38 %)	3x eher ja (23,08 %)	2x eher ja (15,38 %)	7x sehr gut (53,85 %)	5x sehr gut (38,46 %)
		5x ja, auf je-	3x ja, auf je-	3x ja, auf je-	3x ja, auf je-		

		den Fall (gut) (38,46 %)	den Fall (gut) (23,08 %)	den Fall (gut) (23,08 %)	den Fall (gut) (23,08 %)	0x NA (0,00 %)	0x NA (0,00 %)
		2x NA (15,38 %)	1x NA (7,69 %)	2x NA (15,38 %)	0x NA (0,00 %)		
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)							
001	Noah	nicht befragt					
002	Nick	NA	0	3	0	1	4
003	Dave	NA	NA	NA	3	2	2
004	Samuel Niederbacher	2	1	0	2	1	3
005	Ina	3	1	2	0	1	4
006	Sven Gebhard	2	2	3	2	1	1
007	Nina	0	NA	NA	NA	2	1
008	Natalie	2	2	1	0	1	1
009	Luca	NA	2	2	2	1	NA
010	Nele	2	2	2	1	1	1
011	Laura	3	3	1	1	1	1
012	Sven Franz	NA	NA	NA	1	1	NA
013	Manuel	1	1	1	2	3	2
014	Jerom	nicht befragt					
015	Yannic	NA	NA	3	1	1	2
016	Oskar	NA	2	0	1	2	1
017	Dorothea	3	3	1	2	1	1
018	Nadine	3	1	2	1	1	3
019	Tim	2	2	3	2	1	2
020	Samuel Brunner	0	0	0	2	1	2
021	Tyler	2	2	3	2	1	2
	Klasse GESAMT	2x nein, über- haupt nicht (gut) (10,53 %)	2x nein, über- haupt nicht (gut) (10,53 %)	3x nein, über- haupt nicht (gut) (15,79 %)	3x nein, über- haupt nicht (gut) (15,79 %)	0x schlecht (0,00 %)	2x schlecht (10,53 %)
		1x eher nein (5,26 %)	4x eher nein (21,05 %)	4x eher nein (21,05 %)	6x eher nein (31,58 %)	1x eher schlecht (5,26 %)	2x eher schlecht (10,53 %)
		6x eher ja (31,58 %)	7x eher ja (36,84 %)	4x eher ja (21,05 %)	8x eher ja (42,11 %)	3x eher gut (15,79 %)	6x eher gut (31,58 %)
		4x ja, auf je- den Fall (gut) (21,05 %)	2x ja, auf je- den Fall (gut) (10,53 %)	5x ja, auf je- den Fall (gut) (26,32 %)	1x ja, auf je- den Fall (gut) (5,26 %)	15x sehr gut (78,95 %)	7x sehr gut (36,84 %)
		6x NA (31,58 %)	4x NA (21,05 %)	3x NA (15,79 %)	1x NA (5,26 %)	0x NA (0,00 %)	2x NA (10,53 %)
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)							
001	Aabid	0	1	0	0	4	2

002	Mustafa	2	1	3	3	1	1
003	Connor	1	1	1	1	3	3
004	Yasmina	1	NA	1	NA	1	2
005	Aron	3	0	3	0	1	3
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis					
007	Rafael	nicht befragt					
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis					
009	Georgi	2	2	2	2	2	2
010	Lucy	3	3	3	3	2	2
011	Charlotte	2	0	2	2	3	3
012	Nesrin	3	NA	2	NA	2	2
013	Hasan	3	3	3	3	1	1
014	Esmā	1	3	1	3	2	1
015	Risha	0	3	1	0	1	1
016	Sadija	1	1	2	1	2	2
017	Hüseyin	NA	2	3	2	1	2
018	Paola	3	NA	2	1	1	1
019	Maxim	0	1	0	1	1	3
020	Victoria	2	2	NA	2	2	2
021	Loan-Fiete	0	0	0	3	3	1
022	Batuhan	2	1	1	1	1	3
	Klasse GESAMT	4x nein, über- haupt nicht (gut) (21,05 %)	3x nein, über- haupt nicht (gut) (15,79 %)	3x nein, über- haupt nicht (gut) (15,79 %)	3x nein, über- haupt nicht (gut) (15,79 %)	1x schlecht (5,26 %) 3x eher schlecht (15,79 %) 6x eher gut (31,58 %) 9x sehr gut (47,37 %) 0x NA (0,00 %)	0x schlecht (0,00 %) 5x eher schlecht (26,32 %) 8x eher gut (42,11 %) 6x sehr gut (31,58 %) 0x NA (0,00 %)
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)							
001	Giada	3	2	0	1	1	2
002	Neil	2	1	0	0	1	2
003	Dilara	3	2	1	1	NA	2
004	Marco	3	1	0	0	1	2
005	Alisa	2	2	1	2	1	1
006	Kalila	3	2	2	0	1	3
007	Lara	2	2	0	1	2	2
008	Hendrik	2	2	0	3	2	2
009	Rodiya	2	2	0	0	2	2
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis					

011	Aslan	1	1	0	1	2	NA
012	Yaris	3	3	0	0	1	2
013	Eyda	2	2	0	1	1	1
014	Huong Phanh	2	2	2	2	2	2
015	Laureanna	3	3	3	2	1	2
016	Madeline Louise	2	2	0	1	1	1
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis					
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis					
019	Daniele	3	3	2	NA	1	2
020	Menderes	2	2	2	3	1	2
	Klasse GESAMT	0x nein, über- haupt nicht (gut) (0,00 %) 1x eher nein (5,88 %) 9x eher ja (52,94 %) 7x ja, auf je- den Fall (gut) (41,18 %) 0x NA (0,00 %)	0x nein, über- haupt nicht (gut) (0,00 %) 3x eher nein (17,65 %) 11x eher ja (64,71 %) 3x ja, auf je- den Fall (gut) (17,65 %) 0x NA (0,00 %)	10x nein, über- haupt nicht (gut) (58,82 %) 2x eher nein (11,76 %) 4x eher ja (23,53 %) 1x ja, auf je- den Fall (gut) (5,88 %) 0x NA (0,00 %)	5x nein, über- haupt nicht (gut) (29,41 %) 6x eher nein (35,29 %) 3x eher ja (17,65 %) 2x ja, auf je- den Fall (gut) (11,76 %) 1x NA (5,88 %)	0x schlecht (0,00 %) 0x eher schlecht (0,00 %) 5x eher gut (29,41 %) 11x sehr gut (64,71 %) 1x NA (5,88 %)	0x schlecht (0,00 %) 1x eher schlecht (5,88 %) 12x eher gut (70,59 %) 3x sehr gut (17,65 %) 1x NA (5,88 %)
blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)							
001	Tuan	3	NA	0	NA	1	NA
002	Cynthia	nicht befragt					
003	Ibo	nicht befragt					
004	Malik	0	0	0	NA	NA	NA
005	Faruk	3	2	0	2	1	1
006	Zohra	1	3	0	3	2	2
007	Elin	3	3	3	2	1	1
008	Baasim	1	1	1	1	2	2
009	Ferhad	nicht befragt					
010	Sara	1	1	0	1	2	2
011	Kabir	2	3	0	3	1	1
012	Serhat	NA	NA	NA	NA	NA	NA
013	Nila	1	1	1	1	1	1
014	Ephraim	1	2	NA	2	1	2
015	Kalel	1	3	3	NA	NA	NA
016	Malek	0	0	0	0	1	2
017	Rehana	1	1	0	0	1	1
018	Samira	nicht befragt					
019	Fabienne	0	3	1	2	1	2
020	Alina	1	1	1	1	2	2
021	Silvia	3	3	1	1	1	2

022	Lliana	3	3	0	NA	2	NA
	Klasse GESAMT	3x nein, über- haupt nicht (gut) (16,67 %)	2x nein, über- haupt nicht (gut) (11,11 %)	9x nein, über- haupt nicht (gut) (50,00 %)	2x nein, über- haupt nicht (gut) (11,11 %)	0x schlecht (0,00 %) 0x eher schlecht (0,00 %)	0x schlecht (0,00 %) 0x eher schlecht (0,00 %)
		8x eher nein (44,44 %)	5x eher nein (27,78 %)	5x eher nein (27,78 %)	5x eher nein (27,78 %)	5x eher gut (27,78 %)	8x eher gut (44,44 %)
		1x eher ja (5,56 %)	2x eher ja (11,11 %)	0x eher ja (0,00 %)	4x eher ja (22,22 %)	10x sehr gut (55,56 %)	5x sehr gut (27,78 %)
		5x ja, auf je- den Fall (gut) (27,78 %)	7x ja, auf je- den Fall (gut) (38,89 %)	2x ja, auf je- den Fall (gut) (11,11 %)	2x ja, auf je- den Fall (gut) (11,11 %)		
		1x NA (5,56 %)	2x NA (11,11 %)	2x NA (11,11 %)	5x NA (27,78 %)	3x NA (16,67 %)	5x NA (27,78 %)
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)							
001	Said	0	0	0	2	1	1
002	Anton	0	0	0	0	2	1
003	Frederik	0	2	0	2	2	1
004	Nikolai	3	NA	0	NA	NA	NA
005	Elena	NA	NA	0	NA	4	NA
006	Samir	1	1	0	1	1	1
007	Milo	3	2	1	3	1	2
008	Lukas	0	1	3	1	2	2
009	Tamara	1	1	0	1	3	3
010	Nashaly	2	NA	0	NA	2	NA
011	Tom	0	NA	0	NA	1	4
012	Isabel	0	1	0	1	4	2
013	Shenmi	NA	NA	NA	NA	NA	NA
014	Simon	2	2	3	0	2	2
	Klasse GESAMT	6x nein, über- haupt nicht (gut) (42,86 %)	2x nein, über- haupt nicht (gut) (14,29 %)	10x nein, über- haupt nicht (gut) (71,43 %)	2x nein, über- haupt nicht (gut) (14,29 %)	2x schlecht (14,29 %) 1x eher schlecht (7,14 %)	1x schlecht (7,14 %) 1x eher schlecht (7,14 %)
		2x eher nein (14,29 %)	4x eher nein (28,57 %)	1x eher nein (7,14 %)	4x eher nein (28,57 %)	5x eher gut (35,71 %)	4x eher gut (28,57 %)
		2x eher ja (14,29 %)	3x eher ja (21,43 %)	0x eher ja (0,00 %)	2x eher ja (14,29 %)	4x sehr gut	4x sehr gut

		2x ja, auf je- den Fall (gut) (14,29 %)	0x ja, auf je- den Fall (gut) (0,00 %)	2x ja, auf je- den Fall (gut) (14,29 %)	1x ja, auf je- den Fall (gut) (7,14 %)	(28,57 %) 2x NA (14,29 %)	(28,57 %) 4x NA (28,57 %)
		2x NA (14,29 %)	5x NA (35,71 %)	1x NA (7,14 %)	5x NA (35,71 %)		

Nr.	Pseudonym Schüler:in	Item 38: Thematisierung der eigenen Sprache oder des eigenen Dialekts durch die Lehrkraft				
		Thematisierung (0=nein, 1=ja)	wenn ja (1): Wie findest du das? (0=nicht gut, 1=gut)	Begründung (Freitext übernommen)	wenn nein (2): Wünschst du es dir? (0=nein, 1=ja)	Begründung (Freitext übernommen)
grüne Schule: hellgrüne Klasse (VK25-K2) (N=13)						
001	Matthias	keine Teilnahmeerlaubnis				
002	Greta	0	–	–	0	Ich wünsche mir das nicht
003	Tim Mell	nicht befragt				
004	Gregor	0	–	–	1	NA
005	Paula	1	1	Weil ich so gerne spreche	–	–
006	Marcel	1	1	weil da man etwas lernt	–	–
007	Sophia Feiler	1	1	weil man über meine Sprache sprechen.	–	–
008	Damian	1	1	Das Kinder wissen wo her man kommt	–	–
009	Dominik	1	1	Das man Pfälzisch lernt	–	–
010	Tim Gab	1	0	weil jeder seine eigene sprache spricht Französisch	–	–
011	Patrick	0	–	–	0	Weil es lanweilig ist.
012	Samuel	1	1	Weil sie mich da dran erinnert das ich Hochdeutsch sprechen soll.	–	–
013	Hannes	1	0	Weil jeder seine eigene Sprache spricht. Wie Deutsch und einer spricht Französisch und wenn	–	–

				einer miten in sein wort rein Redet dann hort sich dass kommich an.		
014	Tobias	1	1	Damit ich daheim besser üben kann.	–	–
015	Sophia Geib	0	–	–	1	NA
	Klasse GESAMT	4x nein (31,77 %) 9x ja (69,23 %)	7x gut (77,78 %) 2x nicht gut (22,22 %)	individ. Begrün- dungen	2x nein (50,00 %) 2x ja (50,00 %)	individ. Begrün- dungen
grüne Schule: dunkelgrüne Klasse (VK25-P3) (N=19)						
001	Noah	nicht befragt				
002	Nick	1	1	Damit man weis das die anden ande- re sprachen sprechen können	–	–
003	Dave	1	0	Weiß ich nicht	–	–
004	Samuel Niederbacher	0	–	–	0	Sonst muss ich Hoch- deutsch reden.
005	Ina	0	–	–	1	Weil man viel über andere Sprachen lernen kann.
006	Sven Gebhard	0	–	–	0	Weil ich es nicht möchte.
007	Nina	NA	–	–	–	–
008	Natalie	1	1	weis ich nicht	–	–
009	Luca	0	–	–	0	Weil sie es nicht wissen soll
010	Nele	0	–	–	0	Mir ist es unangenehm.
011	Laura	0	–	–	0	Weil ich es nicht will
012	Sven Franz	0	–	–	0	Weil wir fast alle Pfälzisch sprechen.
013	Manuel	1	0	weis ich nicht	–	–
014	Jerom	nicht befragt				
015	Yannic	1	0	weis ich	–	–

				nicht		
016	Oskar	1	0	Es ist nur ein Dialekt.	[0]	[Ich brauch es nicht]
017	Dorothea	1	1	Weiß nicht	–	–
018	Nadine	0	–	–	0	Ich will einfach ganz normal sein!
019	Tim	0	–	–	0	Ich finde es nicht schlimm wenn sie es nicht fragen.
020	Samuel Brunner	NA	[1]	[Damit ich auch jemand dafür interessirt]	[0]	[Ich habe nichts dagegen aber ich wünsche es mir nicht unbedingt.]
021	Tyler	0	–	–	0	weil ich mein das mein sprae schon gut ist
	Klasse GESAMT	10x nein (52,63 %) 7x ja (36,84 %)	3x gut (42,86 %) 4x nicht gut (57,14 %)	individ. Begründungen	9x nein (90,00 %) 1x ja (10,00 %)	individ. Begründungen
blaue Schule: hellblaue Klasse (TF63-R7) (N=19)						
001	Aabid	1	1	Weil die Arabisch lernt	–	–
002	Mustafa	1	1	will ich mer wisen will	–	–
003	Connor	NA	[0]	[weis ich nicht.]	–	–
004	Yasmina	1	1	Weil meine Eltern sagen das man so mehr Kurdisch lernt.	–	–
005	Aron	0	–	–	0	Ich weiß es nicht.
006	Hannah	keine Teilnahmeerlaubnis				
007	Rafael	nicht befragt				
008	Ibrahim	keine Teilnahmeerlaubnis				
009	Georgi	1	1	wer ist Meine gut Froyde und guut Sch-Prahe gut Fasche	–	–
010	Lucy	NA	[1]	[weil die	[1]	[wal ich

				Sprach gut ist]		spinich ser mag unb unnn weil es meine liblings Sprache ser liebe]
011	Charlotte	0	–	–	1	weil ich meine Lehrerin und Lehrer mag und ich mag es wenn wir über sprachen reden
012	Nesrin	NA	[1]	[weil wir da in der 3 Klasse sind]	[1]	[weil vielleicht wünschen sich Ja par Kinder.]
013	Hasan	1	1	weil ich mer wissen will	–	–
014	Esma	0	–	–	0	Weil meine mutter kann nicht Deutsch und ich Spcheche mit ihn Afganisch.
015	Risha	0	–	–	1	weil dann sagst die Lerahrin das ich meine Muttersprache nicht vergessen.
016	Sadija	0	–	–	1	Weil das meine liblings Sprache ist
017	Hüseyin	1	1	einfach so.	–	–
018	Paola	0	–	–	1	NA
019	Maxim	0	–	–	0	weil man es an hört als es schimpf wörter sind.
020	Victoria	0	–	–	NA	NA
021	Loan-Fiete	0	–	–	1	Weil andere Kinder, die Arabisch geredet haben, die ganze Zeit jetzt gut Deutsch gelernt haben, aber auch nicht gut kennen

						die Bedeutung	
022	Batuhan	1	NA	Weil mein Lehrerin kann das nicht sagen aber sie probiert	–	–	
	Klasse GESAMT	9x nein (47,37 %) 7x ja (36,84 %) 3x NA (15,79 %)	6x gut (85,71 %) 0x nicht gut (0,00 %) 1x NA (14,29 %) 2x gut (66,67 %) 1x nicht gut (33,33 %)	individ. Begründungen individ. Begründungen	3x nein (33,33 %) 5x ja (55,56 %) 1x NA (11,11 %) 2x gut (66,67 %) 0x nicht gut (0,00 %)	individ. Begründungen individ. Begründungen	
blaue Schule: mittelblaue Klasse (TF63-Z5) (N=17)							
001	Giada	0	–	–	1	Das wäre schön über meine sprache reden.	
002	Neil	1	1	Weil dan jeder weiß das wen man nicht gut Deutsch kann warum.	–	–	
003	Dilara	0	–	–	0	NA	
004	Marco	0	–	–	0	Weil ich nur ein bisschen Englisch kann.	
005	Alisa	0	–	–	0	Weil sie mich nicht versteht.	
006	Kalila	0	–	–	0	Weil die anderen nicht verstehen? Aber die Türkisch ein bisschen!	
007	Lara	NA	–	–	–	–	
008	Hendrik	0	–	–	0	Weil mir isr lgal.	
009	Rodiya	0	–	–	0	NA	
010	Jannik	keine Teilnahmeerlaubnis					

011	Aslan	0			1	?
012	Yaris	0	–	–	1	Weil ich diese Sprache Fr. [Ofenschmitt] zeigen möchte.
013	Eyda	1	NA	Also für mich ist es in Ordnung.	[1]	–
014	Huong Phanh	1	NA	Weil ich die meinung wissen will.	–	–
015	Laureanna	1	1	Weil dann kommunizieren kann, und weil die Lehrer und Lehrerinnen sagen das ich es einmal gebrauchen kann.	–	–
016	Madeline Louise	0	–	–	0	Weil dann verstehen dass, die Klasse nicht.
017	Hasim	keine Teilnahmeerlaubnis				
018	Yusuf	keine Teilnahmeerlaubnis				
019	Daniele	0	–	–	1	Weil sie redet immer Deutsch und das macht kein spaß.
020	Menderes	1	1	Ich finde es gut weil sich für mich interessiert.	–	–
	Klasse GESAMT	11x nein (64,71 %) 5x ja (29,41 %) 1x NA (5,88 %)	3x gut (60,00 %) 0x nicht gut (0,00 %) 2x NA (40,00 %)	individ. Begründungen	7x nein (63,64 %) 4x ja (23,53 %) 0x NA (0,00 %)	individ. Begründungen

blaue Schule: dunkelblaue Klasse (TF63-B2) (N=18)						
001	Tuan	1	1	weil man ander kinder ehlrne	–	–
002	Cynthia	nicht befragt				
003	Ibo	nicht befragt				
004	Malik	NA	–	–	–	–
005	Faruk	0	–	–	NA	–
006	Zohra	1	1	weill mann sprechen darf vie mann will ohne ärger zu bekommen	–	–
007	Elin	0	–	–	0	NA
008	Baasim	1	1	ich lernene was	[1]	[damit ich lerne]
009	Ferhad	nicht befragt				
010	Sara	1	1	Ich finde es gut wenn leute was über mich erfahren wollen.	–	–
011	Kabir	1	1	Ja weil ich vileicht was lerne	[1]	[weil ich was darüber was lerne]
012	Serhat	0	[0]	[wegen es gibt es alle Them und dann Sagen Lehrrer einfach kurdistan ist kein land]	NA	dann ist Kurdista berühmt
013	Nila	1	1	weil ich will einfach	–	–
014	Ephraim	0	–	–	1	weil es sich toll fühlt
015	Kalel	NA	–	–	–	–
016	Malek	0	–	–	1	weil es Toll ist.
017	Rehana	1	1	Es hat mir Spaß gemacht.	–	–
018	Samira	nicht befragt				
019	Fabienne	0	–	–	0	weil ich dar nicht rüder reden will
020	Alina	1	1	Weil ich das dann auch ferstehen kann	–	–
021	Silvia	NA	[1]	[Weil es für sie vielleicht interessant	[1]	[Weil es schön ist ein Lehrerin zur haben

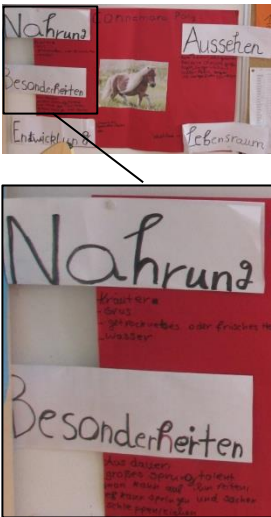
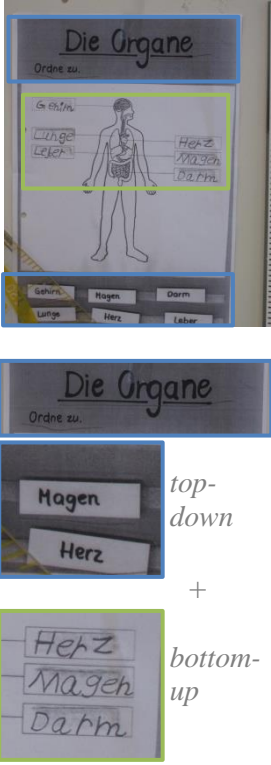
				ist und sich mehr dafür interessiert]		die deine Sprache spricht.]
022	Lliana	0	–	–	1	Weill dann kann ich auch ander sprachen vielleicht lernen.
	Klasse GESAMT	7x nein (38,89 %)			2x nein (28,57 %) 3x ja (42,86 %) 2x NA (28,57 %)	individ. Begrün- dungen
		8x ja (44,44 %)	8x gut (100 %) 0x nicht gut (0,00 %) 0x NA (0,00 %)	individ. Begrün- dungen		
		3x NA (16,67 %)	1x gut (33,33 %)	individ. Begrün- dungen	1x ja (33,33 %)	individ. Begrün- dungen
gelbe Schule: gelbe Klasse (OY07-L9) (N=14)						
001	Said	0	–	–	0	nein
002	Anton	NA	–	–	–	–
003	Frederik	0	–	–	0	weil ich Angst habe
004	Nikolai	0	–	–	NA	NA
005	Elena	0	–	–	0	weil ich es nich gut finde
006	Samir	0	–	–	0	weil ich es nicht wil.
007	Milo	1	1	Weil man sich mit anderen Kinderen sprechen kann.	–	NA
008	Lukas	0	–	–	0	weil es peinlich ist wen ich ein feler mach
009	Tamara	1	1	Weil die Frau [Bräuer] mit mir net geredet hat	–	–
010	Nashaly	NA	–	–	–	–
011	Tom	0	–	–	1	weil es toll ist
012	Isabel	NA	–	–	–	–
013	Shenmi	NA	–	–	–	–
014	Simon	0	–	–	0	weit mansche die
	Klasse GESAMT	8x nein			6x nein	individ.

		(57,14 %)			(75,00 %)	Begrün- dungen
		2x ja (14,29 %)	2x gut (100 %)	individ. Begrün- dungen	1x ja (12,50 %)	
			0x nicht gut (0,00 %)		1x NA (12,50 %)	
		4x NA (28,57 %)	0x NA (0,00 %)			

Anhang E: Linguistic Schoolscapes: Kodiermanual

Das nachfolgende Kodiermanual wird zur Kodierung der 1.797 Artefakte aus den sechs untersuchten Klassenzimmern verwendet. Die abgebildeten Ankerbeispiele stammen aus dem Datenmaterial.

Kategorie	Kategoriendefinition und Kodierregeln	Ankerbeispiel(e)
Urheber:in bzw. Verantwortliche:r (Androutsopoulos 2008) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).		
<p><i>top-down</i> (Androutsopoulos 2008)</p>	<p><i>Top-down</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, deren Urheber:innen Lehrkräfte oder Schulleitungen sind. Auch Artefakte, deren Urheber:innen externe Instanzen wie etwa Schulbuchverlage oder Behörden sind und deren Nutzung im Klassenzimmer durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet wird, gelten als <i>top-down</i> generierte Artefakte.</p> <p>Anwendung: „<i>top-down</i>“ wird kodiert, wenn der:die Urheber:in eines Artefakts eine Lehrkraft, eine Schulleitung oder eine externe Instanz ist.</p> <p>Abgrenzung: „<i>top-down</i>“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> der:die Urheber:in eines Artefakts ein:e Schüler:in ist (→ „<i>bottom-up</i>“); wenn ein Artefakt mehrere Schriftelemente enthält, wobei Urheber:innen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen sind (→ „<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i>“); der:die Urheber:in eines Artefakts trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist (→ „Urheber nicht eindeutig bestimmbar“); die zu sehende Schrift unleserlich und der:die Urheber:in daher nicht feststellbar ist (→ „unleserlich: Urheber nicht feststellbar“). 	

<p><i>bottom-up</i> (Androutsopoulos 2008)</p>	<p><i>Bottom-up</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, deren Urheber:innen Schüler:innen sind.</p> <p>Anwendung: „<i>bottom-up</i>“ wird kodiert, wenn der:die Urheber:in eines Artefakts ein:e Schüler:in ist.</p> <p>Abgrenzung: „<i>bottom-up</i>“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> der:die Urheber:in eines Artefakts eine Lehrkraft, eine Schulleitung oder eine externe Instanz ist (→ „<i>top-down</i>“); wenn ein Artefakt mehrere Schriftelemente enthält, wobei Urheber:innen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen sind (→ „<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i>“); der:die Urheber:in eines Artefakts trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist (→ „Urheber nicht eindeutig bestimmbar“); die zu sehende Schrift unleserlich und der:die Urheber:in daher nicht feststellbar ist (→ „unleserlich: Urheber nicht feststellbar“). 	
<p><i>top-down</i> und <i>bottom-up</i> (eigene Kategorie)</p>	<p><i>Top-down</i> und <i>bottom-up</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, die mehrere Schriftelemente enthalten, wobei sowohl Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen (<i>top-down</i>) als auch Schüler:innen (<i>bottom-up</i>) Urheber:innen sind.</p> <p>Anwendung: „<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i>“ wird kodiert, wenn sowohl eine Lehrkraft, Schulleitung oder externe Instanz als auch ein:e Schüler:in Urheber:innen des Artefakts sind.</p> <p>Abgrenzung: „<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i>“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> der:die Urheber:in eines Artefakts ausschließlich eine Lehrkraft, eine Schulleitung oder eine externe Instanz ist (→ „<i>top-down</i>“); der:die Urheber:in eines Artefakts ausschließlich ein:e Schüler:in ist (→ „<i>bottom-up</i>“); 	


	<p>c) der:die Urheber:in eines Artefakts trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist (→ „Urheber nicht eindeutig bestimmbar“);</p> <p>d) die zu sehende Schrift unleserlich und der:die Urheber:in daher nicht feststellbar ist (→ „unleserlich: Urheber nicht feststellbar“).</p>	
<p>Urheber nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, deren Urheber:in nicht eindeutig bestimmbar ist, sind Artefakte, deren Urheberschaft oder Verantwortlichkeit nicht eindeutig entweder auf Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen oder auf Schüler:innen zurückgeführt werden kann.</p> <p>Anwendung: „Urheber nicht eindeutig bestimmbar“ wird kodiert, wenn trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig festgestellt werden kann, ob der:die Urheber:in eines Artefakts eine Lehrkraft, eine Schulleitung, eine externe Instanz oder aber ein:e Schüler:in ist.</p> <p>Abgrenzung: „Urheber nicht eindeutig bestimmbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) der:die Urheber:in eines Artefakts eine Lehrkraft, eine Schulleitung oder eine externe Instanz ist (→ „top-down“);</p> <p>b) der:die Urheber:in eines Artefakts ein:e Schüler:in ist (→ „bottom-up“);</p> <p>c) ein Artefakt mehrere Schriftelemente enthält, wobei Urheber:innen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen sind (→ „top-down und bottom-up“);</p> <p>d) der:die Urheber:in deshalb nicht eindeutig bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Urheber nicht feststellbar“).</p>	 <p>Die Urheberschaft der Beschriftung 1c ist nicht eindeutig bestimmbar.</p>
<p>unleserlich: Urheber nicht feststellbar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, deren Urheber:in nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p> <p>Anwendung: „unleserlich: Urheber nicht feststellbar“ wird kodiert, wenn schlechte Fotoqualität</p>	<p>ohne Beispiel</p>


	<p>keinen Rückschluss auf die Urheberschaft eines Artefakts zulässt.</p> <p>Abgrenzung: „unleserlich: Urheber nicht feststellbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> a) der:die Urheber:in eines Artefakts eine Lehrkraft, eine Schulleitung oder eine externe Instanz ist (→ „<i>top-down</i>“); b) der:die Urheber:in eines Artefakts ein:e Schüler:in ist (→ „<i>bottom-up</i>“); c) ein Artefakt mehrere Schriftelemente enthält, wobei Urheber:innen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen sind (→ „<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i>“); d) der:die Urheber:in eines Artefakts trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist (→ „Urheber nicht eindeutig bestimmbar“). 	
--	---	--

Autorisierung (Androutsopoulos 2008)

Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).

<p>autorisiert (Androutsopoulos 2008)</p>	<p>Autorisiert sind Artefakte, wenn der sprachliche Zeichengebrauch durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist. Von Lehrkräften oder Schulleitungen hervorgebrachte oder verantwortete Artefakte (<i>top-down</i>) können in dem gewählten Untersuchungsfeld daher per se als autorisiert gelten.</p> <p>Anwendung: „autorisiert“ wird kodiert, wenn der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.</p> <p>Abgrenzung: „autorisiert“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none">der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „nicht-autorisiert“);der sprachliche Zeichengebrauch zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert und zum Teil nicht durch diese legitimiert ist (→ „autorisiert und nicht-autorisiert“);trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist, ob der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar“);eine (Nicht-)Autorisierung deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar“).	
<p>nicht-autorisiert (Androutsopoulos 2008)</p>	<p>Nicht-autorisiert sind Artefakte, wenn der sprachliche Zeichengebrauch nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.</p> <p>Anwendung: „nicht-autorisiert“ wird kodiert, wenn der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.</p>	<p>ohne Beispiel, da kein Vorkommen im untersuchten Datenmaterial</p>

	<p>Abgrenzung: „nicht-aurisiert“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „autorisiert“); der sprachliche Zeichengebrauch zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert und zum Teil nicht durch diese legitimiert ist (→ „autorisiert und nicht-aurisiert“); trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist, ob der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar“); eine (Nicht-)Autorisierung deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar“). 	
<p>autorisiert und nicht-aurisiert (eigene Kategorie)</p>	<p>Als autorisiert und zugleich nicht-aurisiert gelten Artefakte, deren sprachlicher Zeichengebrauch zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist, die aber zu einem anderen Teil auch sprachlichen Zeichengebrauch enthalten, der nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.</p> <p>Anwendung: „autorisiert und nicht-aurisiert“ wird kodiert, wenn der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert und zum Teil nicht durch diese legitimiert ist.</p> <p>Abgrenzung: „autorisiert und nicht-aurisiert“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „autorisiert“); der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts nicht durch eine 	 <p>autorisiert</p> <p>nicht-aurisiert</p>

	<p>Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „nicht-autorisiert“);</p> <p>c) trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist, ob der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar“);</p> <p>d) eine (Nicht-)Autorisierung deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar“).</p>	
<p>(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, deren Autorisierung oder Nicht-Autorisierung nicht eindeutig feststellbar ist, sind Artefakte, für die sich nicht eindeutig entscheiden lässt, ob der sprachliche Zeichengebrauch durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist oder nicht.</p> <p>Anwendung: „(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar“ wird kodiert, wenn trotz lesbarer Schrift nicht eindeutig bestimmbar ist, ob der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.</p> <p>Abgrenzung: „(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „autorisiert“);</p> <p>b) der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „nicht-autorisiert“);</p> <p>c) der sprachliche Zeichengebrauch zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert und zum Teil nicht durch diese legitimiert ist (→ „autorisiert und nicht-autorisiert“);</p> <p>d) eine (Nicht-)Autorisierung deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Autorisierung</p>	 <p>Es ist nicht bestimmbar, inwieweit das zwischen Zeitungspapier in einem Regal liegende Artefakt autorisiert oder nicht-autorisiert ist.</p>

	nicht feststellbar“).	
unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar (eigene Kategorie)	<p>Artefakte, für die nicht bestimmbar ist, ob sie autorisiert oder nicht-autorisiert sind, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p> <p>Anwendung: „unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar“ wird kodiert, wenn schlechte Fotoqualität keinen Rückschluss auf die (Nicht-)Autorisierung eines Artefakts zulässt.</p> <p>Abgrenzung: „unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „autorisiert“); b) der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist (→ „nicht-autorisiert“); c) der sprachliche Zeichengebrauch zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert und zum Teil nicht durch diese legitimiert ist (→ „autorisiert und nicht-autorisiert“); d) nicht eindeutig bestimmbar ist, ob der sprachliche Zeichengebrauch eines Artefakts durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist, obwohl die Schrift lesbar ist (→ „(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar“). 	ohne Beispiel

Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit (eigene Kategorie)

Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).

<p>einsprachig (eigene Kategorie)</p>	<p>Einsprachige Artefakte sind Artefakte, die Schrift in nur einer standardsprachlichen oder dialektalen Varietät enthalten.</p> <p>Anwendung: „einsprachig“ wird kodiert, wenn ein Artefakt Schrift in nur einer standardsprachlichen oder dialektalen Varietät enthält.</p> <p>Abgrenzung: „einsprachig“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> ein Artefakt Schrift in mehreren standardsprachlichen Varietäten enthält (→ „mehrsprachig“); ein Artefakt Schrift in mehreren dialektalen Varietäten enthält (→ „mehrsprachig“); ein Artefakt Schrift in einer oder mehreren standardsprachlichen und einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) enthält (→ „mehrsprachig“); ein Artefakt ausschließlich Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstabenfolgen oder Buchstaben-Zahlen-Folgen enthält (→ „Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen“); Ein- oder Mehrsprachigkeit deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar“). 	  <p><i>Spitzer Kleber Scheren</i></p>    <p><i>Die Pälzer Biwel</i></p>
<p>mehrsprachig (eigene Kategorie)</p>	<p>Mehrsprachige Artefakte sind Artefakte, die Schrift in mehreren standardsprachlichen Varietäten, mehreren dialektalen Varietäten oder einer / mehreren standardsprachlichen und einer / mehreren dialektalen Varietät(en) enthalten.</p> <p>Anwendung: „mehrsprachig“ wird kodiert, wenn ein Artefakt</p> <ol style="list-style-type: none"> Schrift in mehreren standardsprachlichen Varietäten enthält; Schrift in mehreren dialektalen Varietäten enthält; Schrift in einer oder mehreren 	  <p><i>Sir James Mijn vriendje</i></p>

	<p>standardsprachlichen und einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) enthält.</p> <p>Abgrenzung: „mehrsprachig“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> ein Artefakt Schrift in nur einer standardsprachlichen Varietät und in keiner weiteren standardsprachlichen oder dialektalen Varietät enthält (→ „einsprachig“); ein Artefakt Schrift in nur einer dialektalen Varietät und in keiner weiteren dialektalen oder standardsprachlichen Varietät enthält (→ „einsprachig“); ein Artefakt ausschließlich Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstabenfolgen oder Buchstaben-Zahlen-Folgen enthält (→ „Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen“); Ein- oder Mehrsprachigkeit deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar“). 	<p><i>Dorus</i></p>  
<p>Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, die <u>ausschließlich</u> Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstabenfolgen oder Buchstaben-Zahlen-Folgen enthalten, so dass keine Einordnung als ein- oder mehrsprachig möglich ist</p> <p>Anwendung: „Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt</p> <ol style="list-style-type: none"> ausschließlich Eigennamen enthält; ausschließlich Ziffern / Zahlen enthält; ausschließlich Buchstaben- oder Buchstaben-Zahlen-Folgen enthält; ausschließlich Eigennamen, Ziffern / Zahlen sowie Buchstaben-(Zahlen-)Folgen enthält. <p>Abgrenzung: „Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchsta-</p>	   <p>Postkarte mit dem Eigennamen <i>Mallor-</i></p>

	<p>ben-(Zahlen-)Folgen“ wird nicht kodiert, wenn ein Artefakt</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Schrift enthält, die einer standard-sprachlichen oder einer dialektalen Varietät zugeordnet werden kann (→ „einsprachig“); b) Schrift in mehreren standard-sprachlichen Varietäten, Schrift in mehreren dialektalen Varietäten oder Schrift in einer / mehreren standardsprachlichen Varietät(en) und einer / mehreren dialektalen Varietät(en) enthält (→ „mehrsprachig“); c) Ein- oder Mehrsprachigkeit deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar“). 	ca
<p>unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, für die nicht bestimmbar ist, ob sie ein- oder mehrsprachig sind, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p> <p>Anwendung: „unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar“ wird kodiert, wenn schlechte Fotoqualität keinen Rückschluss auf die Ein- oder Mehrsprachigkeit eines Artefakts zulässt.</p> <p>Abgrenzung: „unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt Schrift in nur einer standardsprachlichen Varietät und in keiner weiteren standardsprachlichen oder dialektalen Varietät enthält (→ „einsprachig“); b) ein Artefakt Schrift in nur einer dialektalen Varietät und in keiner weiteren dialektalen oder standardsprachlichen Varietät enthält (→ „einsprachig“); c) ein Artefakt Schrift in mehreren standardsprachlichen Varietäten enthält (→ „mehrsprachig“); d) ein Artefakt Schrift in mehreren dialektalen Varietäten enthält (→ „mehrsprachig“); 	ohne Beispiel

	<p>e) ein Artefakt Schrift in einer oder mehreren standardsprachlichen und einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) enthält (→ „mehrsprachig“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstabenfolgen oder Buchstaben-Zahlen-Folgen enthält (→ „Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen“).</p>	
--	--	--

Status der beteiligten Sprache(n) (Androutsopoulos 2008)

Wurde ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ mit der Subkategorie „mehrsprachig“ kodiert, werden mehrere der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet.

Wurde „einsprachig“ kodiert, wird nur eine der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet.

Eine zusätzliche Zuordnung der Subkategorien „Eigennamen“ und „Zahl / Ziffer“ ist sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Artefakten möglich.

Amtssprache
(Deutsch)
(Androutsopoulos 2008)

Artefakte in der Amtssprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache Deutsch enthalten.

Anwendung:

„Amtssprache“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache Deutsch enthält.

Abgrenzung:

„Amtssprache“ wird nicht kodiert, wenn

- a) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „Schulfremdsprache“);
- b) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren anderen Standardsprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „andere Sprache(n)“);
- c) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Amtssprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „Dialekt der Amtssprache“);
- d) ein Artefakt ausschließlich oder



Adjektive (Wiewörter) beschreiben, wie etwas ist. Adjektive werden in der Regel kleingeschrieben.

*alt jung
hässlich hübsch
grau spitz
böse winzig
schmutzig gelb*

*alt jung
hässlich hübsch
grau spitz
böse winzig
schmutzig gelb*



	<p>mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „Dialekt einer Schulfremdsprache“);</p> <p>e) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) anderer Sprachen als der Amtssprache und/oder der Schulfremdsprache(n) enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Personen-, Produkt und/oder Markennamen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „Eigennamen“);</p> <p>g) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Ziffern oder Zahlen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „Ziffern / Zahlen“); ausgeschriebene Ziffernwörter und Zahlwörter in der Amtssprache fallen hingegen in die Kategorie „Amtssprache“;</p> <p>h) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache, einem Dialekt oder einem Eigennamen zuzuordnen sind, Buchstabenfolgen oder Buchstabenzahlenfolgen (ausgenommen Klassenbezeichnungen) enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in der standardsprachlichen Varietät der Amtssprache (→ „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“);</p> <p>i) der Status der zu sehenden Sprache(n) und/oder des/der zu sehenden Dialekts/Dialekte deshalb</p>	
--	---	--

	<p>nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“).</p>	
<p>Schulfremdsprache (Englisch, Französisch) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „internationale Verkehrssprachen“)</p>	<p>Artefakte in einer Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache enthalten.</p> <p>Anmerkung: In der hellgrünen Klasse der grünen Schule wird Französisch als Schulfremdsprache unterrichtet. In allen anderen untersuchten Klassen wird Englisch als Schulfremdsprache unterrichtet. Je nach Klasse fallen also entweder französisch- oder englischsprachige Artefakte in die Subkategorie „Schulfremdsprache“.</p> <p>Anwendung: „Schulfremdsprache“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache enthält.</p> <p>Abgrenzung: „Schulfremdsprache“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Amtssprache“); ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren anderen Standardsprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache (→ „andere Sprache(n)“); ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Amtssprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der 	 <p><i>Queen [sic!] London Welcome to London! Name [Schülerinnenname]</i></p>

	<p>Schulfremdsprache (→ „Dialekt der Amtssprache“);</p> <p>d) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Dialekt einer Schulfremdsprache“);</p> <p>e) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) anderer Sprachen als der Amtssprache und/oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in der standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Personen-, Produkt und/oder Markennamen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in der standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Eigennamen“);</p> <p>g) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Ziffern oder Zahlen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in der standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Ziffern / Zahlen“); ausgeschriebene Ziffernwörter und Zahlwörter in der Schulfremdsprache fallen hingegen in die Kategorie „Schulfremdsprache“;</p> <p>h) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache, einem Dialekt oder einem Eigennamen zuzuordnen sind, Buchstabenfolgen oder Buchstabenzahlenfolgen (ausgenommen Klassenbezeichnungen) enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in der standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“);</p>	
--	---	--

	<p>i) der Status der zu sehenden Sprache(n) und/oder des/der zu sehenden Dialekts/Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“).</p>	
<p>andere Sprache(n) (angelehnt an Androustopoulos 2008: „Minderheitensprachen“)</p>	<p>Artefakte in einer oder mehreren anderen Sprache(n) sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthalten.</p> <p>Anwendung: „andere Sprache(n)“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache enthält.</p> <p>Abgrenzung: „andere Sprache(n)“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache enthält, nicht aber in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Amtssprache“); ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Schulfremdsprache“); ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Amts- 	 <p><i>Supermatitoni</i> (ital.) <i>Crayons de Couleurs</i> (frz.) <i>Lapices de colores</i> (span.)</p> <p><i>Contents: 4 PCS</i> <i>Coloured pencils</i> (engl. → mit „Schulfremdsprache“ kodiert)</p>

	<p>sprache enthält, nicht aber in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Dialekt der Amtssprache“);</p> <p>d) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Dialekt einer Schulfremdsprache“);</p> <p>e) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) anderer Sprachen als der Amtssprache und/oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Personen-, Produkt und/oder Markennamen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Eigennamen“);</p> <p>g) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Ziffern oder Zahlen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Ziffern / Zahlen“); ausgeschriebene Ziffernwörter und Zahlwörter in einer oder mehreren anderen Standardsprache(n) als der</p>	
--	---	--

	<p>Amtssprache oder der Schulfremdsprache fallen hingegen in die Kategorie „andere Sprache(n)“;</p> <p>h) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache, einem Dialekt oder einem Eigennamen zuzuordnen sind, Buchstabenfolgen oder Buchstabenzahlenfolgen (ausgenommen Klassenbezeichnungen) enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderer Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“);</p> <p>i) der Status der zu sehenden Sprache(n) und/oder des/der zu sehenden Dialekts/Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“).</p>	
<p>Dialekt der Amtssprache (deutschsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte in einem Dialekt der Amtssprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Amtssprache Deutsch enthalten.</p> <p>Anwendung: „Dialekt der Amtssprache“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Amtssprache Deutsch enthält.</p> <p>Abgrenzung: „Amtssprache“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Amtssprache (→ „Amtssprache“);</p> <p>b) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in einer dialek-</p>	

	<p>talen Varietät der Amtssprache (→ „Schulfremdsprache“);</p> <p>c) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren anderen Standardsprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Amtssprache (→ „andere Sprache(n)“);</p> <p>d) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Amtssprache (→ „Dialekt einer Schulfremdsprache“);</p> <p>e) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) anderer Sprachen als der Amtssprache und/oder der Schulfremdsprache(n) enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Amtssprache (→ „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Personen-, Produkt und/oder Markennamen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Amtssprache (→ „Eigennamen“);</p> <p>g) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Ziffern oder Zahlen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Amtssprache (→ „Ziffern / Zahlen“); ausgeschriebene Ziffernwörter und Zahlwörter in einer dialektalen Varietät der Amtssprache fallen hingegen in die Kategorie „Dialekt der Amtssprache“;</p> <p>h) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache, einem Dialekt oder einem Eigennamen zuzuordnen sind, Buchstabenfolgen</p>	
--	--	--

	<p>oder Buchstabenzahlenfolgen (ausgenommen Klassenbezeichnungen) enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Amtssprache (→ „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“);</p> <p>i) der Status der zu sehenden Sprache(n) und/oder des/der zu sehenden Dialekts/Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“).</p>	
<p>Dialekt einer Schulfremdsprache (englisch- oder französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte in einem Dialekt der Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der in der jeweiligen Schule unterrichteten Schulfremdsprache enthalten.</p> <p>Anmerkung: In der hellgrünen Klasse der grünen Schule wird Französisch als Schulfremdsprache unterrichtet. In allen anderen untersuchten Klassen wird Englisch als Schulfremdsprache unterrichtet. Je nach Klasse fallen also entweder Artefakte in französisch- oder englischsprachigen Dialekten in die Subkategorie „Dialekt einer Schulfremdsprache“.</p> <p>Anwendung: „Dialekt einer Schulfremdsprache“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache enthält.</p> <p>Abgrenzung: „Dialekt einer Schulfremdsprache“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Amtssprache“);</p> <p>b) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen</p>	<p>ohne Beispiel, da kein Vorkommen im untersuchten Datenmaterial</p>

	<p>Varietät der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Schulfremdsprache“);</p> <p>c) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren anderen Standardsprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „andere Sprache(n)“);</p> <p>d) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Amtssprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Dialekt der Amtssprache“);</p> <p>e) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) anderer Sprachen als der Amtssprache und/oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Personen-, Produkt und/oder Markennamen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Eigennamen“);</p> <p>g) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Ziffern oder Zahlen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Ziffern / Zahlen“); ausgeschriebene Ziffernwörter und Zahlwörter in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache fallen hingegen in die Kategorie „Dialekt einer Schulfremdsprache“;</p> <p>h) ein Artefakt ausschließlich oder</p>	
--	--	--

	<p>mitunter Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache, einem Dialekt oder einem Eigennamen zuzuordnen sind, Buchstabenfolgen oder Buchstabenzahlenfolgen (ausgenommen Klassenbezeichnungen) enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Schulfremdsprache (→ „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“);</p> <p>i) der Status der zu sehenden Sprache(n) und/oder des/der zu sehenden Dialekts/Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“).</p>	
<p>Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache (nicht-deutsch oder nicht-englischsprachiger bzw. nicht-französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte in einem Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät enthalten, die weder der Amtssprache noch der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache zuzuordnen sind.</p> <p>Anwendung: „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache enthält.</p> <p>Abgrenzung: „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache enthält, nicht aber in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdspra-</p>	<p>ohne Beispiel, da kein Vorkommen im untersuchten Datenmaterial</p>

	<p>che (→ „Amtssprache“);</p> <p>b) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Schulfremdsprache“);</p> <p>c) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren anderen Standardsprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „andere Sprache(n)“);</p> <p>d) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Amtssprache enthält, nicht aber in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Dialekt der Amtssprache“);</p> <p>e) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Schulfremdsprache enthält, nicht aber in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Dialekt der Schulfremdsprache“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Personen-, Produkt und/oder Markennamen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Eigennamen“);</p>	
--	---	--

	<p>g) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Ziffern oder Zahlen enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Ziffern / Zahlen“); ausgeschriebene Ziffernwörter und Zahlwörter in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache fallen hingegen in die Kategorie „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“;</p> <p>h) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache, einem Dialekt oder einem Eigennamen zuzuordnen sind, Buchstabenfolgen oder Buchstabenzahlenfolgen (ausgenommen Klassenbezeichnungen) enthält, nicht aber schriftsprachliche Zeichen in (einer) dialektalen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache und der Schulfremdsprache (→ „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“);</p> <p>i) der Status der zu sehenden Sprache(n) und/oder des/der zu sehenden Dialekts/Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“).</p>	
<p>Eigennamen (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, die Eigennamen enthalten (Personen-, Produkt-, Markennamen, Klassenbezeichnungen, z. B. 3b)</p> <p>Anwendung: „Eigennamen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter einen oder mehrere Eigennamen enthält. Dies gilt auch für eindeutig zuordenbare Abkürzungen von Eigennamen sowie für Klassenbezeichnungen (z. B. „3b“).</p>	 <p>Vorname eines Schülers (aus Datenschutzgründen verpixelt)</p>

Abgrenzung:

„Eigennamen“ wird nicht kodiert, wenn


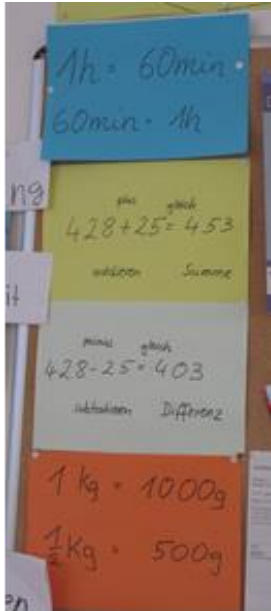

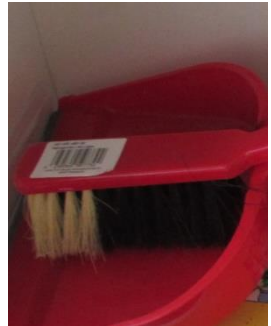
- a) ein Artefakt keinen Eigennamen enthält;
- b) das Vorhandensein von Eigennamen deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“).



Markenname *albi*



Klassenbezeichnung
4b

<p>Ziffern / Zahlen (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, die Ziffern oder Zahlen enthalten, etwa Seitenzahlen, Datumsangaben, Zahlencodes, Maßangaben, mathematische Schreibungen etc.</p> <p>Anwendung: „Ziffern / Zahlen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter eine oder mehrere Ziffer(n) und/oder Zahl(en) in Ziffern- bzw. Zahlenschreibweise enthält.</p> <p>Abgrenzung: „Ziffern / Zahlen“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> ein Artefakt keine Ziffer(n) oder Zahl(en) enthält; das Artefakt ein oder mehrere ausgeschriebene(s) Ziffern- oder Zahlwort/-wörter enthält, nicht aber Ziffern und/oder Zahlen in Ziffern-/Zahlenschreibweise; das Vorhandensein von Ziffern und Zahlen deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“). 	  <p>(zudem kodiert mit „Amtssprache“)</p>
<p>Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben- Zahlenfolgen</p>	<p>Artefakte, die Abkürzungen, Buchstaben- oder Buchstaben-Zahlenfolgen enthalten, zum Beispiel in Form von Signaturen oder Buchstaben-Zahlencodes</p> <p>Ausnahme: Abkürzungen von Eigennamen werden nicht der Subkategorie „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“ zugeordnet, sondern fallen stattdessen in die Subkategorie „Eigennamen“. Dasselbe gilt für Klassenbezeichnungen (z. B. „3b“), die ebenfalls der Subkategorie „Eigennamen“ zugeordnet werden.</p> <p>Anwendung: „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Abkürzungen, Buchstabenfolgen und/oder Buchstaben-Zahlenfolgen enthält.</p> <p>Abgrenzung: „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“ wird nicht kodiert,</p>	 <p>UV2 4F4</p>  <p>Barcode</p>

	<p>wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt keine Abkürzungen, Buchstabenfolgen und/oder Buchstaben-Zahlenfolgen enthält; b) die enthaltenen Abkürzungen eindeutig einem Eigennamen zuordenbar sind, zum Beispiel im Fall von Initialen (→ „Eigennamen“); c) es sich bei den enthaltenen Buchstaben-Zahlenfolgen um Klassenbezeichnungen handelt, zum Beispiel „3b“ (→ „Eigennamen“); d) das Vorhandensein von Eigennamen deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“). 	
<p>unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, für die der Status der enthaltenen Sprache(n) nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p> <p>Anwendung: „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“ wird kodiert, wenn schlechte Fotoqualität keinen Rückschluss auf den Status der/des auf einem Artefakt befindlichen Sprache(n) / Dialekts/e zulässt.</p> <p>Abgrenzung: „unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Amtssprache“); b) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Schulfremdsprache enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Schulfremdsprache“); c) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zei- 	<p>ohne Beispiel</p>

	<p>chen in einer oder mehreren anderen Standardsprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „andere Sprache(n)“);</p> <p>d) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Amtssprache enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Dialekt der Amtssprache“);</p> <p>e) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) der Schulfremdsprache enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Dialekt einer Schulfremdsprache“);</p> <p>f) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter schriftsprachliche Zeichen in einer oder mehreren dialektalen Varietät(en) anderer Sprachen als der Amtssprache und/oder der Schulfremdsprache(n) enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“);</p> <p>g) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Personen-, Produkt und/oder Markennamen enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Eigennamen“);</p> <p>h) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Ziffern oder Zahlen enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Ziffern / Zahlen“);</p> <p>i) ein Artefakt ausschließlich oder mitunter Abkürzungen, die nicht eindeutig einer Sprache, einem Di-</p>	
--	---	--

	alekt oder einem Eigennamen zuzuordnen sind, Buchstabenfolgen oder Buchstabenzahlenfolgen (ausgenommen Klassenbezeichnungen) enthält, wobei alle auf dem Artefakt enthaltenen schriftsprachlichen Zeichen lesbar sind (→ „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“).	
--	---	--

Semantisches Verhältnis zwischen den Sprachen (Androutsopoulos 2008)

Diese Kategorie findet nur Anwendung, wenn ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ der Subkategorie „mehrsprachig“ zugeordnet wurde. Jedes mehrsprachige Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).

Wiederholung der gleichen Information
(Androutsopoulos 2008)

Eine Wiederholung der gleichen Information liegt vor, wenn ein mehrsprachiges Artefakt die gleiche Information in mehreren Sprachen und/oder Dialekten wieder gibt.

Anwendung:

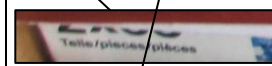
„Wiederholung der gleichen Information“ wird kodiert, wenn

- a) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen enthält, wobei die Elemente den gleichen Inhalt transportieren;
- b) ein Artefakt sprachliche Elemente in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente den gleichen Inhalt transportieren.

Abgrenzung:

„Wiederholung der gleichen Information“ wird nicht kodiert, wenn

- a) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen enthält, wobei die Elemente semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren (→ „Arbeitsteilung“);
- b) ein Artefakt sprachliche Elemente in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren (→ „Arbeitsteilung“);
- c) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen oder in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente zum Teil den gleichen Inhalt, zum Teil semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren (→ „Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung“).




Teile/pieces/pièces



Lieblingskatten

Favourite cats

Les chats préférés

	<p>lung“);</p> <p>d) das semantische Verhältnis der auf einem Artefakt befindlichen Sprachen und/oder Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar“).</p>	
<p>Arbeitsteilung (Androutsopoulos 2008)</p>	<p>Ein semantisch arbeitsteiliges Verhältnis liegt vor, wenn ein mehrsprachiges Artefakt unterschiedliche Informationen in unterschiedlichen Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt.</p> <p>Anwendung: „Arbeitsteilung“ wird kodiert, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen enthält, wobei die Elemente unterschiedliche Inhalte transportieren; b) ein Artefakt sprachliche Elemente in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente unterschiedliche Inhalte transportieren. <p>Abgrenzung: „Arbeitsteilung“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen enthält, wobei die Elemente den gleichen Inhalt transportieren (→ „Wiederholung der gleichen Information“); b) ein Artefakt sprachliche Elemente in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente den gleichen Inhalt transportieren (→ „Wiederholung der gleichen Information“); c) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen oder in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente zum Teil den gleichen Inhalt, zum Teil semantisch unterschiedliche Inhalte transpor- 	 <p><i>fischer technik</i></p> <p><i>100 boîte de base</i></p>

	<p>tieren (→ „Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung“);</p> <p>d) das semantische Verhältnis der auf einem Artefakt befindlichen Sprachen und/oder Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar“).</p>	
<p>Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung (eigene Kategorie)</p>	<p>Wenn ein mehrsprachiges Artefakt sowohl die gleiche Information in mehreren Sprachen und/oder Dialekten als auch unterschiedliche Informationen in unterschiedlichen Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt, liegt sowohl ein wiederholendes als auch ein semantisch arbeitsteiliges Verhältnis vor.</p> <p>Anwendung: „Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung“ wird kodiert, wenn</p> <p>a) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen enthält, wobei die Elemente zum Teil den gleichen Inhalt, zum Teil semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren;</p> <p>b) ein Artefakt sprachliche Elemente in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente zum Teil den gleichen Inhalt, zum Teil semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren.</p> <p>Abgrenzung: „Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen oder in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei alle Elemente den gleichen Inhalt transportieren (→ „Wiederholung der gleichen Information“);</p> <p>b) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer</p>	 <p><i>Historiker leitet sich vom altgriechischen ἱστορία [histo'ria] (,Erkundung', ,Erforschung') ab.</i></p>

	<p>Sprachen oder in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei alle Elemente semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren (→ „Arbeitsteilung“);</p> <p>c) das semantische Verhältnis der auf einem Artefakt befindlichen Sprachen und/oder Dialekte deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar“).</p>	
<p>unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar (eigene Kategorie)</p>	<p>mehrsprachige Artefakte, für die das semantische Verhältnis der enthaltenen Sprachen und/oder Dialekte nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p> <p>Anwendung: „unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar“ wird kodiert, wenn schlechte Fotoqualität keinen Rückschluss auf das semantische Verhältnis der auf einem Artefakt befindlichen Sprachen und/oder Dialekte zulässt.</p> <p>Abgrenzung: „unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen oder in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente den gleichen Inhalt transportieren (→ „Wiederholung der gleichen Information“); b) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen oder in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei die Elemente semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren (→ „Arbeitsteilung“); c) ein Artefakt sprachliche Elemente in standardsprachlichen und/oder dialektalen Varietäten mehrerer Sprachen oder in mehreren Varietäten einer Sprache enthält, wobei 	<p>ohne Beispiel</p>

	die Elemente zum Teil den gleichen Inhalt, zum Teil semantisch unterschiedliche Inhalte transportieren (→ „Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung“).	
--	--	--

Funktion (Gorter & Cenoz 2015; Bellinzona 2018)

Jedes Artefakt wird einer oder mehreren der Subkategorien zugeordnet (Mehrfachzuordnungen möglich).

Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten (Gorter & Cenoz 2015)

Lernmaterialien oder sonstige Hilfsmittel, die beim Unterrichten eingesetzt werden (können), stellen Artefakte dar, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen; auch Arbeitsergebnisse fallen in diese Subkategorie. Sie erfüllen einen didaktischen Zweck (Bellinzona 2018) und haben damit informative Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 9-10)

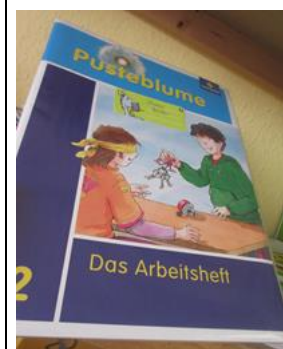
Anwendung:

„Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ein Lernmaterial, ein sonstiges Unterrichtshilfsmittel oder ein Arbeitsergebnis darstellt.

Abgrenzung:

„Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“ wird nicht kodiert, wenn

- a) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, nicht aber um ein Lehrwerk (→ „Kinderliteratur“);
- b) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, das in erster Linie motorische, allgemein kognitive und/oder soziale Kompetenzen fördert, nicht aber spezifisch sprachliche und/oder fachliche (→ „Spiele“);
- c) ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Classroom Management“);
- d) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft dient, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem in-




	<p>haltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Schulmanagement“);</p> <p>e) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>f) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>g) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Anleitungen“);</p> <p>h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, nicht jedoch um ein Lernmaterial oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem in-</p>	
--	--	---

	<p>haltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es</p>	
--	--	--

	<p>sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es sich jedoch nicht um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
--	--	--

<p>Kinderliteratur (eigene Kategorie)</p>	<p>Im Klassenzimmer befindliche Romane und Sachbücher, die keine Lehrwerke sind, zählen zu der Subkategorie „Kinderliteratur“. Sie können informative oder symbolische Funktion erfüllen.</p> <p>Anwendung: „Kinderliteratur“ wird kodiert, wenn es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt.</p> <p>Abgrenzung: „Kinderliteratur“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) es sich bei einem Artefakt um ein Lehrwerk handelt (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“); b) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, nicht aber um einen Roman oder ein Sachbuch (→ „Spiele“); c) ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Classroom Management“); d) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft dient, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Schulmanagement“); e) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“); f) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Elternarbeit und Beratung“); g) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen 	
---	---	--

	<p>Anforderungen enthält, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Anleitungen“);</p> <p>h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels, nicht aber um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es sich jedoch nicht um einen Roman</p>	
--	--	--

	<p>oder ein Sachbuch handelt (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es sich jedoch nicht um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Spiele (eigene Kategorie)</p>	<p>Im Klassenzimmer befindliche Gesellschafts- und Lernspiele zählen zu der Subkategorie „Spiele“. Je nach Spiel haben sie motorische, kognitive und/oder soziale Anregungsqualität. Eine eindeutige informative oder symbolische Funktion ist nicht zwingend gegeben.</p> <p>Anwendung: „Spiele“ wird kodiert, wenn es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt.</p> <p>Abgrenzung: „Spiele“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu</p>	

	<p>Sprachen oder Fachinhalten, jedoch nicht um ein Lernspiel handelt (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, nicht aber um ein Gesellschafts- oder Lernspiel (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Classroom Management“);</p> <p>d) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft dient, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Schulmanagement“);</p> <p>e) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>f) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>g) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Anleitungen“);</p> <p>h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels, nicht aber um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Ge-</p>	
--	---	--


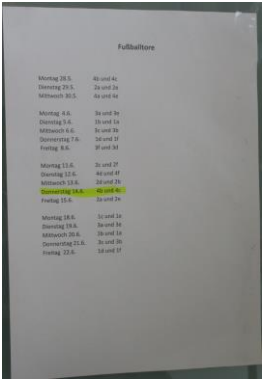
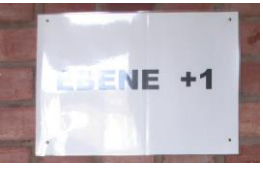
	<p>brauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder</p>	
--	---	--

	<p>Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es sich jedoch nicht um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Classroom Management (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die (Verhaltens-)Regeln visualisieren, dienen dem Classroom Management. Sie formulieren beispielsweise Klassenregeln, geben Handlungsanweisungen, zeigen den Standort von Materialien an, machen Zeit- und Abhörpläne transparent (Bellinzona 2018, S. 304-305) oder machen die Eigentümer:innen von Gegenständen identifizierbar. Sie erfüllen informative Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 10-11)</p> <p>Anwendung: „Classroom Management“ wird kodiert, wenn ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n) oder unterrichtsunabhängige Handlungsanweisungen transportiert, Pläne transparent macht oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt.</p> <p>Abgrenzung: „Classroom Management“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungs-</p>	   <p>Aufbewahrungsbox mit Namensschild (Name des Schülers aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht)</p>

	<p>anweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch keine spielunabhängige(n) Regel(n) und Pläne, unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft dient, es jedoch keine klassenspezifischen Regel(n), Handlungsanweisung(en) und Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer vermittelt, sondern sich auf eine klassenübergreifende Orientierung bezieht (→ „Schulmanagement“);</p> <p>e) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>f) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p>	
--	---	--

	<p>g) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, unterrichtsbezogene Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer vermittelt (→ „Anleitungen“);</p> <p>h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transpor-</p>	
--	---	--

	<p>tiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen vermittelt (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch keine Regel(n), unterrichtsunabhängigen Handlungsanweisungen, Pläne oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen ver-</p>	
--	---	--

	<p>mittelt (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>																																																							
<p>Schulmanagement (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die Orientierungen im Schulhaus geben, beispielsweise in Form von Schildern, die die Funktion bestimmter Räume anzeigen, in Form von Wegweisern (Bellinzona 2018, S. 303-304) oder in Form von visualisierten Handlungsanweisungen außerhalb des Klassenzimmers, dienen dem Schulmanagement. Auch im Klassenzimmer befindliche Artefakte mit klassenübergreifenden Inhalten, beispielsweise Putzplänen für das Schulhaus oder Plänen zur Aufteilung von Spielgeräten an die Klassen, zählen zum Schulmanagement. Sie erfüllen informative Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 11-12)</p> <p>Anmerkung: Für die vorliegende Studie ist die Kategorie „Schulmanagement“ nur marginal relevant, da sich die Untersuchung auf die Klassenzimmer begrenzt; höchstens Schilder, die sich unmittelbar an oder neben der Klassenzimmertür befinden, oder aber im Klassenzimmer befindliche Artefakte mit klassenübergreifendem Inhalt können in die Analysen einfließen.</p> <p>Anwendung: „Schulmanagement“ wird kodiert, wenn ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient.</p> <p>Abgrenzung: „Schulmanagement“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch nicht der Orientie-</p>	 <p>Hinweis auf einen Sammelplatz für verlorene Gegenstände auf dem Flur vor einem der untersuchten Klassenzimmer</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Fußballtore</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Montag 28.5.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Dienstag 29.5.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Mittwoch 30.5.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Donnerstag 31.5.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Freitag 1.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Samstag 2.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Sonntag 3.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Montag 4.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Dienstag 5.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Mittwoch 6.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Donnerstag 7.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Freitag 8.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Samstag 9.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Sonntag 10.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Montag 11.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Dienstag 12.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Mittwoch 13.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Donnerstag 14.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Freitag 15.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Samstag 16.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Sonntag 17.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Montag 18.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Dienstag 19.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Mittwoch 20.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Donnerstag 21.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> <tr> <td>Freitag 22.6.</td> <td>10 und 11</td> </tr> </tbody> </table> <p>Aushang in einem der untersuchten Klassenzimmer mit Aufschlüsselung, welche Klasse an welchem Tag die Fußballtore nutzen darf</p>  <p>Schild mit Hinweis auf das Stockwerk auf dem Flur vor einem der untersuchten Klassenzimmer</p>	Fußballtore		Montag 28.5.	10 und 11	Dienstag 29.5.	10 und 11	Mittwoch 30.5.	10 und 11	Donnerstag 31.5.	10 und 11	Freitag 1.6.	10 und 11	Samstag 2.6.	10 und 11	Sonntag 3.6.	10 und 11	Montag 4.6.	10 und 11	Dienstag 5.6.	10 und 11	Mittwoch 6.6.	10 und 11	Donnerstag 7.6.	10 und 11	Freitag 8.6.	10 und 11	Samstag 9.6.	10 und 11	Sonntag 10.6.	10 und 11	Montag 11.6.	10 und 11	Dienstag 12.6.	10 und 11	Mittwoch 13.6.	10 und 11	Donnerstag 14.6.	10 und 11	Freitag 15.6.	10 und 11	Samstag 16.6.	10 und 11	Sonntag 17.6.	10 und 11	Montag 18.6.	10 und 11	Dienstag 19.6.	10 und 11	Mittwoch 20.6.	10 und 11	Donnerstag 21.6.	10 und 11	Freitag 22.6.	10 und 11
Fußballtore																																																								
Montag 28.5.	10 und 11																																																							
Dienstag 29.5.	10 und 11																																																							
Mittwoch 30.5.	10 und 11																																																							
Donnerstag 31.5.	10 und 11																																																							
Freitag 1.6.	10 und 11																																																							
Samstag 2.6.	10 und 11																																																							
Sonntag 3.6.	10 und 11																																																							
Montag 4.6.	10 und 11																																																							
Dienstag 5.6.	10 und 11																																																							
Mittwoch 6.6.	10 und 11																																																							
Donnerstag 7.6.	10 und 11																																																							
Freitag 8.6.	10 und 11																																																							
Samstag 9.6.	10 und 11																																																							
Sonntag 10.6.	10 und 11																																																							
Montag 11.6.	10 und 11																																																							
Dienstag 12.6.	10 und 11																																																							
Mittwoch 13.6.	10 und 11																																																							
Donnerstag 14.6.	10 und 11																																																							
Freitag 15.6.	10 und 11																																																							
Samstag 16.6.	10 und 11																																																							
Sonntag 17.6.	10 und 11																																																							
Montag 18.6.	10 und 11																																																							
Dienstag 19.6.	10 und 11																																																							
Mittwoch 20.6.	10 und 11																																																							
Donnerstag 21.6.	10 und 11																																																							
Freitag 22.6.	10 und 11																																																							

	<p> rung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“); </p> <p> b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Kinderliteratur“); </p> <p> c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Spiele“); </p> <p> d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Classroom Management“); </p> <p> e) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“); </p> <p> f) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Elternarbeit und Beratung“); </p> <p> g) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Anleitungen“); </p> <p> h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nah- </p>	
--	---	--

	<p>rungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem</p>	
--	--	--

	<p>Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch nicht der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, nicht jedoch der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften (eigene Kategorie)</p>	<p>Von Lehrkräften erstellte Artefakte, die Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften beinhalten, stellen interne Notizen oder Dokumentationen dar. Sie können in Form von Nachrichten auch zwischen Lehrkräften zirkulieren und erfüllen in jedem Fall informative Funktion.</p> <p>Anwendung: „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“ wird kodiert, wenn ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält.</p> <p>Abgrenzung: „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein</p>	<p>aus Datenschutzgründen ohne Beispiel</p>

	<p>Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, das in erster Linie motorische, allgemein kognitive und/oder soziale Kompetenzen fördert, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft dient, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>g) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch</p>	
--	--	--

	<p>keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Anleitungen“);</p> <p>h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter</p>	
--	---	--

	<p>Lehrkräften enthält (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch keine Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Elternarbeit und Beratung (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, die im Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern von Schüler:innen stehen, etwa Elternbriefe oder Telefonlisten, dienen der Elternarbeit. Aushänge von Beratungsstellen, zum Beispiel des schulpsychologischen Dienstes, können ebenfalls im Rahmen der Elternarbeit oder außerhalb davon eingesetzt werden. Sie erfüllen in-</p>	 <p>Aushang mit Beratungs- und Förderstellen (Adressen und</p>

	<p>formative Funktion.</p> <p>Anwendung: „Elternarbeit und Beratung“ wird kodiert, wenn ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient.</p> <p>Abgrenzung: „Elternarbeit und Beratung“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“); b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Kinderliteratur“); c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, das in erster Linie motorische, allgemein kognitive und/oder soziale Kompetenzen fördert, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Spiele“); d) ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Classroom Management“); e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemein- 	<p>Telefonnummern aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht)</p>  <p>Elternbrief (Orts- und Personennamen aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht)</p>
--	--	---

	<p>schaft dient, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Anleitungen“);</p> <p>h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwi-</p>	
--	--	--

	<p>schen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch nicht der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Dekoration“);</p>	
--	---	--

	<p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Anleitungen (Bellinzona 2018)</p>	<p>Artefakte, die Instruktionen etwa zum Gebrauch von Geräten, zum Verhalten im Brandfall, zur Abfallentsorgung oder zur Anmeldung zu Kursen enthalten, stellen Anleitungen bereit. Sie erfüllen informative Funktion. (Bellinzona 2018, S. 304)</p> <p>Anwendung: „Anleitungen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält.</p> <p>Abgrenzung: „Anleitungen“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen jenseits des behandelten Unterrichtsgegenstands beinhaltet (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen jenseits des Buchinhalts beinhaltet (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen jenseits des Spiels beinhaltet (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n),</p>	 

	<p>Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen jenseits der Orientierung in der Schule beinhaltet (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen jenseits der Orientierung in der Schule beinhaltet (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen jenseits der Orientierung in der Schule beinhaltet (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen über produktbezogene Anwendungshinweise hinaus beinhaltet (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder</p>	
--	---	--

	<p>organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Veranstaltungskündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, nicht jedoch Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder</p>	
--	---	--

	<p>Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch keine Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen beinhaltet (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände (eigene Kategorie)</p>	<p>Mit sprachlichen Zeichen versehene Hilfsmittel wie Tacker, Klebstofftuben und CD-Player sowie Verpackungen von Nahrungs- und Reinigungsmitteln fallen in die Subkategorie der Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände. Sie erfüllen weder informative noch symbolische Funktion, sondern dienen primär praktischen Zwecken.</p> <p>Anwendung: „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“ wird kodiert, wenn es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt.</p> <p>Abgrenzung: „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, nicht jedoch um ein sonstiges Hilfsmittel ohne unmittelbar in-</p>	 

	<p>haltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, nicht jedoch um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, nicht jedoch um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „interne Notizen / Dokumentationen /</p>	
--	--	--

	<p>Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Re-</p>	
--	---	--

	<p>bellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es sich jedoch nicht um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unter-</p>	
--	---	--

	<p>rechtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Wertevermittlung (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die pädagogische Slogans oder moralische Botschaften transportieren, dienen der Vermittlung von Werten. Sie erfüllen symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 13)</p> <p>Anwendung: „Wertevermittlung“ wird kodiert, wenn ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert.</p> <p>Abgrenzung: „Wertevermittlung“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Buchinhalt hinaus transportiert (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den</p>	 <p><i>Du musst nicht wie alle anderen sein. Du bist Du und das ist gut so!</i></p>  <p><i>Ja ES Stimmt wir gehen Mit uns Freundlich um</i></p>  <p><i>FAIR geht vor!</i></p>

	<p>Spieleinhalt hinaus transportiert (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften transportiert (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften transportiert (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften transportiert (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften transportiert (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften transportiert (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften transportiert (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p>	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> j) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“); k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“); l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Graffiti“); m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Veranstaltungsankündigungen“); n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Werbeanzeigen“); o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften 	
--	--	--

	<p>über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch keine allgemeinen pädagogischen und/oder moralischen Botschaften über den Unterrichtsgegenstand hinaus transportiert (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Entwicklung interkulturellen Bewusstseins (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisieren, dienen der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins. Dazu zählen etwa Begrüßungswörter in mehreren Sprachen, Flaggen unterschiedlicher Länder oder Artefakte, die sich mit kulturellen Festen und Feiern beschäftigen. Sie erfüllen symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 13-14)</p> <p>Anwendung: „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“ wird kodiert, wenn ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert.</p> <p>Abgrenzung: „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein</p>	 <p>Plakat mit Ländervorstellung: Rumänien</p>  <p>Lese- und Sachkartei „Fasching bei uns und anderswo“</p>

	<p>Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, der/das jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, das jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch</p>	
--	--	--

	<p>keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch keine</p>	
--	---	--

	<p>(sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch keine (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Förderung einer Sprache oder eines Dialekts (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015: „Promotion of the Basque language“)</p>	<p>Artefakte, die gezielt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweisen und/oder zu deren/dessen Nutzung ermutigen, dienen der Förderung dieser Sprache oder dieses Dialekts. Sie erfüllen symbolische Funktion. (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015, S. 14-15)</p> <p>Anwendung: „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“ wird kodiert, wenn ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert.</p> <p>Abgrenzung: „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts</p>	<p>ohne Beispiel, da kein Vorkommen im untersuchten Datenmaterial</p>

	<p>hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu de-</p>	
--	--	--

	<p>ren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>l) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Graffiti“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder ei-</p>	
--	---	--

	<p>nes Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch nicht auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
--	---	--

<p>Graffiti (Bellinzona 2018)</p>	<p>Artefakte mit sprachlichen Zeichen, die von Schüler:innen ohne Autorisierung durch eine Lehrkraft etwa auf Schulbänken oder an Wänden angebracht wurden und die Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion gegen Schule oder Autorität oder Spott gegenüber Personen ausdrücken oder Territorialansprüche markieren, zählen zu der Subkategorie Graffiti. Sie erfüllen symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 308)</p> <p>Anwendung: „Graffiti“ wird kodiert, wenn ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert.</p> <p>Abgrenzung: „Graffiti“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, nicht jedoch um ein nicht-autorisiertes Artefakt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“); b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, nicht jedoch um ein nicht-autorisiertes Artefakt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Kinderliteratur“); c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, nicht jedoch um ein nicht- 	

	<p>autorisiertes Artefakt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territori-</p>	
--	--	--

	<p>alansprüche markiert (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, nicht jedoch um ein nicht-autorisiertes Artefakt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das</p>	
--	---	--

	<p>Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>m) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es sich jedoch nicht um ein nicht-autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästheti-</p>	
--	---	--

	<p>schen Zwecken dient, es sich jedoch nicht um ein nicht- autorisiertes Artefakt handelt, das Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Veranstaltungsankündigungen (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die schulische oder außerschulische Events bewerben, dienen der Ankündigung von Veranstaltungen. Sie erfüllen informative und eventuell auch symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 15-16)</p> <p>Anwendung: „Veranstaltungsankündigungen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist.</p> <p>Abgrenzung: „Veranstaltungsankündigungen“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel han-</p>	 <p>Ankündigung einer Schul-Übernachtung am 7.6.</p>

	<p>delt, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische</p>	
--	---	--

	<p>und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>m) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Graffiti“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p>	
--	--	--

	<p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch nicht auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Werbeanzeigen (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die kommerzielle Informationen bereitstellen, dienen der Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 16-17)</p> <p>Anwendung: „Werbeanzeigen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet.</p> <p>Abgrenzung: „Werbeanzeigen“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Spie-</p>	

	<p>le“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch keine Wer-</p>	
--	---	--

	<p>bung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>m) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Graffiti“);</p> <p>n) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>o) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch</p>	
--	--	--

	<p>keine Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Gedenktafeln (Bellinzona 2018)</p>	<p>Artefakte, die etwa an den Namensgeber oder die Namensgeberin der Schule, an sonstige berühmte Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder an zentrale Ereignisse der Stadt- oder Schulgeschichte erinnern, stellen Gedenktafeln dar. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 310)</p> <p>Anwendung: „Gedenktafeln“ wird kodiert, wenn ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert.</p> <p>Abgrenzung: „Gedenktafeln“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→</p>	<p>ohne Beispiel, da kein Vorkommen im untersuchten Datenmaterial</p>

	<p>„Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch</p>	
--	---	--

	<p>nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>m) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von</p>	
--	--	--

	<p>historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Graffiti“);</p> <p>n) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>o) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>p) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch nicht an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
--	--	--

<p>Urkunden / Pokale / Ehrungen (Bellinzona 2018)</p>	<p>Artefakte, die die Teilnahme oder Erfolge einer Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentieren, fallen in die Subkategorie „Urkunden / Pokale / Ehrungen“. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 310)</p> <p>Anwendung: „Urkunden / Pokale / Ehrungen“ wird kodiert, wenn ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert.</p> <p>Abgrenzung: „Urkunden / Pokale / Ehrungen“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“); b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Kinderliteratur“); c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Spiele“); d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), 	

	<p>Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft dient, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder</p>	
--	--	--

	<p>Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>m) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Graffiti“);</p> <p>n) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>o) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet, es</p>	
--	--	--

	<p>jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>p) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>q) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient, es jedoch keine Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Dekoration“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Dekoration (Gorter & Cenoz 2015)</p>	<p>Artefakte, die in erster Linie ästhetische Funktion erfüllen, dienen als Dekoration. Sie können zwar auch informative und symbolische Funktion erfüllen, dienen aber in erster Linie ästhetischen Zwecken. (Gorter & Cenoz 2015, S. 17)</p> <p>Anwendung: „Dekoration“ wird kodiert, wenn ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient.</p> <p>Abgrenzung: „Dekoration“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt, das nicht in erster Linie rein</p>	 <p>Bastelarbeit mit der Aufschrift <i>FRÜHLINGSBLUMEN</i></p>

	<p>ästhetischen Zwecken dient (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt, das nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, das nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere im Klassenzimmer gültige Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen im Klassenzimmer anzeigt und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder in der Schulgemeinschaft und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Schulmanagement“);</p> <p>f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“);</p> <p>g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Elternarbeit und Beratung“);</p> <p>h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Anleitungen“);</p> <p>i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt, das nicht in erster Linie</p>	
--	---	--

	<p>rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“);</p> <p>j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Wertevermittlung“);</p> <p>k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“);</p> <p>l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“);</p> <p>m) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Graffiti“);</p> <p>n) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>o) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Veranstaltungsankündigungen“);</p> <p>p) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>q) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder</p>	
--	---	--

	<p>Wettbewerben dokumentiert und nicht in erster Linie rein ästhetischen Zwecken dient (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>r) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>Funktion(en) unklar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, deren Funktion nicht klar identifizierbar ist</p> <p>Anwendung: „Funktion(en) unklar“ wird kodiert, wenn die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist.</p> <p>Abgrenzung: „Funktion(en) unklar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt, das in erster Linie motorische, allgemein kognitive und/oder soziale Kompetenzen fördert (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt (→ „Classroom Management“);</p> <p>e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft dient (→ „Schulmanagement“);</p>	<p>ohne Beispiel</p>

	<ul style="list-style-type: none"> f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“); g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Elternarbeit und Beratung“); h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält (→ „Anleitungen“); i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“); j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert (→ „Wertevermittlung“); k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“); l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“); m) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Graffiti“); n) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Veranstaltungsankündigungen“); o) ein Artefakt kommerzielle Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Werbeanzeigen“); p) ein Artefakt an berühmte und/oder 	
--	--	--

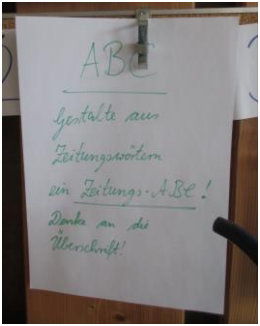



	<p>relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>q) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>r) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient (→ „Dekoration“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“).</p>	
<p>unleserlich: Funktion nicht feststellbar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, deren Funktion nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p> <p>Anwendung: „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“ wird kodiert, wenn schlechte Fotoqualität keinen Rückschluss auf die Funktion(en) eines Artefakts zulässt.</p> <p>Abgrenzung: „unleserlich: Funktion nicht feststellbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <p>a) es sich bei einem Artefakt um ein Lernmaterial, ein sonstiges Hilfsmittel mit unmittelbarem inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um ein Arbeitsergebnis mit Bezug zu Sprachen oder Fachinhalten handelt (→ „Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten“);</p> <p>b) es sich bei einem Artefakt um einen Roman oder ein Sachbuch handelt (→ „Kinderliteratur“);</p> <p>c) es sich bei einem Artefakt um ein Gesellschafts- oder Lernspiel handelt (→ „Spiele“);</p> <p>d) ein Artefakt eine oder mehrere Regel(n), Handlungsanweisung(en) oder Pläne visualisiert oder die Lokalisierung von Gegenständen oder Personen anzeigt (→ „Classroom Management“);</p>	<p>ohne Beispiel</p>

	<ul style="list-style-type: none"> e) ein Artefakt der Orientierung im Schulhaus oder der Schulgemeinschaft dient (→ „Schulmanagement“); f) ein Artefakt Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften enthält (→ „interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften“); g) ein Artefakt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und/oder externen Beratungsstellen dient (→ „Elternarbeit und Beratung“); h) ein Artefakt Instruktionen zu technischen oder organisatorischen Anforderungen enthält (→ „Anleitungen“); i) es sich bei einem Artefakt um ein Hilfsmittel ohne unmittelbar inhaltlichen Unterrichtsbezug oder um die Verpackung eines Nahrungs- oder Reinigungsmittels handelt (→ „Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände“); j) ein Artefakt eine pädagogische und/oder moralische Botschaft transportiert (→ „Wertevermittlung“); k) ein Artefakt (sprachliche und kulturelle) Diversität visualisiert (→ „Entwicklung interkulturellen Bewusstseins“); l) ein Artefakt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweist und/oder zu deren bzw. dessen Nutzung auffordert (→ „Förderung einer Sprache oder eines Dialekts“); m) ein nicht-autorisiertes Artefakt Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion oder des Spotts transportiert oder Territorialansprüche markiert (→ „Graffiti“); n) ein Artefakt auf eine schulische oder außerschulische Veranstaltung hinweist (→ „Veranstaltungsankündigungen“); o) ein Artefakt kommerzielle Wer- 	
--	--	--

	<p>bung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten beinhaltet (→ „Werbeanzeigen“);</p> <p>p) ein Artefakt an berühmte und/oder relevante Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder zentrale historische Ereignisse erinnert (→ „Gedenktafeln“);</p> <p>q) ein Artefakt die Teilnahme oder Erfolge der Schule oder Klasse bei Veranstaltungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentiert (→ „Urkunden / Pokale / Ehrungen“);</p> <p>r) ein Artefakt in erster Linie ästhetischen Zwecken dient (→ „Dekoration“);</p> <p>s) die Funktion eines Artefakts trotz leserlicher Schrift nicht klar bestimmbar ist (→ „Funktion(en) unklar“).</p>	
--	---	--

Gestaltung der Schrift (Androutsopoulos 2008)

Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).

<p>handschriftlich (eigene Kategorie)</p>	<p>Ein handschriftliches Artefakt enthält schriftsprachliche Zeichen, die von einem: einer Akteur:in handschriftlich verfasst wurden.</p> <p>Anwendung: „handschriftlich“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich handschriftlich verfasste schriftsprachliche Zeichen enthält.</p> <p>Abgrenzung: „handschriftlich“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt ausschließlich maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „gedruckt“); b) ein Artefakt sowohl handschriftlich verfasste als auch maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „handschriftlich und gedruckt“); c) die Gestaltung der Schrift deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar“). 	 
<p>gedruckt (eigene Kategorie)</p>	<p>Ein gedrucktes Artefakt enthält schriftsprachliche Zeichen, die maschinell aufgedruckt wurden.</p> <p>Anwendung: „gedruckt“ wird kodiert, wenn ein Artefakt ausschließlich maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält.</p> <p>Abgrenzung: „gedruckt“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt ausschließlich handschriftlich verfasste schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „handschriftlich“); b) ein Artefakt sowohl handschriftlich verfasste als auch maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „handschriftlich und gedruckt“); c) die Gestaltung der Schrift deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil 	 

	<p>die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar“).</p>	
<p>handschriftlich und gedruckt (eigene Kategorie)</p>	<p>Ein zugleich handschriftliches und gedrucktes Artefakt enthält sowohl handschriftlich verfasste als auch maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen.</p> <p>Anwendung: „handschriftlich und gedruckt“ wird kodiert, wenn ein Artefakt sowohl handschriftlich verfasste als auch maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält.</p> <p>Abgrenzung: „handschriftlich und gedruckt“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt ausschließlich handschriftlich verfasste schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „handschriftlich“); b) ein Artefakt ausschließlich maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „gedruckt“); c) die Gestaltung der Schrift deshalb nicht eindeutig feststellbar ist, weil die zu sehende Schrift unleserlich ist (→ „unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar“). 	 <p>Regeln für die Frühstückspause (maschinell gedruckt), darunter die handschriftlichen Unterschriften von Schüler:innen (aus Datenschutzgründen unkenntlich gemacht)</p>
<p>unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar (eigene Kategorie)</p>	<p>Artefakte, für die die Schriftgestaltung nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist</p> <p>Anwendung: „unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar“ wird kodiert, wenn schlechte Fotoqualität keinen Rückschluss auf die Gestaltung der auf einem Artefakt befindlichen Schrift zulässt.</p> <p>Abgrenzung: „unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar“ wird nicht kodiert, wenn</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ein Artefakt ausschließlich handschriftlich verfasste schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „handschriftlich“); b) ein Artefakt ausschließlich ma- 	<p>ohne Beispiel</p>

	<p>schinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „gedruckt“);</p> <p>c) ein Artefakt sowohl handschriftlich verfasste als auch maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen enthält (→ „handschriftlich und gedruckt“).</p>	
--	---	--

Anhang F: *Linguistic Schoolscapes*: Ergebnisse der explorativen Analyse

Im Zuge der explorativen Analyse wurden 150 zufällig ausgewählte Artefakte aus den sechs Schulklassen kodiert (25 Artefakte pro Klasse).

Kategorie	Kategoriendefinition	Anzahl zugeordneter Artefakte
Urheber:in bzw. Verantwortliche:r (Androutsopoulos 2008) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).		
<i>top-down</i> (Androutsopoulos 2008)	<i>Top-down</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, deren Urheber:innen Lehrkräfte oder Schulleitungen sind. Auch Artefakte, deren Urheber:innen externe Instanzen wie etwa Schulbuchverlage oder Behörden sind und deren Nutzung im Klassenzimmer durch Lehrkräfte oder Schulleitungen verantwortet wird, gelten als <i>top-down</i> generierte Artefakte.	122
<i>bottom-up</i> (Androutsopoulos 2008)	<i>Bottom-up</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, deren Urheber:innen Schüler:innen sind.	15
<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i> (eigene Kategorie)	<i>Top-down</i> und <i>bottom-up</i> hervorgebrachte Artefakte sind Artefakte, die mehrere Schriftelemente enthalten, wobei sowohl Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen (<i>top-down</i>) als auch Schüler:innen (<i>bottom-up</i>) Urheber:innen sind.	10
Urheber nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Urheber:in nicht eindeutig bestimmbar ist, sind Artefakte, deren Urheberschaft oder Verantwortlichkeit nicht eindeutig entweder auf Lehrkräfte, Schulleitungen oder externe Instanzen oder auf Schüler:innen zurückgeführt werden kann.	3
unleserlich: Urheber nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Urheber:in nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist	0

Kategorie	Kategoriendefinition	Anzahl zugeordneter Artefakte
Autorisierung (Androutsopoulos 2008) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).		
autorisiert (Androutsopoulos 2008)	Autorisiert sind Artefakte, wenn der sprachliche Zeichengebrauch durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist. Von Lehrkräften oder Schulleitungen hervorgebrachte oder verantwortete Artefakte (<i>top-down</i>) können in dem gewählten Untersuchungsfeld daher per se als autorisiert gelten.	150
nicht-autorisiert (Androutsopoulos 2008)	Nicht-autorisiert sind Artefakte, wenn der sprachliche Zeichengebrauch nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.	0
autorisiert und nicht-autorisiert (eigene Kategorie)	Als autorisiert und zugleich nicht-autorisiert gelten Artefakte, deren sprachlicher Zeichengebrauch zum Teil durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist, die aber zu einem anderen Teil auch sprachlichen Zeichengebrauch enthalten, der nicht durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist.	0
(Nicht-)Autorisierung nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Autorisierung oder Nicht-Autorisierung nicht eindeutig feststellbar ist, sind Artefakte, für die sich nicht eindeutig entscheiden lässt, ob der sprachliche Zeichengebrauch durch eine Lehrkraft oder Schulleitung legitimiert ist oder nicht.	0
unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, für die nicht bestimmbar ist, ob sie autorisiert oder nicht-autorisiert sind, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist	0

Kategorie	Kategoriendefinition	Anzahl zugeordneter Artefakte
Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit (eigene Kategorie) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).		
einsprachig (eigene Kategorie)	Einsprachige Artefakte sind Artefakte, die Schrift in nur einer standardsprachlichen oder dialektalen Varietät enthalten.	134
mehrsprachig (eigene Kategorie)	Mehrsprachige Artefakte sind Artefakte, die Schrift in mehreren standardsprachlichen Varietäten, mehreren dialektalen Varietäten oder einer / mehreren standardsprachlichen und einer / mehreren dialektalen Varietät(en) enthalten.	7
Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen (eigene Kategorie)	Artefakte, die <u>ausschließlich</u> Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstabenfolgen oder Buchstaben-Zahlen-Folgen enthalten, sodass keine Einordnung als ein- oder mehrsprachig möglich ist	0
unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, für die nicht bestimmbar ist, ob sie ein- oder mehrsprachig sind, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist	9

Kategorie	Kategoriendefinition	Anzahl zugeordneter Artefakte
<p>Status der beteiligten Sprache(n) (Androutsopoulos 2008)</p> <p>Wurde ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ mit der Subkategorie „mehrsprachig“ kodiert, werden mehrere der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet.</p> <p>Wurde „einsprachig“ kodiert, wird nur eine der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet.</p> <p>Eine zusätzliche Zuordnung der Subkategorien „Eigennamen“ und „Zahl / Ziffer“ ist sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Artefakten möglich.</p>		
Amtssprache (Deutsch) (Androutsopoulos 2008)	Artefakte in der Amtssprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der Amtssprache Deutsch enthalten.	109
Schulfremdsprache (Englisch, Französisch) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „internationale Verkehrssprachen“)	Artefakte in einer Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer standardsprachlichen Varietät der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache enthalten. Anmerkung: In der hellgrünen Klasse der grünen Schule wird Französisch als Schulfremdsprache unterrichtet. In allen anderen untersuchten Klassen wird Englisch als Schulfremdsprache unterrichtet. Je nach Klasse fallen also entweder französisch- <i>oder</i> englischsprachige Artefakte in die Subkategorie „Schulfremdsprache“.	9
andere Sprache(n) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „Minderheitensprachen“)	Artefakte in einer oder mehreren anderen Sprache(n) sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in (einer) standardsprachlichen Varietät(en) einer oder mehrerer anderen/r Sprache(n) als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache enthalten.	6
Dialekt der Amtssprache (deutschsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	Artefakte in einem Dialekt der Amtssprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der Amtssprache Deutsch enthalten.	1
Dialekt einer Schulfremdsprache (englisch- oder französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	Artefakte in einem Dialekt der Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät der in der jeweiligen Schule unterrichteten Schulfremdsprache enthalten. Anmerkung: In der hellgrünen Klasse der grünen Schule wird Französisch als Schulfremdsprache unterrichtet. In allen anderen	0

	untersuchten Klassen wird Englisch als Schulfremdsprache unterrichtet. Je nach Klasse fallen also entweder Artefakte in französisch- oder englischsprachigen Dialekten in die Subkategorie „Dialekt einer Schulfremdsprache“.	
Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache (nicht-deutsch oder nicht-englischsprachiger bzw. nicht-französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	Artefakte in einem Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache sind Artefakte, die sprachliche Zeichen in einer dialektalen Varietät enthalten, die weder der Amtssprache noch der in der jeweiligen Klasse unterrichteten Schulfremdsprache zuzuordnen sind.	0
Eigennamen (eigene Kategorie)	Artefakte, die Eigennamen enthalten (Personen-, Produkt-, Markennamen)	78
Ziffern / Zahlen (eigene Kategorie)	Artefakte, die Ziffern oder Zahlen enthalten, etwa Seitenzahlen, Datumsangaben, Zahlencodes, Maßangaben, mathematische Schreibungen etc.	67
Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen	Artefakte, die Abkürzungen, Buchstaben- oder Buchstaben-Zahlenfolgen enthalten, zum Beispiel in Form von Signaturen oder Buchstaben-Zahlencodes Ausnahme: Abkürzungen von Eigennamen werden nicht der Subkategorie „Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben-Zahlenfolgen“ zugeordnet, sondern fallen stattdessen in die Subkategorie „Eigennamen“. Dasselbe gilt für Klassenbezeichnungen (z. B. „3b“), die ebenfalls der Subkategorie „Eigennamen“ zugeordnet werden.	7
unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, für die der Status der enthaltenen Sprache(n) nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist	7

Kategorie	Kategoriendefinition	Anzahl zugeordneter Artefakte
Semantisches Verhältnis zwischen den Sprachen (Androutsopoulos 2008) Diese Kategorie findet nur Anwendung, wenn ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ der Subkategorie „mehrsprachig“ zugeordnet wurde. Jedes mehrsprachige Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).		
Wiederholung der gleichen Information (Androutsopoulos 2008)	Eine Wiederholung der gleichen Information liegt vor, wenn ein mehrsprachiges Artefakt die gleiche Information in mehreren Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt.	3
Arbeitsteilung (Androutsopoulos 2008)	Ein semantisch arbeitsteiliges Verhältnis liegt vor, wenn ein mehrsprachiges Artefakt unterschiedliche Informationen in unterschiedlichen Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt.	3
Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung (eigene Kategorie)	Wenn ein mehrsprachiges Artefakt sowohl die gleiche Information in mehreren Sprachen und/oder Dialekten als auch unterschiedliche Informationen in unterschiedlichen Sprachen und/oder Dialekten wiedergibt, liegt sowohl ein wiederholendes als auch ein semantisch arbeitsteiliges Verhältnis vor.	1
unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar (eigene Kategorie)	mehrsprachige Artefakte, für die das semantische Verhältnis der enthaltenen Sprachen und/oder Dialekte nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist	0

Kategorie	Kategoriendefinition	Anzahl zugeordneter Artefakte
Funktion (Gorter & Cenoz 2015; Bellinzona 2018) Jedes Artefakt wird einer oder mehreren der Subkategorien zugeordnet (Mehrfachzuordnungen möglich).		
Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten (Gorter & Cenoz 2015)	Lernmaterialien oder sonstige Hilfsmittel, die beim Unterrichten eingesetzt werden (können), stellen Artefakte dar, die der Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten dienen; auch Arbeitsergebnisse fallen in diese Subkategorie. Sie erfüllen einen didaktischen Zweck (Bellinzona 2018) und haben damit informative Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 9-10)	36
Kinderliteratur (eigene Kategorie)	Im Klassenzimmer befindliche Romane und Sachbücher, die keine Lehrwerke sind, zählen zu der Subkategorie „Kinderliteratur“. Sie können informative oder symbolische Funktion erfüllen.	10
Spiele (eigene Kategorie)	Im Klassenzimmer befindliche Gesellschafts- und Lernspiele zählen zu der Subkategorie „Spiele“. Je nach Spiel haben sie motorische, kognitive und/oder soziale Anregungsqualität. Eine eindeutige informative oder symbolische Funktion ist nicht zwingend gegeben.	12
Classroom Management (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die (Verhaltens-)Regeln visualisieren, dienen dem Classroom Management. Sie formulieren beispielsweise Klassenregeln, geben Handlungsanweisungen, zeigen den Standort von Materialien an, machen Zeit- und Abhörpläne transparent (Bellinzona 2018, S. 304-305) oder machen die Eigentümer:innen von Gegenständen identifizierbar. Sie erfüllen informative Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 10-11)	45
Schulmanagement (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die Orientierungen im Schulhaus geben, beispielsweise in Form von Schildern, die die Funktion bestimmter Räume anzeigen, in Form von Wegweisern (Bellinzona 2018, S. 303-304) oder in Form von visualisierten Handlungsanweisungen außerhalb des Klassenzimmers, dienen dem Schulmanagement. Auch im Klassenzimmer befindliche Artefakte mit klassenübergreifenden Inhalten, beispielsweise Putzplänen für das Schulhaus oder Plänen zur Aufteilung von Spielgeräten an die Klassen, zählen zum Schulmanagement. Sie erfüllen informative Funk-	7

	<p>tion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 11-12)</p> <p>Anmerkung: Für die vorliegende Studie ist die Kategorie „Schulmanagement“ nur marginal relevant, da sich die Untersuchung auf die Klassenzimmer begrenzt; höchstens Schilder, die sich unmittelbar an oder neben der Klassenzimmertür befinden, oder aber im Klassenzimmer befindliche Artefakte mit klassenübergreifendem Inhalt können in die Analysen einfließen.</p>	
interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften (eigene Kategorie)	Von Lehrkräften erstellte Artefakte, die Informationen für den internen Gebrauch einer Lehrkraft oder unter Lehrkräften beinhalten, stellen interne Notizen oder Dokumentationen dar. Sie können in Form von Nachrichten auch zwischen Lehrkräften zirkulieren und erfüllen in jedem Fall informative Funktion.	0
Elternarbeit und Beratung (eigene Kategorie)	Artefakte, die im Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern von Schüler:innen stehen, etwa Elternbriefe oder Telefonlisten, dienen der Elternarbeit. Aushänge von Beratungsstellen, zum Beispiel des schulpsychologischen Dienstes, können ebenfalls im Rahmen der Elternarbeit oder außerhalb davon eingesetzt werden. Sie erfüllen informative Funktion.	0
Anleitungen (Bellinzona 2018)	Artefakte, die Instruktionen etwa zum Gebrauch von Geräten, zum Verhalten im Brandfall, zur Abfallentsorgung oder zur Anmeldung zu Kursen enthalten, stellen Anleitungen bereit. Sie erfüllen informative Funktion. (Bellinzona 2018, S. 304)	2
Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände (eigene Kategorie)	Mit sprachlichen Zeichen versehene Hilfsmittel wie Tacker, Klebstofftuben und CD-Player sowie Verpackungen von Nahrungs- und Reinigungsmitteln fallen in die Subkategorie der Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände. Sie erfüllen weder informative noch symbolische Funktion, sondern dienen primär praktischen Zwecken.	21
Wertevermittlung (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die pädagogische Slogans oder moralische Botschaften transportieren, dienen der Vermittlung von Werten. Sie erfüllen symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 13)	2
Entwicklung inter-	Artefakte, die (sprachliche und kulturelle)	3

kulturellen Bewusstseins (Gorter & Cenoz 2015)	Diversität visualisieren, dienen der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins. Dazu zählen etwa Begrüßungswörter in mehreren Sprachen, Flaggen unterschiedlicher Länder oder Artefakte, die sich mit kulturellen Festen und Feiern beschäftigen. Sie erfüllen symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 13-14)	
Förderung einer Sprache oder eines Dialekts (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015: „Promotion of the Basque language“)	Artefakte, die gezielt auf den Status einer Sprache oder eines Dialekts hinweisen und/oder zu deren/dessen Nutzung ermutigen, dienen der Förderung dieser Sprache oder dieses Dialekts. Sie erfüllen symbolische Funktion. (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015, S. 14-15)	0
Graffiti (Bellinzona 2018)	Artefakte mit sprachlichen Zeichen, die von Schüler:innen ohne Autorisierung durch eine Lehrkraft etwa auf Schulbänken oder an Wänden angebracht wurden und die Liebesbotschaften, Freundschaftsbekennnisse, Ausdrücke der Rebellion gegen Schule oder Autorität oder Spott gegenüber Personen ausdrücken oder Territorialansprüche markieren, zählen zu der Subkategorie Graffiti. Sie erfüllen symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 308)	0
Veranstaltungsankündigungen (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die schulische oder außerschulische Events bewerben, dienen der Ankündigung von Veranstaltungen. Sie erfüllen informative und eventuell auch symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 15-16)	2
Werbeanzeigen (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die kommerzielle Informationen bereitstellen, dienen der Werbung für Produkte, Dienstleistungen oder Aktivitäten. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Gorter & Cenoz 2015, S. 16-17)	0
Gedenktafeln (Bellinzona 2018)	Artefakte, die etwa an den Namensgeber oder die Namensgeberin der Schule, an sonstige berühmte Persönlichkeiten, Errungenschaften von historischem Wert oder an zentrale Ereignisse der Stadt- oder Schulgeschichte erinnern, stellen Gedenktafeln dar. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 310)	0
Urkunden / Pokale / Ehrungen	Artefakte, die die Teilnahme oder Erfolge einer Schule oder Klasse bei Veranstaltungen	1

(Bellinzona 2018)	tungen, Projekten oder Wettbewerben dokumentieren, fallen in die Subkategorie „Urkunden / Pokale / Ehrungen“. Sie erfüllen informative und symbolische Funktion. (Bellinzona 2018, S. 310)	
Dekoration (Gorter & Cenoz 2015)	Artefakte, die in erster Linie ästhetische Funktion erfüllen, dienen als Dekoration. Sie können zwar auch informative und symbolische Funktion erfüllen, dienen aber in erster Linie ästhetischen Zwecken. (Gorter & Cenoz 2015, S. 17)	13
Funktion(en) unklar (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Funktion nicht klar identifizierbar ist	0
unleserlich: Funktion nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, deren Funktion nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist	1

Kategorie	Kategoriendefinition	Anzahl zugeordneter Artefakte
Gestaltung der Schrift (Androutsopoulos 2008) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).		
handschriftlich (eigene Kategorie)	Ein handschriftliches Artefakt enthält schriftsprachliche Zeichen, die von einem:einer Akteur:in handschriftlich verfasst wurden.	32
gedruckt (eigene Kategorie)	Ein gedrucktes Artefakt enthält schriftsprachliche Zeichen, die maschinell aufgedruckt wurden.	91
handschriftlich und gedruckt (eigene Kategorie)	Ein zugleich handschriftliches und gedrucktes Artefakt enthält sowohl handschriftlich verfasste als auch maschinell aufgedruckte schriftsprachliche Zeichen.	27
unleserlich: Handschrift / Druck nicht feststellbar (eigene Kategorie)	Artefakte, für die die Schriftgestaltung nicht bestimmbar ist, weil die zu sehende Schrift aufgrund der Fotoqualität unleserlich ist	0

Anhang G: Linguistic Schoolscales: Analyseergebnisse

Die nachfolgenden Tabellen schlüsseln die Ergebnisse der *Linguistic Schoolscape*-Analysen für die sechs untersuchten Klassen auf. Anhang G.1 gibt absolute Häufigkeiten wieder, während Anhang G.2 prozentuale Angaben mit Bezug zur jeweiligen Gesamtzahl an Artefakten im Klassenzimmer macht.

Anhang G.1: Linguistic Schoolscales: Analyseergebnisse – absolute Häufigkeiten

Schulcode	VK25		TF63			OY07	gesamt
Klassencode	K2 hell- grün	P3 dunkel- grün	R7 hell- blau	Z5 mittel- blau	B7 dunkel- blau	L9 gelb	
Artefakte gesamt	163	366	383	190	497	198	1.797
Kategorie	Anzahl zugeordneter Artefakte (absolut)						
Urheber:in bzw. Verantwortliche:r (Androutsopoulos 2008)							
Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
<i>top-down</i> (Androutsopoulos 2008)	139	326	265	138	438	161	1.467
<i>bottom-up</i> (Androutsopoulos 2008)	15	15	96	28	23	12	189
<i>top-down</i> und <i>bot- tom-up</i> (eigene Kategorie)	8	22	21	24	33	25	133
Urheber nicht ein- deutig bestimmbar (eigene Kategorie)	1	2	1	0	2	0	6
unleserlich: Urheber nicht feststell- bar (eigene Kategorie)	0	1	0	0	1	0	2
Autorisierung (Androutsopoulos 2008)							
Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
autorisiert (Androutsopoulos 2008)	163	365	382	190	496	197	1.793
nicht-autorisiert (Androutsopoulos 2008)	0	0	0	0	0	0	0
autorisiert und nicht-autorisiert (eigene Kategorie)	0	1	0	0	0	0	1
(Nicht-)Autorisie- rung nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)	0	0	0	0	1	1	2
unleserlich: Autori-	0	0	1	0	0	0	1

sierung nicht feststellbar (eigene Kategorie)							
Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit (eigene Kategorie)							
Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
einsprachig (eigene Kategorie)	143	317	280	115	378	136	1.369
mehrsprachig (eigene Kategorie)	4	13	25	20	38	12	112
Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben- (Zahlen-)Folgen (eigene Kategorie)	13	27	69	51	71	45	276
unleserlich: Ein- /Mehrsprachigkeit nicht feststellbar (eigene Kategorie)	3	9	9	4	10	5	40
Status der beteiligten Sprache(n) (Androutsopoulos 2008)							
Wurde ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ mit der Subkategorie „mehrsprachig“ kodiert, werden mehrere der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet.							
Wurde „einsprachig“ kodiert, wird nur eine der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet.							
Eine zusätzliche Zuordnung der Subkategorien „Eigennamen“ und „Zahl / Ziffer“ ist sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Artefakten möglich.							
Amtssprache (Deutsch) (Androutsopoulos 2008)	145	328	297	126	410	143	1.449
Schulfremdsprache (Englisch, Französisch) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „internationale Verkehrssprachen“)	0	11	27	28	39	16	121
andere Sprache(n) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „Minderheitensprachen“)	6	9	10	5	15	3	48
Dialekt der Amtssprache (deutschsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	0	1	3	0	0	0	4

Dialekt einer Schulfremdsprache (englisch- oder französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	0	0	0	0	0	0	0
Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache (nicht-deutsch oder nicht-englischsprachiger bzw. nicht-französischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	0	0	0	0	0	0	0
Eigennamen (eigene Kategorie)	93	234	273	132	372	141	1.245
Ziffern / Zahlen (eigene Kategorie)	55	110	140	80	184	73	642
Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben- Zahlenfolgen	6	109	17	4	43	7	186
unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar (eigene Kategorie)	3	8	9	4	9	5	38
Semantisches Verhältnis zwischen den Sprachen (Androutsopoulos 2008) Diese Kategorie findet nur Anwendung, wenn ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ der Subkategorie „mehrsprachig“ zugeordnet wurde. Jedes mehrsprachige Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
Wiederholung der gleichen Information (Androutsopoulos 2008)	0	2	11	3	6	1	23
Arbeitsteilung (Androutsopoulos 2008)	4	6	10	13	26	9	68
Wiederholung der gleichen Information und Arbeitsteilung (eigene Kategorie)	0	5	4	4	6	2	21
unleserlich: semantisches Verhältnis nicht feststellbar (eigene Kategorie)	0	0	0	0	0	0	0

Funktion (Gorter & Cenoz 2015; Bellinzona 2018) Jedes Artefakt wird einer oder mehreren der Subkategorien zugeordnet (Mehrfachzuordnungen möglich).							
Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten (Gorter & Cenoz 2015)	53	138	107	61	90	102	551
Kinderliteratur (eigene Kategorie)	68	115	73	16	236	11	519
Spiele (eigene Kategorie)	4	8	49	19	41	3	124
Classroom Management (Gorter & Cenoz 2015)	20	46	69	56	87	49	327
Schulmanagement (Gorter & Cenoz 2015)	4	2	4	6	5	0	21
interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften (eigene Kategorie)	1	1	4	5	2	0	13
Elternarbeit und Beratung (eigene Kategorie)	0	6	8	3	2	0	19
Anleitungen (Bellinzona 2018)	5	6	2	5	3	1	22
Gebrauchs- und Haushaltsgegenstände (eigene Kategorie)	10	15	39	18	21	23	126
Wertevermittlung (Gorter & Cenoz 2015)	2	10	7	0	1	4	24
Entwicklung interkulturellen Bewusstseins (Gorter & Cenoz 2015)	1	2	7	0	7	0	17
Förderung einer Sprache oder eines Dialekts (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015: „Promotion of the Basque language“)	0	0	0	0	0	0	0
Graffiti (Bellinzona 2018)	0	1	0	0	1	0	2

Veranstaltungs- ankündigungen (Gorter & Cenoz 2015)	0	0	1	1	5	0	7
Werbeanzeigen (Gorter & Cenoz 2015)	0	1	1	0	0	2	4
Gedenktafeln (Bellinzona 2018)	0	0	0	0	0	0	0
Urkunden / Pokale / Ehrungen (Bellinzona 2018)	0	8	0	0	0	1	9
Dekoration (Gorter & Cenoz 2015)	12	13	31	1	6	5	68
Funktion(en) unklar (eigene Kategorie)	1	1	5	0	1	1	9
unleserlich: Funkti- on nicht feststellbar (eigene Kategorie)	0	4	3	1	4	0	12
Gestaltung der Schrift (Androutsopoulos 2008)							
Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
handschriftlich (eigene Kategorie)	26	31	110	66	95	21	349
gedruckt (eigene Kategorie)	123	197	235	91	334	137	1.117
handschriftlich und gedruckt (eigene Kategorie)	14	138	38	33	68	40	331
unleserlich: Hand- schrift / Druck nicht feststellbar (eigene Kategorie)	0	0	0	0	0	0	0

Anhang G.2: Linguistic Schoolscapes: Analyseergebnisse – relative Häufigkeiten

Die Grundgesamtheit besteht in der Gesamtzahl an Artefakten im jeweiligen Klassenzimmer (Zeile „Artefakte gesamt“). Ausgenommen hiervon ist die Hauptkategorie „Semantisches Verhältnis zwischen den Sprachen“; hier besteht die Grundgesamtheit in der Anzahl mehrsprachiger Artefakte im jeweiligen Klassenzimmer (Zeile „N = Anzahl mehrsprachiger Artefakte“).

Die potenziellen Mehrfachzuordnungen in den Hauptkategorien „Status der beteiligten Sprachen“ und „Funktion“ bedingen, dass bei Addition der prozentualen Anteile der jeweiligen Subkategorien zum Teil eine Summe größer als 100 % gebildet wird.

Schulcode	VK25		TF63			OY07	gesamt
Klassencode	K2 hellgrün	P3 dunkelgrün	R7 hellblau	Z5 mittelblau	B7 dunkelblau	L9 gelb	
Artefakte gesamt	163	366	383	190	497	198	1.797
Kategorie	Anteil zugeordneter Artefakte (in Prozent)						
Urheber:in bzw. Verantwortliche:r (Androutsopoulos 2008)							
Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
<i>top-down</i> (Androutsopoulos 2008)	85,28	89,07	69,19	72,63	88,13	81,31	81,64
<i>bottom-up</i> (Androutsopoulos 2008)	9,20	4,10	25,07	14,74	4,63	6,06	10,52
<i>top-down</i> und <i>bottom-up</i> (eigene Kategorie)	4,91	6,01	5,48	12,63	6,64	12,63	7,40
Urheber nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)	0,61	0,55	0,26	0,00	0,40	0,00	0,33
unleserlich: Urheber nicht feststellbar (eigene Kategorie)	0,00	0,27	0,00	0,00	0,20	0,00	0,11
Autorisierung (Androutsopoulos 2008)							
Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
autorisiert (Androutsopoulos 2008)	100,00	99,73	99,74	100,00	99,80	99,49	99,78
nicht-autorisiert (Androutsopoulos 2008)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
autorisiert und nicht-autorisiert (eigene Kategorie)	0,00	0,27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06
(Nicht-)Autorisierung	0,00	0,00	0,00	0,00	0,20	0,51	0,11

runge nicht eindeutig bestimmbar (eigene Kategorie)							
unleserlich: Autorisierung nicht feststellbar (eigene Kategorie)	0,00	0,00	0,26	0,00	0,00	0,00	0,06
Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit (eigene Kategorie) Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
einsprachig (eigene Kategorie)	87,73	86,61	73,11	60,53	76,06	68,69	76,18
mehrsprachig (eigene Kategorie)	2,45	3,55	6,53	10,53	7,65	6,06	6,23
Eigennamen, Ziffern / Zahlen, Buchstaben-(Zahlen-)Folgen (eigene Kategorie)	7,98	7,38	18,02	26,84	14,29	22,73	15,36
unleserlich: Ein-/Mehrsprachigkeit nicht feststellbar (eigene Kategorie)	1,84	2,46	2,35	2,11	2,01	2,53	2,23
Status der beteiligten Sprache(n) (Androutsopoulos 2008) Wurde ein Artefakt in der Hauptkategorie „Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ mit der Subkategorie „mehrsprachig“ kodiert, werden mehrere der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet. Wurde „einsprachig“ kodiert, wird nur eine der Subkategorien „Amtssprache“, „Dialekt der Amtssprache“, „Schulfremdsprache“, „Dialekt einer Schulfremdsprache“, „andere Sprache(n)“, „Dialekt einer anderen Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremdsprache“ zugeordnet. Eine zusätzliche Zuordnung der Subkategorien „Eigennamen“ und „Zahl / Ziffer“ ist sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Artefakten möglich.							
Amtssprache (Deutsch) (Androutsopoulos 2008)	88,96	89,62	77,55	66,32	82,49	72,22	80,63
Schulfremdsprache (Englisch, Französisch) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „internationale Verkehrssprachen“)	0,00	3,01	7,05	14,74	7,85	8,08	6,73
andere Sprache(n) (angelehnt an Androutsopoulos 2008: „Minderheitensprachen“)	3,68	11,11	2,61	20,00	3,02	33,33	2,67
Dialekt der Amts-	0,00	2,46	0,78	2,63	0,00	1,52	0,22

sprache (deutschsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)							
Dialekt einer Schul- fremdsprache (englisch- oder franzö- sischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dialekt einer ande- ren Sprache als der Amtssprache oder der Schulfremd- sprache (nicht-deutsch oder nicht-englischsprachi- ger bzw. nicht-franzö- sischsprachiger Dialekt) (eigene Kategorie)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Eigennamen (eigene Kategorie)	57,06	63,93	71,28	69,47	74,85	71,21	69,28
Ziffern / Zahlen (eigene Kategorie)	33,74	30,05	36,55	42,11	37,02	36,87	35,73
Abkürzungen, Buchstabenfolgen, Buchstaben- Zahlenfolgen	3,68	29,78	4,44	2,11	8,65	3,54	10,35
unleserlich: Status der Sprache(n) nicht feststellbar (eigene Kategorie)	1,84	2,19	2,35	2,11	1,81	2,53	2,11
Semantisches Verhältnis zwischen den Sprachen (Androutsopoulos 2008) Diese Kategorie findet nur Anwendung, wenn ein Artefakt in der Hauptkategorie „Ein- sprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit“ der Subkategorie „mehrsprachig“ zugeordnet wur- de. Jedes mehrsprachige Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
N = Anzahl mehrspra- chiger Artefakte	4	13	25	20	38	12	112
Wiederholung der gleichen Informati- on (Androutsopoulos 2008)	0,00	15,38	44,00	15,00	15,79	8,33	20,54
Arbeitsteilung (Androutsopoulos 2008)	100,00	46,15	40,00	65,00	68,42	75,00	60,71
Wiederholung der gleichen Informati- on und Arbeitstei- lung (eigene Kategorie)	0,00	38,46	16,00	20,00	15,79	16,67	18,75
unleserlich: seman-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

tisches Verhältnis nicht feststellbar (eigene Kategorie)							
Funktion (Gorter & Cenoz 2015; Bellinzona 2018) Jedes Artefakt wird einer oder mehreren der Subkategorien zugeordnet (Mehrfachzuordnungen möglich).							
Vermittlung von Sprachen und Fachinhalten (Gorter & Cenoz 2015)	32,52	37,70	27,94	32,11	18,11	51,52	30,66
Kinderliteratur (eigene Kategorie)	41,72	31,42	19,06	8,42	47,48	5,56	28,88
Spiele (eigene Kategorie)	2,45	2,19	12,79	10,00	8,25	1,52	6,90
Classroom Ma- nagement (Gorter & Cenoz 2015)	12,27	12,57	18,02	29,47	17,51	24,75	18,20
Schulmanagement (Gorter & Cenoz 2015)	2,45	0,55	1,04	3,16	1,01	0,00	1,17
interne Notizen / Dokumentationen / Nachrichten von Lehrkräften (eigene Kategorie)	0,61	0,27	1,04	2,63	0,40	0,00	0,72
Elternarbeit und Beratung (eigene Kategorie)	0,00	1,64	2,09	1,58	0,40	0,00	1,06
Anleitungen (Bellinzona 2018)	3,07	1,64	0,52	2,63	0,60	0,51	1,22
Gebrauchs- und Haushaltsgegen- stände (eigene Kategorie)	6,13	4,10	10,18	9,47	4,23	11,62	7,01
Wertevermittlung (Gorter & Cenoz 2015)	1,23	2,73	1,83	0,00	0,20	2,02	1,34
Entwicklung inter- kulturellen Be- wusstseins (Gorter & Cenoz 2015)	0,61	0,55	1,83	0,00	1,41	0,00	0,95
Förderung einer Sprache oder eines Dialekts (angelehnt an Gorter & Cenoz 2015: „Promotion of the Basque lan-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

guage “)							
Graffiti (Bellinzona 2018)	0,00	0,27	0,00	0,00	0,20	0,00	0,11
Veranstaltungs- ankündigungen (Gorter & Cenoz 2015)	0,00	0,00	0,26	0,53	1,01	0,00	0,39
Werbeanzeigen (Gorter & Cenoz 2015)	0,00	0,27	0,26	0,00	0,00	1,01	0,22
Gedenktafeln (Bellinzona 2018)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Urkunden / Pokale / Ehrungen (Bellinzona 2018)	0,00	2,19	0,00	0,00	0,00	0,51	0,50
Dekoration (Gorter & Cenoz 2015)	7,36	3,55	8,09	0,53	1,21	2,53	3,78
Funktion(en) unklar (eigene Kategorie)	0,61	0,27	1,31	0,00	0,20	0,51	0,50
unleserlich: Funkti- on nicht feststellbar (eigene Kategorie)	0,00	1,09	0,78	0,53	0,80	0,00	0,67
Gestaltung der Schrift (Androutsopoulos 2008)							
Jedes Artefakt wird einer der Subkategorien zugeordnet (keine Mehrfachzuordnungen).							
handschriftlich (eigene Kategorie)	15,95	8,47	28,72	34,74	19,11	10,61	19,42
gedruckt (eigene Kategorie)	75,46	53,83	61,36	47,89	67,20	69,19	62,16
handschriftlich und gedruckt (eigene Kategorie)	8,59	37,70	9,92	17,37	13,68	20,20	18,42
unleserlich: Hand- schrift / Druck nicht feststellbar (eigene Kategorie)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Anhang H: Verlaufsprotokoll des untersuchten Unterrichtstages

Das folgende Verlaufsprotokoll eines Unterrichtstages in der hellblauen Klasse bildet die Basis für die in den Kapiteln 7.2 bis 7.5 vorgestellten Fallkollektionen. Es wurde anhand der Video- und Audioaufnahmen vom 05.06.2018 angefertigt.

Neben dem Verlauf der gefilmten Unterrichtsstunde schlüsselt die Tabelle auf, welche Sequenzen als relevant bzw. irrelevant für die Forschungsfrage eingestuft werden. Die ausgewählten Sequenzen sind fortlaufend nummeriert (z. B. Sequenz 01, Sequenz 02, Sequenz 03), wobei die durch Feinsegmentierung definierten Sequenzen zusätzlich mit Buchstaben gekennzeichnet sind (z. B. Sequenz 2a, 2b, 2c), sodass eine Einordnung in das zugehörige Grobsegment möglich ist. Anhang H illustriert die Zählung der Sequenzen bei Grob- und Feinsegmentierung.

Forschungsrelevante Sequenzen wurden so genannten Fallkollektionen zugeordnet. Eine Übersicht über die in der Tabelle mit Abkürzungen angeführten Fallkollektionen findet sich in Kapitel 7.2.

		zimmers.			
00:10:39-00:17:32	–	<p>Interaktionen zwischen der Lehrerin und einzelnen SuS sowie Interaktionen zwischen SuS.</p> <p>Rafael betritt das Klassenzimmer und setzt sich an den ihm zugewiesenen Platz.</p> <p>Loan verteilt im Auftrag der Lehrerin liniertes Schreibpapier an die Plätze der SuS.</p> <p>Esma, Georgi und ein:e weitere:r Schüler:in betreten das Klassenzimmer und setzen sich an die ihnen zugewiesenen Plätze.</p> <p>Die Lehrerin lässt ihren Blick schweifen und macht mit der Hand eine zählende Geste.</p>	nein		
Unterrichtseröffnung und Organisatorisches					
00:17:32-00:19:03	SEQUENZ 01	<p>Die Lehrerin begrüßt die SuS auf Englisch. Die SuS begrüßen die Lehrerin sowie die Forscherin im Chor auf Englisch.</p> <p>Die Lehrerin bittet die Forscherin, sich vorzustellen. Die Forscherin stellt sich und ihre Tätigkeit vor.</p>	ja	<p>L: „Okay, good morning.“</p> <p>SuS: „Good morning, Miss Tassler.“</p> <p>Die Lehrerin deutet in Richtung des Forschendenteams.</p> <p>SuS: „Good morning, Miss Landau.“</p> <p>L: „Ja.“</p> <p>Risha: „Guten Morgen.“</p> <p>Maxim: „Good morning-“</p> <p>nicht bestimmbare Schülerin: „Herr-“</p> <p>L: „Okay, ich glaube, ihr wisst ja gar nicht, wer da ist. Ich hab’ euch ja nur gesagt, dass jemand kommt von der Uni Landau, die</p>	<p>PROD.1.6 – L</p> <p>KOMP.1.2 – L + S</p> <p>REP.1.2 – L + S</p>

				uns heute Morgen mal filmt, den Unterricht, dass ihr aber keine Angst haben braucht.“ L zur Forscherin: „Also wenn Sie wollen, können Sie ruhig kurz sagen-“ Die Forscherin stellt sich und ihre Tätigkeit vor und klärt die SuS über die im Klassenzimmer platzierten Kameras und Audiorekorder auf.	
00:18:45-00:19:13	–	Die Lehrerin verteilt liniertes Schreibpapier an Paola, Georgi und eine:n weitere:n Schüler:in.	nein		
00:19:13-00:19:39	–	Die Lehrerin stellt den Tagesplan vor: - Erzählkreis mit freiem Schreiben - Sachunterricht - Mathematik	nein		
Deutschunterricht: Erzählkreis und Freies Schreiben					
00:19:37-00:21:21	SEQUENZ 02 (GESAMT)	Die Lehrerin bittet die SuS tischweise in den Sitzkreis. Die SuS setzen sich vor der Tafel auf den Boden in einen Kreis. Auch die Lehrerin setzt sich in den Sitzkreis.	teilweise (s.u.)		
00:19:37-00:20:22	SEQUENZ 02A	- Die Lehrerin weist einen sich meldenden Schüler (Hasan) ab. Hasan meldet sich weiter und spricht, ohne aufgerufen zu werden. Die Lehrerin reagiert auf seine Anmerkung.	ja	Hasan meldet sich. L: „Damit des mit der Kamera net so chaotisch wird und die mir die Kamera net umrennen, gehen wir jetzt mal nacheinander in den Sitzkreis, okay? Batuhan, ihr versucht ma’ grad’, den Tisch ’n bisschen noch auf	PROD.1.2 – L PROD.1.4 – S

				<p>die Seite zu stellen, dass wir hier noch 'n bisschen Platz haben. Grad' nur für den Erzählkreis, grad' nur 'n bisschen zur Seite.“</p> <p>Batuhan, Mustafa, Hüseyin und Rafael verschieben ihren Tisch.</p> <p>L zu den vier Jungen: „Des müsste gehen. Hm_hm. Und den da dran schieben, dann hammer Platz.“</p> <p>L: „Okay, ihr müsst mal bisschen (dann/da) nah zusammerrücken, aber des is' net schlimm. Hasan, du kannst jetzt die Hand runternehmen, weil ich alles erklärt hab' und alles erklären werde.“</p> <p>Hasan: „Aber da fehlt was. Sport.“</p> <p>L: „Werdet ihr sehen, vielleicht is' Hitzefrei, des weiß ich noch net. Kommt drauf an, wie warm's bis zur Pause hin ist, ne?“</p>	
00:21:17-00:28:04	SEQUENZ 03 (GESAMT)	Erzählkreis: Die SuS sprechen über Gegenstände, die die Lehrerin in die Mitte des Sitzkreises legt.	teilweise (s.u.)		
00:21:17-00:22:28	SEQUENZ 03A	<p>- Die Lehrerin legt verschiedene Gegenstände in die Mitte des Sitzkreises. Wenn die SuS Ideen dazu hätten, könnten sie sich melden. SuS melden sich.</p>	ja	<p>L: „So, mal gespannt, ob ihr gleich erraten könnt, wo wir hingehen. Also wir bleiben heute da, klar, aber wo wir uns gedanklich hinbewegen.“</p> <p>Die Lehrerin legt Gegenstände in die Mitte des Sitzkreises:</p>	PROD.1.8 – L

00:22:21-00:22:47	SEQUENZ 03B	- Die Lehrerin ruft Paola auf. Paola antwortet. Die Lehrerin fordert Paola auf, lauter zu sprechen.	ja	<p>„So.“ Hasan meldet sich. L: „Wenn ihr Ideen habt, könnt ihr euch schon melden.“ Victoria, Yasmina, Maxim, Paola und ein:e weitere:r Schüler:in melden sich ebenfalls. Die Lehrerin legt weiter Gegenstände aus: „So.“ Charlotte und ein:e weitere:r Schüler:in melden sich ebenfalls. L: „Was seht ihr? Erst ma’ so rum: Was seht ihr? Beschreibt ma’, was ihr alles sehen könnt. Paola.“ Paola: „Ähm, ich seh’ ein Meer.“ L: „Laut, laut.“ Paola: „Ich sehe ein Meer. Ein Flugzeug und ein Sonnencreme, Sonne- ((unverständlich)).“ L: „Hm_hm. Gut.“ L: „Hasan.“ Hasan: „Also ich seh’- also Strandsachen, ich seh’ Sonnencreme, eine Sonne, Sonnenbrille, ein Bild mit einem Sandkasten und-“ L: „Sandkasten?“ Hasan: „Oder Sandsachen.“ Victoria: „Sandsachen.“ L: „Genau, hm_hm.“ L: „Wer hat noch was zu sagen? Jetzt hammer ja eigentlich alles beschrieben, was wir hier liegen</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.1.7 – L PROD.3.2 – L</p>
00:22:46-00:23:11	SEQUENZ 03C	- Die Lehrerin ruft Hasan auf. Sie fordert Hasan zur Korrektur eines verwendeten Begriffs auf.	ja	<p>Hasan: „Also ich seh’- also Strandsachen, ich seh’ Sonnencreme, eine Sonne, Sonnenbrille, ein Bild mit einem Sandkasten und-“ L: „Sandkasten?“ Hasan: „Oder Sandsachen.“ Victoria: „Sandsachen.“ L: „Genau, hm_hm.“ L: „Wer hat noch was zu sagen? Jetzt hammer ja eigentlich alles beschrieben, was wir hier liegen</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.7 – L PROD.3.6 – L KOMP.2.3 – L</p>
00:23:10-00:23:54	SEQUENZ 03D	- Die Lehrerin fragt, zu welcher Jahreszeit die Gegenstände gehören. Aabid	ja	<p>„So.“ Hasan meldet sich. L: „Wenn ihr Ideen habt, könnt ihr euch schon melden.“ Victoria, Yasmina, Maxim, Paola und ein:e weitere:r Schüler:in melden sich ebenfalls. Die Lehrerin legt weiter Gegenstände aus: „So.“ Charlotte und ein:e weitere:r Schüler:in melden sich ebenfalls. L: „Was seht ihr? Erst ma’ so rum: Was seht ihr? Beschreibt ma’, was ihr alles sehen könnt. Paola.“ Paola: „Ähm, ich seh’ ein Meer.“ L: „Laut, laut.“ Paola: „Ich sehe ein Meer. Ein Flugzeug und ein Sonnencreme, Sonne- ((unverständlich)).“ L: „Hm_hm. Gut.“ L: „Hasan.“ Hasan: „Also ich seh’- also Strandsachen, ich seh’ Sonnencreme, eine Sonne, Sonnenbrille, ein Bild mit einem Sandkasten und-“ L: „Sandkasten?“ Hasan: „Oder Sandsachen.“ Victoria: „Sandsachen.“ L: „Genau, hm_hm.“ L: „Wer hat noch was zu sagen? Jetzt hammer ja eigentlich alles beschrieben, was wir hier liegen</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L</p>

00:23:53-00:24:31	SEQUENZ 03E	<p>und Loan antworten.</p> <p>- Die Lehrerin fragt, auf welches Reiseziel die Bilder hindeuten. Hüseyin antwortet und begründet seine Antwort anhand der ausliegenden Gegenstände.</p>	ja	<p>sehen. Wo könnten wir denn sein? Erst mal: In welcher Jahreszeit sind wir? Ich glaube, das ist eindeutig. Aabid, in welcher Jah-?“</p> <p>Aabid: „Sommer.“</p> <p>L: „Genau. Und dann erklären wir mal: Warum sind wir im Sommer? Loan.“</p> <p>Loan: „Weil es gibt ja vier Jahreszeiten und die Jahreszeiten, die wechseln sich immer ab.“</p> <p>L: „Und warum bist du dir sicher, dass es der Sommer ist und net der Winter?“</p> <p>Loan: „Weil im Winter zieht man ja warme Sachen an wie Handschuhe und nicht kurze Klamotten. Und da braucht man keine Sonnencreme.“</p> <p>L: „Genau.“</p> <p>L: „Und welches Bild hammer denn hier dargestellt? Wo könnten wir denn hingehen zum Beispiel? Hüseyin.“</p> <p>Hüseyin: „Wir geh'n zum Strand.“</p> <p>L: „Wie kommst du drauf, dass wir zum Strand gehen?“</p> <p>Hüseyin: „Weil mit Sonnencreme muss man sich so sich eincremen und weil man bei dem Strand fliegen kann, und wenn man das nicht macht, kann man Sonnenbrand kriegen. Und wenn man warme Sachen anhat,</p>	PROD.1.1 – L
-------------------	-------------	--	----	---	--------------

00:24:30-00:24:48	SEQUENZ 03F	- Die Lehrerin fragt nochmals nach dem möglichen Reiseziel. Ein:e Schüler:in antwortet und begründet seine:ihre Antwort anhand der ausliegenden Gegenstände. Die Lehrerin fordert den:die Schüler:in auf, laut zu sprechen.	ja	dann ist man noch- man fühlt sich noch heiß und dann ist es richtig heiß.“ L: „Hm_hm. Genau.“ L: „Wer hat noch 'ne Idee? Wo können wir denn sein, wo können wir denn hingehen? [Schüler:innenname].“ Schüler:in: „Im Urlaub.“ L: „Wie kommste da drauf?“ Schüler:in: „Weil da 'n Flugzeug ist.“ L: „Laut.“ Schüler:in: „Weil da 'n Flugzeug ist.“	PROD.1.1 – L PROD.1.7 – L PROD.3.2 – L
00:24:47-00:25:07	SEQUENZ 03G	- Die Lehrerin fragt nochmals nach dem möglichen Reiseziel. Yasmina antwortet. Die Lehrerin hinterfragt eine von Yasmina verwendete Präposition und korrigiert.	ja	L: „Hm_hm, genau.“ L: „Wo könnten wir denn hinfliegen, wenn wir die Bilder sehen? Wo könnten wir da hinfliegen? Yasmina.“ Yasmina: „In den Strand.“ L: „In den Strand rein?“ Yasmina: „Also nein, nicht in den Strand, aber da in der Stadt sozusagen, wo der Strand liegt.“ L: „Zum Strand, hm_hm. In 'n Land, wo der Strand zu sehen ist. Genau.“	PROD.1.1 – L PROD.1.7 – L PROD.3.5 – L KOMP.2.2 – L
00:25:06-00:25:24	SEQUENZ 03H	- Die Lehrerin ruft Mustafa auf. Mustafa antwortet.	ja	L: „Mustafa.“ Mustafa: „Also ich hab' mir alles angeschaut und ich hab' auch gesehen, dass man die Sachen mitnehmen kann und zum Flughafen gehen und dann zum Strand fliegen.“ L: „Genau, sehr gut.“	PROD.1.1 – L

00:25:14-00:25:18	SEQUENZ 03I	- Die Lehrerin ermahnt die SuS mit einer Zeigegeste zur Ruhe.	ja		PROD.1.2 – L
00:25:21-00:25:48	SEQUENZ 03J	- Die Lehrerin fragt, wer noch etwas dazu sagen möchte. Sie ruft Hasan auf. Hasan antwortet. Währenddessen betritt Sadija das Klassenzimmer und setzt sich in den Sitzkreis.	ja	L: „Wer möcht’ noch was dazu sagen? Hasan.“ Hasan: „Also, da sind Schwimmsachen auch dabei und man könnte auf eine Insel auch geflogen sein, auf eine Insel.“ L: „Genau.“ Hasan: „Da, wo so ein Hotel oder so ist, aber keine Stadt.“ L: „Super. Super.“	PROD.1.1 – L
00:25:47-00:26:48	SEQUENZ 03K	- Die Lehrerin fragt, was in drei Wochen sei. Victoria antwortet („Sommerferien“). Nach einer Störung soll Victoria ihre Antwort wiederholen. Sie stellt eine Verbindung zwischen den Sommerferien und den ausliegenden Gegenständen her.	ja	L: „Wenn ihr jetzt mal überlegt: Was ist denn ungefähr in drei Wochen? Was ist ungefähr in drei Wochen, wo ihr euch schon die ganze Zeit drauf freut? Und die Lehrer auch ’n bisschen. Was is’ in drei Wochen? Es müsste eigentlich fast jeder wissen. Was ist in drei Wochen, Victoria?“ Victoria: „Sommerferien.“ [Störung durch einen Schüler aus der Parallelklasse.] L: „So und jetzt bitte noch mal, wir wurden jetzt gerade unterbrochen. Victoria.“ Victoria: „Ähm, die Sommerferien.“ L: „Die Sommerferien, genau. Und wenn du dir jetzt denkst, es sind Sommerferien, du schaust dir des Bild an, an was denkst du dann?“	PROD.1.1 – L PROD.1.7 – L

00:26:47-00:27:27	SEQUENZ 03L	- Aabid, Maxim, Hüseyin und ein:e weitere:r Schüler:in zählen Länder auf, in die man verreisen könne. Weitere SuS melden sich. Die Lehrerin sagt, sie müssten jetzt nicht alle Länder aufzählen.	ja	Victoria: „Ähm, in den Sommerferien (sind ja doch) sechs lange Wochen und dann kann man ja- und da is’ auch sehr warm und dann kann man ja auch wegfliegen.“ L: „Genau.“ L: „Zum Beispiel? Aabid.“ Aabid: „Hawaii.“ L: „Hawaii, bestimmt auch, natürlich. Würd’ ich sofort mit dir fliegen, klar. Hawaii is’ toll, bestimmt. (Möcht’ noch) jemand was sagen dazu?“ Maxim: „Kreta.“ L: „Genau, da warst du nämlich, ne? Genau, nach Kreta können wir auch fliegen, natürlich. [Schüler:innenname].“ Schüler:in: „Nach Algerien.“ L: „Zum Beispiel. In alle warmen Länder, ne? Des kann man auf den Bildern erkennen. Hüseyin.“ Hüseyin: „Türkei.“ L: „Auch. Wir müssen jetzt net alle Länder aufzählen, aber wir fliegen ins Warme, ne? Da sind wir uns einig.“	PROD.1.1 – L PROD.1.2 – L
00:27:18-00:28:04	SEQUENZ 03M	- Die Lehrerin fragt, mit welchen Verkehrsmitteln man verreisen könne. Ein:e nicht eindeutig identifizierbare:r Schüler:in und Mustafa antworten. Die Lehrerin ergänzt den	ja	L: „Kann man nur mit dem Flugzeug verreisen oder gibt’s noch ’ne andere Möglichkeit, wie man zu ’nem anderen Land kommt? [Schüler:innenname unverständlich] hat mir gestern was erzählt.“	PROD.1.1 – L PROD.1.8 – L PROD.3.6 – L KOMP.2.3 – L KOMP.2.5 – L

		Fachbegriff „Fähre.“ Sie erinnert Mustafa an die Melderegel.		Schüler:in: „Mit dem Boot.“ L: „Äh, ja, aber du fährst ja nicht von [Stadtname] direkt mit dem Boot in Urlaub, ne? Sondern? Was brauchst du noch?“ Schüler:in: „Ich gehe mit dem Auto und dann geh’ ich mit dem Auto zum Boot.“ L: „Mit der Fähre dann, ne? Genau.“ Mustafa: „Also der Auto fährt dann ins Schiff.“ L: „Melden.“ Mustafa meldet sich. L: „Mustafa.“ Mustafa: „Also man geht mit dem Auto zum Boot, aber man darf den Auto nicht dort lassen, man muss ins Schiff reinfahren.“ L: „Genau, du fährst mit’m Auto auf das Schiff.“ Mustafa: „Also ((unverständlich.))“ L: „Genau.“	
00:28:03-00:31:45 00:28:03-00:29:19	SEQUENZ 04 (GESAMT) SEQUENZ 04A	Erteilung eines Arbeitsauftrags zum Freien Schreiben - Die Lehrerin formuliert einen Arbeitsauftrag: Die SuS sollen eine Geschichte zum Thema Sommerferien schreiben. Die Lehrerin nennt Bedingungen des Freien Schreibens.	ja ja	L: „Also, da in drei Wochen Sommerferien sind, ne? Und wir draußen auch schon so warmes Wetter haben, ihr auch jetzt schon öfters in der Sonne wart, bestimmt schon im Schwimmbad, dürft ihr jetzt eine Geschichte schreiben, ja? Ich hab’ mir überlegt, dass wir heute mal	PROD.1.6 – L PROD.3.5 – L + S PROD.3.9 – L PROD.3.13 – L KOMP.2.2 – L + S KOMP.2.8 – L + S

				<p>wieder Freies Schreiben machen. Und zwar dürft ihr- ihr habt verschiedene Möglichkeiten. Ihr dürft euch anhand von den Sachen und von den Bildern eine Geschichte überlegen oder: Manche Kinder wissen ja, dass sie in den Sommerferien in Urlaub gehen, okay? Dann dürft ihr auch da drüber schreiben. Oder ihr könnt auch überlegen: Ich fahr' in den Sommerurlaub, was brauch' ich denn alles? Oder wie sieht mein Traumurlaub aus? Da seid ihr ganz frei, okay? Ich möchte, dass ihr aber mindestens eine Seite schreibt, dass wir jetzt auch noch mal die Satzstellung üben, dass wir auf Punkte achten. Auf was achten wir noch? Risha?“</p> <p>Risha: „Klein und groß.“</p> <p>L: „Groß- und Kleinschreibung, genau. Des is' mir auch ganz wichtig. Weil wir haben jetzt noch die zwei, die drei Wochen, des noch 'n bisschen mehr zu üben. Sadija?“</p> <p>Sadija (sieht in Richtung des Tagesplans an der Tafel): „Ham wir heute nur vier Stunden?“</p> <p>L: „Weiß ich noch nicht. Das erfahr' ich erst in der Pause. Aber jetzt sind wir hier, okay?“</p>	
00:29:18-00:29:25	SEQUENZ 04B	- Sadija stellt eine Frage zum Tagesplan. Die Lehrerin beantwortet die Frage und verweist Sadija auf das aktuelle Thema.	ja	L: „Was sollt ihr machen? Wer kann mir das jetzt noch mal	<p>PROD.1.1 – L PROD.3.9 – L PROD.3.10 – L KOMP.2.4 – L</p>
00:29:24-00:30:12	SEQUENZ 04C	- Die Lehrerin fragt, wer die Aufgabenstellung wieder-	ja		<p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L</p>

00:30:11-00:30:53	SEQUENZ 04D	<p>holen könne. Maxim, Hasan und Mustafa antworten.</p> <p>- Die Lehrerin kündigt an, dass alle SuS im Anschluss ihre Geschichten präsentieren sollen. Sie bietet Georgi, Aron und Paola eine differenzierte Aufgabe an.</p>	ja	<p>bitte wiederholen? Maxim, was sollst du jetzt machen?“ Maxim: „Ähm, wir müssen eine Geschichte schreiben zum Urlaub. Und wir müssen auch noch Groß- und Kleinschreibung-“ L: „Hm_hm. Und über was dürft ihr alles schreiben? Hasan.“ Hasan: „Also wir können schreiben, was wir alles brauchen, was wir im Urlaub machen oder ähm ja-“ L: „Ge- Mustafa.“ Mustafa: „Und was wir nicht schreiben sollen, sind das, was wir nicht brauchen, so wie Handschuhe, Mütze.“ L: „Genau. Aber des wissen wir. Wir schreiben keine Quatschgeschichten, es soll alles normal sein, ne?“ L: „Ihr habt die verschiedenen Möglichkeiten, die wir eben beschrieben haben, und danach wollen wir die natürlich auch präsentieren. Und mir ist wichtig, dass heute jedes Kind zum Erzählen von seiner Geschichte kommt. Weil manchmal reicht uns die Zeit ja nicht immer, aber heut’ nehmen wir uns die Zeit, okay? Das heißt, jeder darf und sollte auch bitte seine Geschichte vorlesen. Georgi, wenn’s nur</p>	<p>PROD.1.7 – L PROD.3.9 – L + S KOMP.2.3 – L KOMP.2.4 – L KOMP.2.6 – L</p> <p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L KOMP.2.2 – L KOMP.2.7 – L KOMP.2.8 – L</p>
-------------------	-------------	--	----	---	---

00:30:52-00:31:28	SEQUENZ 04E	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrerin fragt, ob alle SuS die Aufgabe verstanden hätten. Hasan stellt eine Nachfrage, die die Lehrerin beantwortet. 	ja	<p>Sätze sind, is' es auch in Ordnung, ne? Einfach versuchen. Oder du schreibst Wörter auf und erzählst es später weiter. Aron, mir schreiben Wörter zusammen, wenn nicht, malen wir 'n Bild und dann kannst du uns später des Bild erklären. Des is' auch in Ordnung, okay? Paola, ne?“</p> <p>Paola nickt.</p> <p>L: „Okay, ha- gibt noch Fragen oder ist jedem klar, was er machen soll? Hasan.“</p> <p>Hasan: „Zum Beispiel jetzt, wenn wir- zum Beispiel, wenn jetzt nur noch eine Lücke frei ist und man fällt nix mehr ein, kann man dann zum Beispiel noch Sonnencreme oder sowas malen? Oder Sonne?“</p> <p>L: „Natürlich, ihr dürft auch auf die Rückseite noch euer'n Sommerbild malen. Des dürft ihr auch. Natürlich. Des is' alles gar kein Problem. Aber ihr sollt jetzt nicht 'n Dreiviertelblatt voll malen und nur zwei Sätze schreiben. Machen wir ja net zum ersten Mal, ne? Ihr wisst Bescheid. Okay.“</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.3.13 – L + S</p>
00:31:27-00:31:45	SEQUENZ 04F	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrerin nennt Modalitäten des Schreibens. Sie vergewissert sich, ob Paola diese wiedergeben kann. 	ja	<p>L: „Und, bevor ihr noch fragt, ihr dürft auch mit Füller schreiben, ne? Füller oder Bleistift, keine Buntstifte, keine Filzstifte, Füller oder Bleistift. Paola, mit</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.7 – L PROD.3.11 – L KOMP.2.3 – L KOMP.2.4 – L</p>

				was schreibst du?“ Paola: „Füller oder Bleistift.“ L: „Jawoll.“	
00:31:44-00:32:30	–	Die SuS gehen nach Aufforderung durch die Lehrerin tischeweise zurück an ihre Plätze.	nein		
00:32:23-00:58:44	SEQUENZ 05 (GESAMT)	Die SuS arbeiten in Einzelarbeit. Interaktionen zwischen der Lehrerin und einzelnen SuS.	teilweise (s.u.)		
00:32:34-00:33:02	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Esma	nein		
00:32:25-00:33:18	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Sadija	nein		
00:33:05-00:33:23	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Rafael	nein		
00:33:24-00:33:30	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und einem:einer Schüler:in	nein		
00:33:47-00:34:12	SEQUENZ 05A	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Yasmina	ja	Yasmina: „Frau Tassler, kannst du uns das Datum an die Tafel schreiben?“	PROD.1.5 – S
00:35:32-00:35:45	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Mustafa	nein		
00:35:43-00:35:59	SEQUENZ 05B	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Georgi	ja	L: „Bei dir ist auch klar, was du machen sollst? Es ist auch okay, wenn du Sätze schreibst.“	PROD.3.13 – L KOMP.2.2 – L KOMP.2.4 – L KOMP.2.8 – L
00:35:59-00:37:05	SEQUENZ 05C	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Aron	ja	Aron soll anstelle des Verfassens einer Geschichte ein Bild malen.	PROD.3.13 – L KOMP.2.7 – L

00:37:03-00:37:12		-	- Interaktion zwischen der Lehrerin und Nesrin	nein	L: „Und dann versuchen wir noch, Wörter zu schreiben. Aber erst darfst du's mal malen.“	
00:37:06-00:37:39		-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Loan sowie Nesrin	nein		
00:37:38-00:37:53		-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Paola	nein		
00:38:01-00:38:38	SEQUENZ 05D	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Risha Die Lehrerin stellt einen Stuhl vor die Tafel und legt eine lila Decke darüber.	ja	S: „Frau Tassler, wie heißt das noch mal?“ L: „Strand.“	KOMP.2.3 – S
00:39:32-00:39:46	SEQUENZ 05E	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und einem:einer Schüler:in	ja	L: „Super! Ihr dürft das dann später auch alle vorlesen. Ne, [Schüler:innenname]? Du willst ja auch morgen zur Feuerwehr.“	PROD.1.1 – L
00:39:56-00:42:53	SEQUENZ 05F	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Aron	ja	Die Lehrerin lobt Aron und sichert ihre Hilfe beim Malen zu. L: „Du darfst später dann auch das Bild erklären. Du musst nicht lesen. Wenn du dann da vorne sitzt, dann erklärst du einfach, was du gerne machst im Sommer.“	PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L KOMP.2.6 – L KOMP.2.8 – L
00:42:52-00:43:15		-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Connor sowie Aabid	nein		
00:43:02-00:43:35	SEQUENZ 05G	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Yasmina sowie Risha	ja	L: „Dann dürft ihr auf die Rückseite noch ungefähr fünf Minuten Bilder malen. 'N Sommer-	PROD.1.6 – L KOMP.2.4 – L

00:43:41-00:43:57		-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Loan	nein	bild.“ Risha nickt. Yasmina stellt eine (unverständliche) Frage. L: „Ja, ((unverständlich)), du sollst erst 'ne Sommergeschichte schreiben.“	
00:43:56-00:44:05		-	- nonverbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Victoria	nein		
00:44:43-00:44:56	SEQUENZ 05H	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Paola	ja	Die Lehrerin lobt die Schülerin. L: „Super, Paola.“	PROD.3.1 – L KOMP.2.8 – L
00:44:52-00:45:18	SEQUENZ 05I	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und einem:einer Schüler:in	ja	L: „Hm_hm. Und wen seht ihr da in Algerien? Zu wem geht ihr da?“ Schüler:in: „((unverständlich)).“ L: „Noch zwei Sätze werden dir einfallen, [Schüler:innenname]. Ne? Es ist noch nicht zu warm, um zu denken.“	PROD.1.6 – L PROD.3.13 – L
00:45:34-00:45:43	SEQUENZ 05J	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Charlotte	ja	L: „Wenn du fertig bist, darfst du das Bild noch bisschen weitermalen.“	PROD.3.15 – L
00:45:43-00:45:56	SEQUENZ 05K	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Aron	ja	L: „Aron, super. Ich bin richtig stolz, dass das so klappt jetzt. Aron kannst du schreiben. Dann kannst du schon mal Aron dazu schreiben. Das kriegst du hin, das weiß ich. Schreib' mal schon mal später Aron dazu.“	PROD.1.6 – L KOMP.2.7 – L
00:45:50-00:46:07	SEQUENZ 05L	-	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Hüseyin	ja	L: „Kannst ja auf die Rückseite noch ein Bild dazu malen, ja? Ein Sommerbild.“	PROD.3.15 – L

00:47:17-00:47:22	SEQUENZ 05M	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Aron	ja	L: „Ist in Ordnung.“	PROD.3.1 – L
00:47:23-00:47:33	SEQUENZ 05N	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Charlotte	ja	Charlotte: „Frau Tassler, ich bin fertig.“ L: „Okay, dann hab’ ich dir versprochen, darfst da weitermachen.“	PROD.3.15 – S
00:47:33-00:47:38	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Rafael	nein		
00:47:39-00:47:48	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Mustafa	nein		
00:47:59-00:48:05	SEQUENZ 05O	- Die Lehrerin sagt die verbleibende Schreibzeit an.	ja	L: „Noch gute zehn Minuten, ja?“	PROD.1.3 – L
00:48:21-00:48:34	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Yasmina	nein		
00:48:56-00:49:12	SEQUENZ 05P	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Georgi	ja	L: „Gut.“	PROD.3.1 – L KOMP.2.8 – L
00:49:41-00:50:05	SEQUENZ 05Q	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Aabid	ja	L: „Da bin ich gespannt, was du gleich geschrieben hast.“	PROD.1.1 – L PROD.3.15 – L
00:49:50-00:50:11	SEQUENZ 05R	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Sadija	ja	L: „Dann darfst du auf die Rückseite noch ’n Sommerbild dazu malen.“	PROD.3.15 – L
00:50:46-00:50:55	SEQUENZ 05S	- Die Lehrerin sagt die verbleibende Schreibzeit an.	ja	L: „Noch gute fünf Minuten, ja?“	PROD.1.3 – L
00:51:01-00:51:15	SEQUENZ 05T	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Aron	ja	L: „Ich freu’ mich schon, wenn du später die Geschichte erzählst.“	PROD.1.1 – L PROD.3.1 – L
00:51:50-00:52:21	SEQUENZ 05U	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Yasmina	ja	L: „Du sollst eigentlich eine Geschichte schreiben. [...] Jetzt gib’ Gas, auf der Rückseite	PROD.1.6 – L PROD.3.5 – L KOMP.2.4 – L

00:52:21-00:52:30	SEQUENZ 05V	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Hasan	ja	noch 'ne Geschichte zu schreiben. Weil du kannst das richtig gut.“ L: „Dann kannst du das ja schreiben hoffentlich.“	KOMP.2.8 – L KOMP.2.7 – L
00:52:21-00:52:50	SEQUENZ 05W	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Hüseyin	ja	L: „Dann lest du bitte noch mal die Geschichte durch, weil: Groß- und Kleinschreibung und Punkte setzen.“	PROD.1.7 – L PROD.2.1 – L PROD.3.5 – L KOMP.2.8 – L
00:53:09-00:53:23	SEQUENZ 05X	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Loan	ja	S: „Frau Tassler, mir fällt nix mehr ein.“ L: „Zwei Sätze fallen dir noch ein, da bin ich mir sicher.“	PROD.1.6 – L PROD.3.13 – L
00:53:22-00:53:39	SEQUENZ 05Y	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Victoria	ja	Die Lehrerin liest Victorias Geschichte und korrigiert verbal: „Tim <i>seine</i> Mutter.“	PROD.1.7 – L PROD.3.5 – L KOMP.2.2 – L
00:53:36-00:53:52	SEQUENZ05Z	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Paola	ja	Die Lehrerin liest Paolas Geschichte und korrigiert verbal: „An das Meer. An. Ans Meer.“	PROD.1.7 – L KOMP.2.2 – L
00:54:19-00:54:49	SEQUENZ 05ZA	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Connor	ja	Connor: „Kann ich was malen, wenn mir nix mehr einfällt?“ L: „Wenn du noch drei Zeilen schreibst, ja.“	PROD.1.6 – L PROD.3.13 – L
00:55:05-00:55:12	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und einem:einer Schüler:in	nein		
00:55:28-00:55:41	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Aron	nein		
00:55:53-00:56:17	SEQUENZ 05ZB	- Die Lehrerin bittet die SuS, die fertig sind, ihre Texte noch einmal durchzulesen, Orthografie und Zeichensetzung zu überprüfen.	ja		PROD.1.7 – L PROD.2.1 – L PROD.3.5 – L KOMP.2.8 – L

00:56:17-00:56:44	SEQUENZ 05ZC	- Die Lehrerin bittet die SuS, zum Ende zu kommen. Maxim sagt, er sei fertig. Die Lehrerin fordert ihn auf, seinen Text noch einmal durchzulesen.	ja	Die Lehrerin fordert Maxim auf, seinen Text noch einmal durchzulesen, auf Punkte und Großschreibung am Satzanfang zu achten.	PROD.1.3 – L PROD.1.7 – L PROD.2.1 – L PROD.3.5 – L KOMP.2.8 – L
00:56:49-00:57:17	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Hüseyin, zeitweise Charlotte	nein		
00:57:09-00:57:48	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Charlotte, Aron sowie Nesrin	nein		
00:57:47-00:58:35	SEQUENZ 05ZD	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Hüseyin	ja	L: „Jawoll, hast du alles durchgelesen? Okay.“	PROD.1.7 – L PROD.3.13 – L PROD.3.15 – L
00:57:54-00:57:58	SEQUENZ 05ZE	- Die Lehrerin bittet die SuS, den letzten Satz zu schreiben.	ja	L: „So, dann kommen wir bitte zu unserm letzten Satz.“	PROD.1.3 – L PROD.3.15 – L
00:58:21-00:58:43	SEQUENZ 05ZF	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Loan	ja	Loan geht mit seinem Textblatt zur Lehrerin. L: „Ja, bleib’ sitzen mit der Geschichte. Ihr dürft nacheinander dann vorkommen.“ Loan geht zurück an seinen Platz.	PROD.1.1 – L PROD.2.3 – L
00:58:34-00:58:42	–	- verbale Interaktion zwischen der Lehrerin und Batuhan	nein		
00:58:44-01:00:58	SEQUENZ 06	Die Lehrerin bittet die SuS, ihre Stifte wegzupacken, das beschriebene Blatt auf den Tisch zu legen und sich nach vorne in Richtung Tafel zu drehen.	ja	L: „Wer fertig ist, der macht den Stift ins Mäppchen, legt sein Blatt auf den Tisch und dreht sich so mit dem Stuhl, dass er nach vorne auf diesen Stuhl sehen kann, ja? Die Blätter	PROD.1.1 – L PROD.1.2 – L PROD.1.6 – L PROD.3.15 – L

ab 01:00:21		Victoria, Mustafa, Yasmina, Hüseyin und Batuhan melden sich.	<p>bleiben auf'm Tisch liegen, die werden nicht in der Hand gehalten, nur dann, wenn ihr dran seid, ne? Vorne auf'm Stuhl.“</p> <p>L: „Paola, du drehst dann auch deinen Stuhl rum, ne? Kannst 'n Stückchen nach links rücken, dass du siehst.“</p> <p>L: „Aron, des is' net schlimm, da könn' mer später auch noch dran weitermachen. Du darfst dich dann auch umdrehen mit deinem Bild. Das Bild kannst dann einfach später vorne erklären, ne? Ich mein', du bist jetzt net ganz fertig geworden, des is' aber gar net schlimm, du kannst das ja einfach noch 'n bisschen weiter erzählen, mit wem du da gerutscht bist, ne?“</p> <p>L: „So, dann macht der Rafa so langsam noch seinen Stift weg, der Batuhan macht alles ins Mäppchen. Alle Stifte bitte ins Mäppchen und das Mäppchen geschlossen, dass gar nix mehr auf eurem Tisch rumliegt. Außer euer Blatt, das Mäppchen oben im Eck, ja?“</p> <p>L: „Mustafa, du jetzt bitte auch.“</p> <p>L: „Charlotte? Du jetzt auch, du kannst später weitermachen, ja? Jetzt drehste dich um und legst alle Stifte ins Mäppchen.“</p> <p>L: „Okay, einfach die Blätter</p>	
-------------	--	--	---	--

				<p>nach oben legen, dass mer da gar net dran langen.“</p> <p>L: „So, Connor, ihr dreht euch auch so. So, hupsala. Genau.“</p> <p>L: „Ich denke, dass wir jetzt auch die Zeit haben, dass jeder die Geschichte vorlesen kann.“</p> <p>L: „Die Charlotte dreht sich noch zu uns um und der Aron. Dreh’ einfach den Stuhl um, dann is’ es bequemer.“</p> <p>L: „Ich hör’ immer noch Blätter gruscheln.“</p>	
01:00:57-01:42:35	SEQUENZ 07 (GESAMT)	Die SuS stellen ihre Ergebnisse der Arbeitsphase vor. Dafür kommen sie nach vorne und setzen sich auf den Stuhl mit der lila Decke, mit Blickrichtung zur Klasse.	ja		
01:00:57-01:01:04	SEQUENZ 07A	- Die Lehrerin kündigt an, dass alle SuS ihre Geschichte vorlesen dürften.	ja	L: „Also ihr kommt alle dran, es kann natürlich nicht jeder der Erste sein, aber das machen wir jetzt net auch zum ersten Mal.“	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.3 – L</p>
01:01:03-01:03:16	SEQUENZ 07B	- Hüseyin liest seine Geschichte vor. Yasmina, Rafael und Hasan geben Feedback.	ja	<p>L: „Der Hüseyin meldet sich schon die ganze Zeit, du darfst den Anfang machen, okay? Und du achtest beim Vorlesen auf?“</p> <p>Hüseyin: „(Auf) die Groß- und Klein(schreibung).“</p> <p>L: „Nee.“ Die Lehrerin deutet mit dem Finger auf ihr Ohr und ihre Lippen.</p> <p>L: „Sprichst du ganz leise oder wie sprichst du?“</p> <p>Hüseyin: „Laut und deutlich.“</p> <p>L: „Laut und deutlich, genau.“</p>	<p>PROD.1.1 – L + S</p> <p>PROD.1.2 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.3.1 – S</p> <p>PROD.3.2 – L + S</p> <p>PROD.3.4 – L + S</p> <p>PROD.3.5 – S</p> <p>PROD.3.12 – S</p> <p>KOMP.2.1 – L + S</p> <p>KOMP.2.6 – S</p> <p>KOMP.2.8 – S</p>

01:03:07-01:05:09	SEQUENZ 07C	- Victoria liest ihre Geschichte vor. Yasmina, Hasan und Mustafa geben Feedback.	ja	<p>Und der Rest ist?“ SuS im Chor: „Leise.“ L: „Und macht die Finger runter.“ Hüseyin liest seine Geschichte vor. L: „Hm_hm.“ SuS klatschen. L: „Rückmeldung an den Hüseyin.“ Hüseyin: „Yasmina?“ Yasmina: „Also es war laut und deutlich und es war gut.“ Hüseyin: „Rafa.“ Rafael: „Des war sehr schöne Geschichte also.“ Hüseyin: „Hasan.“ Hasan: „Also es war sehr schön. Ich fand’ gut, dass du dich angestrengt hast mit dem Lautreden. Ja.“ L: „Alles klar, dann die Geschichte zu mir. Du darfst ’n Mädchen aufrufen, ja?“ Hüseyin: „Victoria.“ Victoria liest ihre Geschichte vor. SuS klatschen. Victoria: „Yasmina?“ Yasmina: „Es war eine lustige und schöne Geschichte und es war auch laut und deutlich, weil du normalerweise etwas leiser redest, aber diesmal hast du etwas lauter geredet.“ Victoria „Ich fand’s gut, dass du</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.3 – L PROD.3.2 – S PROD.3.4 – S PROD.3.12 – S KOMP.2.1 – S KOMP.2.6 – S KOMP.2.8 – S</p>
-------------------	-------------	--	----	---	--

01:04:54-01:06:33	SEQUENZ 07D	- Hasan liest seine Geschichte vor. Aabid und Sadija geben Feedback.	ja	<p>laut und deutlich geredet hast. Man hat alles verstanden, ja.“ Victoria: „Mustafa?“ Mustafa: „Und ich fand auch schön, dass du eine ganze Geschichte gemacht hat und nicht nur, was ihr macht.“ L: „Okay, darfst du dir 'n Junge aussuchen, der jetzt nach vorne kommt, und mir die Geschichte geben. Danke schön.“ Victoria: „Hasan.“ Hasan liest seine Geschichte vor. L: „Hm_hm.“ SuS klatschen. L: „Sagst du uns noch, in welches Land du fliegst?“ Hasan: „Nach Marokko.“ L: „Hm_hm, okay.“ Hasan will der Lehrerin sein Textblatt geben: „Ich hab' leider nix gemalt, weil ((unverständlich)).“ L: „Halt, stopp, bleib stehen, äh, bleib sitzen.“ Hasan: „Oh.“ L: „Du kriegst ja noch deine Rückmeldung.“ Hasan: „Aabid?“ Aabid: „Ich fand's toll und du hast laut und deutlich geredet.“ Hasan: „Sadija?“ Sadija: „Es war schön, nur die Geschichte war zu kurz.“ Hasan: „Ja.“</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L PROD.2.1 – L PROD.3.2 – S PROD.3.4 – S PROD.3.12 – S PROD.3.13 – S KOMP.2.6 – S KOMP.2.8 – S</p>
-------------------	-------------	--	----	---	---

01:06:17-01:08:04	SEQUENZ 07E	- Yasmina liest ihre Geschichte vor. Hüseyin, Maxim und ein:e weitere:r Schüler:in geben Feedback.	ja	<p>L: „Das hat er aber selbst auch gemerkt, ne? Aber ist ja okay.“ Hasan: „Yasmina?“ Yasmina: „Ähm.“ L: „Yasmina möchte nach vorne kommen.“ Hasan: „Oh. Okay. Yasmina.“ Hasan gibt der Lehrerin sein Blatt. L: „Danke.“ Yasmina: „Ähm des ist meine Liste, aber des ist nicht schlimm.“ Yasmina liest ihre Geschichte vor. SuS klatschen. Yasmina: „Hüseyin?“ Hüseyin: „Ich fand’s gut, dass du laut, flüssig und ähm wie heißt’s noch mal?“ L: „Deutlich.“ Hüseyin: „Deutlich gesprochen hast, und sonst fand ich es gut.“ Yasmina: „[Schüler:innennamen]?“ Schüler:in: „Die Geschichte war schön und ähm-“ L (flüsternd): „Maxim. De Maxim noch dran nehmen.“ Yasmina: „Maxim?“ Maxim: „Du hast schön geredet, laut und deutlich und ich hab’ alles verstanden, was du gesagt hast.“</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.3.1 – S PROD.3.2 – S PROD.3.4 – S PROD.3.12 – S KOMP.2.1 – L + S KOMP.2.3 – S KOMP.2.4 – L + S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – S</p>
01:07:47-01:10:03	SEQUENZ 07F	- Maxim liest seine Geschichte vor. Mustafa, Sa-	ja	<p>L: „Wer darf? Nach vorne?“ Yasmina: „(Wü’d’ sagen), dass</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.3 – L</p>

		<p>dija und ein:e weitere:r Schüler:in geben Feed- back.</p>	<p>als nächstes Maxim dran.“ Hasan: „Maxim.“ L: „Hasan, mach’ mal ganz kurz das Fenster zu bitte, ich glaub’ (dass die) zum Sport gehen. Wart’ mal.“ Maxim: „(Ist) Pause?“ L: „Nee, die wechseln Sport. Die sind mit Sport fertig.“ L zu Maxim: „Okay.“ Maxim liest seine Geschichte vor. L: „Hm_hm.“ SuS klatschen. L: „Von welchem Land hast du erzählt?“ Maxim: „Kreta.“ L: „Okay.“ Maxim: „Mustafa?“ Mustafa: „Also ich fand es toll, dass du laut und deutlich gere- det hat, aber was ich nicht so schön fante, dass du die ganze Zeit gesagt hast ‚Ich hab’, ‚Ich fante, ‚Ich fante.““ Maxim: „Ich freue. (Aber als-)“ L: „Das ist dann nur ’n Tipp, Maxim, ne? Wir haben ja auch die verschiedenen Satzanfänge gemacht. Da kannst du ja auch es nächste Mal noch mal rein- gucken, ne? Aber is’ ja net schlimm, des is’ nur ’n kleiner Tipp vom Mustafa, okay?“ Maxim: „Ja. Sadija?“ Sadija: „Also es war ’ne schöne</p>	<p>PROD.3.2 – S PROD.3.3 – S PROD.3.4 – S PROD.3.12 – L + S</p>
--	--	--	--	---

01:09:45-01:11:45	SEQUENZ 07G	- Risha liest ihre Geschichte vor. Sadija, Aabid und Hasan geben Feedback.	ja	<p>Geschichte. Du hast laut und deutlich geredet, nur du hast zu schnell geredet.“</p> <p>L: „Aber des geht mir ja auch, wenn ma’ ’n bisschen aufgeregt ist und da vorne sitzt, ne?“</p> <p>Maxim: „,[Schüler:innenna-me]?“</p> <p>Schüler:in: „Also du hast laut und deutlich geredet, du hast aber nur viel zu schnell geredet.“</p> <p>L: „Aber es war ’ne sehr schöne Geschichte, Maxim. Darfst es mir geben.“</p> <p>L: „Wer soll nach vorne kommen? Du darfst dir ’n Mädchen aussuchen, Maxim. Schau mal, wer sich vielleicht meldet.“</p> <p>Aron: „Hinter dir.“</p> <p>Victoria: „Hinter dir.“</p> <p>Georgi: „Risha.“</p> <p>Maxim: „Ah, Risha.“</p> <p>Risha liest ihre Geschichte vor. Die Geschichte endet mit: „Ich brauche [...] Flipflops, dass ich renne.“</p> <p>L: „Hm hm. Dass du rennen kannst, okay.“</p> <p>Risha: „Fertig.“</p> <p>SuS klatschen.</p> <p>Risha: „Sadija?“</p> <p>Sadija: „Als ich fand’s toll. Du hast ’ne schöne Geschichte geschrieben, obwohl du nicht lange in Deutschland warst.“</p>	<p>PROD.1.1 – S</p> <p>PROD.1.3 – L</p> <p>PROD.3.2 – S</p> <p>PROD.3.4 – S</p> <p>PROD.3.5 – L</p> <p>PROD.3.12 – S</p> <p>PROD.3.15 – S</p> <p>KOMP.1.1 – L + S</p> <p>KOMP.2.1 – S</p> <p>KOMP.2.2 – L</p> <p>KOMP.2.6 – S</p> <p>KOMP.2.8 – S</p> <p>REP.1.1 – L + S</p> <p>REP.2.1 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	---	---

01:11:34-01:13:45	SEQUENZ 07H	- Aabid liest seine Geschichte vor. Rafael und Mustafa geben Feedback.	ja	<p>L: „Hm. Die Risha ist erst seit einem Jahr in Deutschland.“ Risha: „Danke.“ Sadija: „Ja, das freut mich.“ Risha: „Danke. Aabid?“ Aabid: „Du hast laut und deutlich geredet.“ Risha: „Ich kann noch einen oder-?“ L: „Hm_hm.“ Risha: „Hasan.“ Hasan: „Ich fand’s schön, wie du es erzählt hast. Du hast laut und deutlich geredet. Und ich fand auch toll, dass du, wie Sadija auch gesagt hast, du bist nur ein Jahr schon in Deutschland und du schreibst auch richtig gut und du bist immer die Erste fast, die wo fertig ist, ja, das find’ ich gut.“ Risha: „Danke.“ L: „Prima. Dann darfst du mir’s geben, darfst du’s nächste Kind aufrufen.“ SuS klatschen. Risha: „Aabid.“ L: „Aabid, wart’ mal kurz. Rafa, mach mal ganz fix die Tür zu, nur weil jetzt ist hier auch ’n Stundenwechsel, ne? Da ist es ja jetzt- Machen sie gleich wieder auf und die Fenster auch. Die Fenster können sie schon wieder aufmachen.“ Hasan: „Ja.“</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.3 – L PROD.3.1 – L + S PROD.3.5 – L + S KOMP.1.1 – L + S KOMP.2.1 – S KOMP.2.2 – L + S KOMP.2.6 – S KOMP.2.8 – L + S REP.1.1 – L + S REP.2.1 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	--	---

				<p>L: „Weil Sportwechsel war.“ Hasan öffnet das Fenster. L: „Genau.“ Aabid liest seine Geschichte vor. Die Geschichte endet mit: „[...] und fahre zwei Stunden bis den Strand.“ L: „Zum Strand.“ Aabid: „Ja.“ SuS klatschen. Aabid: „Rafa?“ Rafael: „Des war sehr gut, weil du kannst ja nicht noch so gut so schreiben, so ein bisschen ‚zum Strand‘, ja, aber des war sehr gut, weil ja, du schreibst, gell? Du kannst gut Deutsch, nur diese- ich weiß nicht, wie des heißt, aber-“ L: „Sätze schreiben sinn als noch ’n bisschen schwierig.“ Rafael: „Ja.“ L: „Würde uns aber auch so gehen, wenn mer noch nicht so lange in ’nem Land leben würden, ne? Aber Aabid, ganz super gemacht.“ Aabid: „Mustafa?“ Mustafa: „Also ich fante [sic!] toll, dass du laut und deutlich geredet hast, und du lebst noch nicht so lange hier in Deutschland und kannst auch sehr gut Deutsch und du schreibst so langsam Sätze ohne Fehler.“ L: „Sehr schön. Aabid? Danke</p>	
--	--	--	--	---	--

01:16:06-01:18:23	SEQUENZ 07K	- Die Lehrerin ermahnt Rafael zur Ruhe. Mustafa liest seine Geschichte vor. Yasmina und Sadija geben Feedback.	ja	<p>und Peter gesagt.“ Sadija: „Nee, die hat mir nachgemacht. Hab’ ich Tim und Peter geschrieben, hat sie auch Tim und Peter geschrieben.“ L: „Is’ ja egal, wie die heißen, ne? Des is-“ Sadija: „Rafa?“ Rafael: „Am Schluss hab’ ich nicht so gut gehört, was (du gesagt hast.)“ L: „Les doch einfach nochmal die zwei letzten Sätze dann vor.“ Sadija: „Auf einmal rennen die beiden ins Hotel. Die Eltern lachen sich tot.“ S: „Was?“ Rafael: „Hä?“ L: „Auf einmal rennen die beide ins Hotel und die Eltern lachen sich tot.“ S: „Ah.“ Rafael: „Ah.“ L: „Na, hoffentlich leben se noch, ne, Sadija?“ L: „So, dann darfst du mir’s auch geben und ruf den nächsten Jungen auf.“ Rafael: „Den letzten Satz sagste immer so leise.“ L: „Da ist man immer froh, ne? Wenn man fertig ist.“ Sadija: „Ähm, ich nehm’ Mustafa.“ L: „Gibt nur ein Mustafa.“</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.2 – L PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L PROD.1.7 – L PROD.3.2 – L + S PROD.3.4 – L + S PROD.3.7 – S PROD.3.12 – S KOMP.2.1 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	--	--

				<p>Mustafa: „Hm?“ L: „Gibt nur ein Mustafa.“ Mustafa: „Nur ein?“ L: „Nur du heißt Mustafa. Weil du so langsam aufgestanden bist.“ Rafael: „Nee, es gibt zwei Mustafa, wirklich.“ L zu Rafael: „Scht. Aber net bei uns in der Klasse.“ Mustafa liest seine Geschichte vor. Die Geschichte endet mit: „Wir gehen zu meinem Oma und Opa. Die wohnen in Türkei.“ SuS klatschen. Mustafa: „Yasmina?“ Yasmina: „Du hast jetzt schon leise geredet. Die letzten zwei Sätze hab’ ich kaum verstanden. Aber ganz am Anfang war’s sehr schön.“ L: „Ei, les doch auch einfach die letzten zwei Sätze noch mal langsam, laut und deutlich vor bitte.“ Mustafa: „Wir gehen zu meinem Oma und Opa. Die wohnen in Türkei.“ Yasmina: „Ach so.“ L: „Okay. Noch ’n Kind, Mustafa, und dann gibst du mir des Blatt. Die Paola meldet sich oder Esma.“ Yasmina: „Sadija, die war schon.“</p>	<p>KOMP.2.4 – L KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – S REP.2.2 – S</p>
--	--	--	--	--	--

01:18:07-01:21:30	SEQUENZ 07L	- Paola liest ihre Geschichte vor. Sadija, Yasmina und Hüseyin geben Feedback.	ja	<p>L: „Rückmeldung.“ Mustafa: „Sadija.“ Sadija: „Also es war schön, laut und deutlich, nur wie Yasmina ja gesagt hat, ich hab’ auch nicht den letzten Satz so gut verstanden.“ L: „Aber er hat’s ja noch mal wiederholt, ne? Mustafa, komm, such dir jemand aus.“ Mustafa: „Paola.“ Paola beginnt, ihre Geschichte vorzulesen. Die Lehrerin unterbricht sie. L: „Paola, Paola. Laut und langsam noch mal.“ Paola liest ihre Geschichte vor. L: „Das war ’ne schöne Geschichte, aber jetzt liest’ sie noch mal doppelt so laut vor. Das war alles spitze und jetzt noch mal so laut du kannst bitte.“ Paola liest ihre Geschichte erneut vor. L: „Super. Toll.“ SuS klatschen. Paola: „Sadija?“ Sadija: „Es war schön. Es war am Anfang hast du bisschen leise geredet, aber des zweite Mal hast du schon laut geredet. Man hat alles verstanden. Das war toll.“ Paola: „Hm. Yasmina?“ Yasmina: „Es war alles schön,</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.7 – L PROD.2.4 – S PROD.3.1 – L + S PROD.3.2 – L + S PROD.3.3 – L PROD.3.12 – L + S KOMP.2.1 – L + S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	--	--

01:21:05-01:23:31	SEQUENZ 07M	- Die Lehrerin ermahnt die Klasse zur Ruhe. Georgi liest seine Geschichte vor. Rafael und Sadija geben Feedback. Im Anschluss bittet die Lehrerin Georgi, zum DaZ-Unterricht zu gehen. Georgi verlässt das Klassenzimmer.	ja	<p>aber ich hab' mal 'ne Frage. Gehst du wirklich dahin oder ist das nur so 'ne Geschichte?“ Paola: „Ich geh'.“ Yasmina: „Ach so.“ Paola: „Ähm. Hüseyin?“ Hüseyin: „Ich fand's auch gut, aber was mir nicht so gut gefallen, war: Du hast fast bei jedem Satz ‚Ich gehe‘ geschrieben.“ L: „Aber, ne? Gleicher Tipp wie beim Maxim. Ist gar net schlimm, kann man sich ja für's nächste Mal merken. Wir haben ja unser Wörter-Merkheft, ne? Deshalb. Okay, danke schön. Suchste den nächsten Jungen aus. Wer war denn noch nicht dran? Melden sich bitte mal alle Kinder, die noch nicht dran waren. Des schaffen wir noch. Okay.“ Paola: „Georgi.“ L: „Georgi, komm. Georgi, auch bitte langsam und deutlich, ne? Und laut.“ L zur Klasse: „Scht.“ Georgi liest seine Geschichte vor. SuS klatschen. Die Lehrerin lacht: „Wasserbombenspiele.“ Georgi: „Rafa?“ Rafael: „Des war schon so laut, wirklich, aber das- du kannst ja deutlich reden sehr gut, das hat</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.2 – L PROD.1.3 – L PROD.1.8 – L PROD.3.1 – L + S PROD.3.2 – L + S PROD.3.3 – L PROD.3.4 – L + S PROD.3.6 – L PROD.3.7 – L + S PROD.3.13 – L KOMP.1.1 – L KOMP.2.1 – L + S KOMP.2.3 – L KOMP.2.4 – S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – L + S REP.1.1 – L</p>
-------------------	-------------	---	----	---	---

01:23:07-01:25:14	SEQUENZ 07N	- Ein:e Schüler:in liest seine:ihre Geschichte vor. Die Lehrerin ermahnt die SuS, zuzuhören. Rafael und Mustafa geben Feedback.	ja	<p>hier jeder, denk' ich, gehört, war gut.“ Rafael klatscht in die Hände.</p> <p>Georgi: „Sadija?“</p> <p>Sadija: „Ich fand's gut, ich hab' nur eine Frage: Gehst du mit Yasmina auf den Spielplatz?“</p> <p>Georgi: „Hm_hm.“ (verneinend).</p> <p>Sadija: „Ach so. Ich hab' Yasmina verstanden.“</p> <p>L: „Noch einen.“</p> <p>Georgi: „Esma.“</p> <p>L: „[Schüler:innenname].“</p> <p>Georgi: „[Schüler:innenname].“</p> <p>Schüler:in: „Ich wollte-“</p> <p>L zu Schüler:in: „Okay, gleich.“</p> <p>L: „Georgi, was ich ganz super fand, ich will auch noch kurz was sagen und zwar: Des war bis jetzt die längste Geschichte, die du geschrieben hast. Man hat alles verstanden. Was mich ganz arg freut, dass du die Wörter auch verwendet hast, die wir gelernt haben. Auch mit den Wasserbomben, dass du dir die Wörter jetzt auch merken kannst. Ich fand des richtig super. Ehrlich. Dann gibste mir des Blatt und dann darf [Schüler:innenname] nach vorne. Und Georgi, du darfst zum Herr Fuhr runter, okay?“</p> <p>Ein:e Schüler:in beginnt, seine:ihre Geschichte vorzulesen.</p>	<p>PROD.1.1 – L + S</p> <p>PROD.1.2 – L</p> <p>PROD.1.3 – L</p> <p>PROD.1.7 – L</p> <p>PROD.2.1 – L</p> <p>PROD.2.4 – L</p>
-------------------	-------------	---	----	--	---

			<p>L: „Stopp, wir hören jetzt alle wieder [Schüler:innenname] zu und drehen uns um zu [Schüler:innenname]. [Schüler:innenname] redet ganz, ganz arg laut.“</p> <p>L zu Schüler:in: „Okay.“</p> <p>Der:die Schüler:in liest seine:ihre Geschichte vor.</p> <p>SuS klatschen.</p> <p>Schüler:in: „Rafa?“</p> <p>Rafael: „War schon ein bisschen leise. Ja, und des war gut und ein bisschen so wie kleine Geschichte, aber des war sehr gut, ja, weil du wolltest ja noch bestimmt malen, du malst ja gerne, gell? Deswegen.“</p> <p>Schüler:in: „Loan?“</p> <p>Loan: „Ich wollte ((unverständlich)).“</p> <p>L: „Loan, wenn du bissl lauter redest, würd’ ich dich auch verstehen.“</p> <p>Loan: „Ich wollte jetzt lesen.“</p> <p>L: „Gleich. Du darfst nach [Schüler:innenname], aber noch ein Kind hätt’ ich gerne für ’ne Rückmeldung.“</p> <p>Schüler:in: „Mustafa?“</p> <p>Mustafa: „(Du hast) auch laut und deutlich geredet. Und man hat ähm- aber auch ’n bissl leise.“</p> <p>L: „Hm_hm. Aber [Schüler:innenname], du hast dich</p>	<p>PROD.3.2 – L + S</p> <p>PROD.3.4 – L + S</p> <p>PROD.3.13 – S</p> <p>KOMP.2.1 – L + S</p> <p>KOMP.2.6 – L + S</p> <p>KOMP.2.8 – L + S</p>
--	--	--	---	--

01:25:04-01:27:45	SEQUENZ 070	- Loan liest seine Geschichte vor. Sadija, Hasan, Rafael und Yasmina geben Feedback.	ja	<p>wirklich super bemüht, laut und deutlich zu sprechen. Ich weiß, du redest nicht so gerne laut, ne? Des is' auch gar net schlimm, man hat's gut verstanden. Ich find's ganz toll, dass du dir wirklich die Geschichte auch überlegt hast und dass die auch wirklich passieren wird und dass du dich wirklich getraut hast, dich nach vorne zu setzen und des vorzulesen. Jetzt darf der Loan, is' des in Ordnung?"</p> <p>Schüler:in: „Hm_hm.“</p> <p>Loan liest seine Geschichte vor.</p> <p>L: „Hm_hm.“</p> <p>SuS klatschen.</p> <p>Loan: „Sadija?“</p> <p>Sadija: „Also es war schön, nur das hat sich so angehört, als ob du eine Einkaufsliste gemacht hast.“</p> <p>Loan: „Hm_hm.“</p> <p>Sadija: „Aber es war trotzdem schön.“</p> <p>L: „Noch eine Rückmeldung.“</p> <p>Loan: „Ja. Hasan?“</p> <p>Hasan: „Also ich fand's schön. Du hast laut und deutlich gesprochen. (Es war gut).“</p> <p>Loan: „Rafa.“</p> <p>Rafael: „Des war sehr, also schön, dass du deine Meinung (geschrieben hast), deine Meinung, was du machen willst, oder-“</p>	<p>PROD.1.1 – L + S</p> <p>PROD.1.3 – L + S</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.2.1 – L</p> <p>PROD.2.4 – S</p> <p>PROD.3.1 – S</p> <p>PROD.3.2 – S</p> <p>PROD.3.4 – S</p> <p>PROD.3.6 – L</p> <p>PROD.3.12 – S</p> <p>KOMP.2.1 – S</p> <p>KOMP.2.3 – L</p> <p>KOMP.2.4 – L</p> <p>KOMP.2.6 – S</p> <p>KOMP.2.8 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	---	--

01:27:26-01:29:58	SEQUENZ 07P	- Esma liest ihre Geschichte vor. Rafael und Sadija geben Feedback. Im Anschluss bitte die Lehrerin Esma, zum DaZ-Unterricht zu gehen. Esma verlässt das Klassenzimmer.	ja	<p>L: „Also dass er aus seiner Sicht geschrieben hat, ne?“ Rafael: „Ja.“ Loan: „Yasmina?“ Yasmina: „Ich fand die Geschichte schön. Du hast auch laut und deutlich geredet, aber jetzt, da ich diese ganzen Geschichten gehört hab’, bin ich langsam müde.“ L: „Das ist das Wetter, Yasmina. Aber des schaffen wir noch, okay? Weil ihr habt ja den andern auch- die andern haben euch auch zugehört, ne?“ Loan: „Mustafa?“ Rafael: „Hä, es waren schon drei.“ L: „Danke, Loan, das is’ in Ordnung. Und jetzt würd’ ich gerne die Esma- Loan, is’ es okay? Die Esma, dass die Esma danach in DaZ noch gehen kann.“ Loan: „Ja.“ Esma beginnt, ihre Geschichte vorzulesen. Esma: „[...] dann räum’ ich mein Koffer auf.“ L: „Aus.“ Esma: „Aus.“ Unterbrechung durch eine Lehrkraft, die mit der Klassenlehrerin interagiert. L: „Esma, würdest du bitte nochmal von vorne anfangen?“</p>	<p>PROD.1.1 – L + S PROD.1.3 – L PROD.1.7 – L PROD.2.1 – L PROD.3.1 – S PROD.3.4 – S PROD.3.6 – L KOMP.1.1 – L + S KOMP.2.1 – S KOMP.2.2 – L KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – S REP.1.1 – L + S</p>
-------------------	-------------	---	----	---	--

01:29:35-01:31:27	SEQUENZ 07Q	- Batuhan liest seine Geschichte vor. Sadija und ein:e weitere:r Schüler:in geben Feedback.	ja	<p>Esma liest ihre Geschichte erneut vor. Esma: „[...] und danach, morgen, geh' ich in Holiday Park.“ L: „In den Sommerferien noch mal, super.“ Esma: „Ja.“ SuS klatschen. L: „Du hast auch 'ne Jahreskarte, gell? Dann seh'n wir uns vielleicht mal.“ L: „Halt, bleib sitzen, du kriegst noch Rückmeldung.“ Esma: „Rafa?“ Rafael: „Das war gut und deutlich. Bravo.“ Rafael klatscht. Esma: „Sadija?“ Sadija: „Das war auch gut wie bei Risha. Und ich freu' mich, wenn du dann erzählst, was du im Holiday Park erlebt hast.“ L: „Hm_hm. Super. So, dann darfst du auch zum Herr Fuhr gehen und such' dir noch 'n Junge aus.“ Esma: „Batuhan.“ L zu Batuhan: „Wart' grad kurz ab, bis die Esma unten ist oder draußen ist.“ L: „Find' es ganz toll, wie ihr euch zuhört, wirklich. Ich weiß, es is' warm hier drinne, wir haben mittlerweile schon 30 Grad, aber das schaffen wir jetzt noch, ihr habt bald Pause. Macht ihr super. So, und jetzt ist</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.3 – L PROD.2.1 – L PROD.2.4 – L PROD.3.1 – S PROD.3.2 – S PROD.3.4 – S KOMP.2.1 – S KOMP.2.5 – L + S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – S</p>
-------------------	-------------	---	----	---	---

01:31:08-01:32:44	SEQUENZ 07R	- Charlotte liest ihre Geschichte vor. Yasmina, Rafael und Hasan geben Feedback.	ja	<p>der Batuhan dran.“ Batuhan liest seine Geschichte vor. L: „Okay.“ SuS klatschen. Batuhan: „[Schüler:innenna-me]?“ Schüler:in: „Du hast gut geredet, aber gehst du wirklich Frankreich?“ Batuhan: „Ähm, wir gehen vielleicht.“ Schüler:in nickt. Batuhan: „Sadija?“ Sadija: „Du hast laut und deutlich geredet. Es war toll.“ L: „((unverständlich)). Okay? Und such’ dir ’n Mädchen aus. Nimm mal die Charlotte bitte vielleicht dran, wenn’s okay is’ für dich.“ Batuhan: „Charlotte.“ L: „Komm, nach vorne mit dir. Und laut und deutlich reden, ja? Jetzt müß’ mer alle ganz still sein.“ Charlotte liest ihre Geschichte vor. Die Geschichte endet mit: „[...] In den Sommerferien spiele ich mit meiner Pflanze, wenn ich eine habe.“ L: „Ich bring’ se dir morgen mit.“ SuS klatschen. Rafael: „Rückmeldung.“ L zu Charlotte: „Bleib sitzen.“</p>	<p>PROD.1.1 – L + S PROD.1.2 – L PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L PROD.2.1 – L PROD.2.4 – S PROD.3.1 – S PROD.3.2 – L + S PROD.3.4 – L + S PROD.3.12 – S PROD.3.13 – S KOMP.2.1 – L + S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – S</p>
-------------------	-------------	--	----	---	---

01:32:22-01:34:26	SEQUENZ 07S	- Ein:e Schüler:in liest seine:ihre Geschichte vor. Rafael gibt Feedback.	ja	<p>Charlotte: „Yasmina.“ Yasmina: „Ich fand deine Geschichte schön, auch wenn die ein bisschen kürzer war. Aber normalerweise redest du ja echt ganz leise, aber dies’ Mal hat man es sehr gut verstanden, also hier vorne, vielleicht ihr hinten habt das nicht so gut verstanden, das weiß ich ja nicht, aber das war gut.“ Charlotte: „Rafa.“ Rafael: „Des war gut, also ja, alles, was du geschrieben hast.“ Rafael klatscht. L: „Hm_hm. Gibst du mir grad-“ Charlotte: „Hasan.“ L: „Oder- okay, Hasan noch.“ Hasan: „Also ich fand’s gut. Du hast laut und deutlich gesprochen, also wirklich richtig laut, wir haben’s alle verstanden und ja.“ Charlotte: „,[Schüler:innenna-me].“ Ein:e Schüler:in liest seine:ihre Geschichte vor. L: „Oh.“ SuS klatschen. Rafael: „Des war sehr cool. Und-“ L: „Was war cool daran?“ Rafael: „Diese Geschichte.“ L: „Und was ist da passiert? Kannst du wiederholen?“</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.1.6 – L PROD.1.7 – L PROD.3.12 – S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – S</p>
-------------------	-------------	---	----	---	--

01:34:12-01:36:24	SEQUENZ 07T	- Nesrin liest ihre Geschichte vor. Loan und die Lehrerin geben Feedback.	ja	<p>Rafael: „Ja.“ L: „Dann wiederhol's.“ Rafael: „Ein Kind wollte ins Urlaub, aber der Lehrer hat so nicht-“ Hüseyin: „(Wie) hieß die denn?“ nicht bestimmbare Schülerin „(Lerer).“ L: „Lara.“ (Sie betont das <i>a</i> am Ende.) Rafael: „Lara. Wer is Lara?“ L: „Mädchen.“ Rafael lacht. Rafael: „Ja und da die wollte nicht, ja.“ L: „Und was is' noch passiert?“ Rafael: „Da is' der (Geschlagene) so weggegangen und ja.“ L: „Und was ist passiert mit Oma und Opa?“ Schüler:in: „Ähm Ron is bei denen geblieben ((unverständlich)).“ L: „Hm_hm, okay, gut. Dann darfst' dich setzen. Wer möchte noch lesen? Oder äh wer soll als nächstes lesen?“ Schüler:in: „Nesrin.“ [...] Nesrin liest ihre Geschichte vor: „In den Sommerferien gehe ich und meine Familie nach Irak und ich freue mich schon, weil ich dann meine Tante und mein Onkel sehe, und noch, weil ich</p>	<p>PROD.1.1 – S PROD.2.1 – L PROD.2.4 – S PROD.3.1 – L PROD.3.2 – S PROD.3.4 – S PROD.3.5 – L PROD.3.12 – S KOMP.2.1 – S KOMP.2.2 – L KOMP.2.6 – L + S</p>
-------------------	-------------	---	----	--	--

01:36:07-01:38:11	SEQUENZ 07U	- Aron stellt zusammen mit der Lehrerin das Bild vor, das er gemalt hat.	ja	<p>mein Oma und mein Opa sehe. Wir gehen auch noch in den Park. Dort spazieren wir. Wir gehen auch noch mit mein Onkel einkaufen. Dort kaufen wir noch Süßigkeiten und dort ist es sehr heiß und sonnig. Deswegen creme ich mich immer ein. Und ich denke, dass ich das alles erleben werde.“</p> <p>L: „Super.“</p> <p>SuS klatschen.</p> <p>L: „Bleib sitzen.“</p> <p>Nesrin: „Loan?“</p> <p>Loan: „Ich fand’s schön. Du hast auch laut und deutlich geredet. Ich hab’s auch jedes einzelnen Satz verstanden.“</p> <p>L: „Noch jemand? Dann sag’ ich noch was, Nesrin. Was ich ganz toll fand, dass du auf die verschiedenen Zeitformen geachtet hast, alle, die wir gelernt haben, und die meisten auch sogar richtig verwendet hast. Vor allem ‚ich hoffe, dass ich erleben werde‘, auch die Zukunftsform. Fand ich richtig spitze.“</p> <p>Connor klatscht.</p> <p>L: „Komm, Aron, komm nach vorne. Wir machen zusammen. Zeig des Bild, wir machen zusammen. Erklär bitte so lang, wie du gekommen bist. Komm mit. Wir machen des zusam-</p>	<p>KOMP.2.8 – L + S REP.2.2 – S</p> <p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.3.2 – L PROD.3.6 – L PROD.3.13 – L KOMP.2.1 – L</p>
-------------------	-------------	--	----	---	---

				<p>men. Komm.“ Aron: „((unverständlich.))“ L: „Is’ egal. Zeig erst mal dein Bild, zeig erst mal dein Bild. Heb’s mal hoch, ganz hoch heben.“ Aron zeigt sein Bild in Richtung der Klasse. SuS klatschen. L: „Siehste. So, und jetzt erzählst du mal, was du gemalt hast.“ Aron: „Äh.“ L: „Wo bist du denn? Im?“ L (flüsternd): „Schwimmbad.“ Aron: „Schwimmbad.“ L: „Genau. Und was findest du im Schwimmbad am coolsten? Du hast es doch gemalt. Was machst du da so gerne?“ Aron: „Rutschen.“ L: „Laut.“ Aron: „Rutschen.“ L: „Genau. Und was is’ des für ’ne Rutsche? Beschreib mal die Rutsche.“ Aron: „Weiß nicht.“ L: „Du hast mir doch- Was für ’ne Rutsche is’ des? Was hat die denn?“ L (flüsternd): „Loopings.“ Aron: „Loopings und sowas, aber Kreise.“ L: „Genau, des is’ ’ne Rutsche, die hat so Loopings, ne? Wo man sich ’n bi- also nicht überschlägt, aber man hat so des</p>	<p>KOMP.2.3 – L KOMP.2.6 – L KOMP.2.8 – L</p>
--	--	--	--	--	---

01:38:10-01:41:00	SEQUENZ 07V	- Rafael liest seine Ge-	ja	<p>Gefühl bei der Rutsche. Und jetzt erzählste uns mal noch, mit wem du gerutscht bist. Mit wem warste'n auf der Rutsche?“</p> <p>Aron: „Alleine.“</p> <p>L (flüsternd): „Und mit Ronny.“</p> <p>Aron: „Nee, ich war alleine.“</p> <p>L: „Dann sag: ‚Ich war auf der Rutsche alleine.‘“</p> <p>Aron: „Ich war auf der Rutsche alleine.“</p> <p>L: „Genau. Und was macht dir noch Spaß im Schwimmbad? Schwimmst du noch gerne?“</p> <p>Aron: „Hm_hm.“ (verneinend)</p> <p>L: „Oder tauchen?“</p> <p>Aron: „Kann ich auch nicht.“</p> <p>L: „Also rutschen tust du am liebsten. Okay. Und was machst du noch gerne, wenn's Wetter schön is draußen?“</p> <p>Aron: „(Nichts/Weiß nicht).“</p> <p>L (flüsternd): „Fußball spielen?“</p> <p>Aron schüttelt den Kopf.</p> <p>L: „Aber du hast mir doch erzählt, du bist doch im Boxen.“</p> <p>Aron: „Hm_hm.“ (verneinend).</p> <p>Aron: „((unverständlich)).“</p> <p>L: „Okay. In Ordnung. Das ist ja schon okay. Gut, dann darfst du mir 's Bild geben.“</p> <p>SuS klatschen.</p> <p>L: „So, okay. Aber Aron, ich find's super, dass du nach vorne gekommen bist.“</p> <p>Rafael: „Jetzt gibt's kein Mäd-</p>	PROD.1.1 – L + S
-------------------	-------------	--------------------------	----	--	------------------

		<p>schichte vor. Batuhan, Sadija, Maxim und ein:e weitere:r Schüler:in geben Feedback.</p>	<p>chen mehr.“ Hüseyin: „Nur noch Rafa.“ L: „Ähm, wer war denn noch nicht dran?“ Rafael: „Und Connor.“ Hüseyin: „Rafa.“ L: „Der Connor und der Rafa.“ Rafael: „Ja.“ L: „Hat sich jemand durchgemogelt, wo ich jetzt nicht weiß, dass er noch nicht dran ist? Nee. Okay, die zwei Kinder bitte. Dann Rafa, ab nach vorne mit dir.“ Rafael: „Okay.“ Rafael liest seine Geschichte vor: „Ich fahre nach Polen. In Polen wartet auf mich mein Opa, meine Uroma, Cousinen, Cousins und mein Hund. Und mein Opa hat eine verrückte Katze. Meine Cousinen haben einen Hund und der Hund hat vier Welpen und einen kriegerier wir.“ L: „Kriegen wir. Hm_hm.“ Rafael: „Ja, ja. Kriegen wir, ja. Kriegen wir. Namen haben wir keinen, aber wir denken uns nach. Wir werden bei meine Oma ihr Haus und Opas mit der verrückten Katze und bei meiner Uroma schlafen. Es wird bestimmt schön und heiß sein. Das werden die besten Sommerferien.“</p>	<p>PROD.1.3 – L + S PROD.1.7 – L + S PROD.2.4 – S PROD.3.1 – L PROD.3.2 – S PROD.3.4 – S PROD.3.5 – L PROD.3.7 – S PROD.3.8 – L PROD.3.12 – S KOMP.2.1 – S KOMP.2.2 – L KOMP.2.3 – S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.8 – L + S REP.2.2 – S</p>
--	--	--	--	---

				<p>SuS klatschen. Rafael: „Batu?“ Batuhan: „Du hast laut und deutlich geredet und es war sehr ein schönes Geschichte.“ Rafael: „Sardine?“ Sadija lacht. Sadija: „Okay. Ähm es war 'ne- wirst du's erleben?“ Rafael: „Was?“ Sadija: „Wirst du des erleben?“ Rafael: „Ja.“ Sadija: „Okay. Also ähm des mit der verrückte Katze war witzig und was bekommt ihr noch mal, ich hab's (nicht gehört)?“ Rafael: „Einen Hund, kleinen.“ Sadija: „Ach so.“ Rafael: „Welpen.“ L: „Hm_hm. Maxim, du willst doch auch noch was sagen, ja? Sag.“ Maxim: „Hm, ja. Du hast laut und deutlich geredet und ich hab' alles verstanden, was du gesagt hast. Gefällt mir alles.“ L: „[Schüler:innenname], du auch noch? Ja, komm, sag.“ Schüler:in: „Des war schön, aber warum sagst du ‚die verrückte Katze?‘“ Rafael: „Weil sie verrückt ist.“ L: „Was macht se denn? Erzähl's uns mal.“ Rafael: „Also die äh- wenn man</p>	
--	--	--	--	---	--

01:40:54-01:42:34	SEQUENZ 07W	- Connor liest seine Geschichte vor. Batuhan gibt Feedback. Batuhan und Sadija stellen eine Nachfrage.	ja	<p>sie so erschreckt, rennt sie überall so rum. Sie hüpfte auf Tischen und frisst dann so welche Würste und dann sie kratzt, sie beißt so zum Spaß, aber es tut nicht so weh, ja.“</p> <p>L: „Okay, jetzt sind wir überzeugt, dass sie wirklich verrückt ist, ne?“</p> <p>SuS lachen.</p> <p>L: „Okay. So, Rafa. Dann kommt noch der Connor nach vorne. Super gemacht.“</p> <p>[...]</p> <p>L zu Connor: „Ja, du darfst.“</p> <p>Connor liest seine Geschichte vor.</p> <p>L: „Hm_hm.“</p> <p>SuS klatschen.</p> <p>L: „Stopp.“</p> <p>Connor: „Batuhan?“</p> <p>Batuhan: „Es war laut und deutlich, aber es war eben zu kurz. Und wo fliegst du hin bei Sommerferien?“</p> <p>L: „Du fährst wieder nach Belgien zu deinem Onkel?“</p> <p>Connor: „Hm_hm.“ (verneinend)</p> <p>L: „Hm.“</p> <p>Connor: „Sadija?“</p> <p>Sadija: „Zu wem fliegst du?“</p> <p>L: „Weiß er noch nicht, ne?“</p> <p>Connor: „(Achso, zum) Strand ((unverständlich)).“</p> <p>L: „Okay. So, dann schleichst</p>	<p>PROD.1.1 – L + S</p> <p>PROD.1.2 – L</p> <p>PROD.1.3 – L</p> <p>PROD.2.1 – L</p> <p>PROD.3.2 – S</p> <p>PROD.3.4 – S</p> <p>PROD.3.13 – S</p> <p>KOMP.2.1 – S</p> <p>KOMP.2.6 – L + S</p> <p>KOMP.2.8 – S</p> <p>REP.2.2 – L</p>
-------------------	-------------	--	----	--	---

01:42:23-01:42:35	SEQUENZ 07X	- Die Lehrerin lobt die SuS.	ja	du auch zurück auf'n Platz.“ L: „Also ihr habt des wirklich super gemacht. Ihr habt euch bis zum Schluss zugehört. Spitze.“	PROD.2.4 – L
01:42:29-01:46:24	SEQUENZ 08 (GESAMT)	Die Lehrerin gibt Hinweise zu einem Ausflug, der an einem der Folgetage stattfinden wird.	teilweise (s.u.)		
01:44:00-01:45:01	SEQUENZ 08A	- Die Lehrerin verweist auf die Melderegul.	ja	L zu Hüseyin: „Sch. Wir melden uns.“	PROD.1.2 – L PROD.1.8 – L KOMP.2.5 – L + S KOMP.2.6 – L
01:46:04-01:46:24	SEQUENZ 08B	Die Lehrerin teilt einen Elternbrief aus. - Die Lehrerin fordert zur Ruhe auf.	ja	L: „So, und jetzt ist der Mund wieder geschlossen. Alle Blätter sind eingepackt.“	PROD.1.2 – L
01:46:22-01:49:21	–	Die Lehrerin fordert die SuS auf, ihre Sachunterrichtsbücher zu holen und auf die Tische zu legen. Die SuS holen ihre Bücher und legen sie auf ihre Tische. Die Lehrerin entlässt die SuS in die Pause. Die SuS und die Lehrerin verlassen das Klassenzimmer.	nein		
Pause (Hofpause)					
01:49:21-02:12:22 02:10:43	–	Hofpause - Die Lehrerin betritt das Klassenzimmer.	nein		
02:12:22-02:14:43	–	Die SuS betreten das Klassenzimmer.	nein		
Pause (Frühstückspause)					
02:14:43-02:25:44	SEQUENZ 09 (GESAMT)	Die SuS frühstücken an ihren Plätzen. Interaktionen zwischen SuS sowie zwischen der	teilweise (s.u.)		

02:23:09-02:23:19	SEQUENZ 09A	Lehrerin und SuS. - Die Lehrerin gibt ein Klangsignal mit einer Klingel und fordert die SuS auf, in einer bestimmten Lautstärke zu sprechen.	ja	L: „Und so bleibt’s jetzt, genau so in der Lautstärke.“	PROD.1.3 – L PROD.1.4 – L PROD.2.1 – L PROD.3.2 – L
02:25:44-02:27:37 02:25:44-02:26:05	SEQUENZ 10 (GESAMT) SEQUENZ 10A	Aufräumen - Die Lehrerin gibt ein Klangsignal mit einer Klingel. Sie fordert die SuS auf, ihre Frühstückssachen wegzupacken. Die SuS packen ihr Essen und ihre Getränke ein.	teilweise (s.u.) ja	L: „So, wir packen so langsam wieder alles weg.“	PROD.1.4 – L PROD.2.1 – L
Sachunterricht: Feuerwehr					
02:26:37-02:28:45	SEQUENZ 11 (GESAMT)	Bildimpuls an der Tafel: Feuerwehrauto	teilweise (s.u.)		
02:26:37-02:26:46	SEQUENZ 11A	- Die Lehrerin fordert die SuS zur Ruhe auf.	ja	L: „So, und ich möchte jetzt gar nichts mehr reden hören.“	PROD.1.2 – L
02:27:46-02:28:45	SEQUENZ 11B	- Die Lehrerin fragt die SuS, was ihnen mit Blick auf das Bild eines Feuerwehrautos an der Tafel einfallt. Aron antwortet. Die Lehrerin fragt, wer es „noch ’n bisschen genauer“ beschreiben könne. Sadija antwortet.	ja	L: „So, sind wir alle bereit?“ SuS im Chor: „Ja.“ L: „Dann bitte nach vorne schauen. Die Flaschen jetzt mal wegstellen, die Bücher zu lassen und an die Tafel gucken. So, wenn ihr das Bild an der Tafel seht, eigentlich nur das Bild in der Mitte, ja? Was fällt euch da noch mal ein, wenn wir jetzt auch an Donnerstag denken? Wir denken an Donnerstag, schauen uns das Bild in der Mitte an. Was fällt uns dazu ein? Aron.“ Aron: „Feuerwehr.“	PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.3.8 – L KOMP.2.6 – L

				<p>L: „Genau, Feuerwehr. Wer kann es noch 'n bisschen genauer beschreiben? Sadija?“</p> <p>Sadija: „Am Donnerstag gehen wir zur Feuerwehr und deswegen wird ein Thema (über) Feuerwehr.“</p> <p>L: „Ganz genau. Wir reden noch 'n bisschen über die Feuerwehr, damit wir da noch besser informiert sind, wenn wir am Donnerstag in die Feuerwache gehen, ja?“</p>	
02:28:43-02:35:02	SEQUENZ 12 (GESAMT)	Die Lehrerin fragt, was die SuS schon über die Feuerwehr gelernt haben. Charlotte, Sadija, Hüseyin, Yasmina, Risha, Aabid, Batuhan, Maxim, Hasan, Rafael, nochmals Sadija, nochmals Maxim, nochmals Aabid, nochmals Yasmina, nochmals Hüseyin, nochmals Rafael und Aron antworten.	ja	L: „Was haben wir denn bisher schon gelernt zur Feuerwehr? Wir hatten ja das Glück, dass uns 'n echter Feuerwehrmann besuchen gekommen ist. Was wisst ihr schon? Lass des Buch bitte zu. Es gibt noch 'n paar Kinder, die mehr wissen, oder? Euch fällt bestimmt was ein.“	
02:28:54-02:29:05	SEQUENZ 12A	- Die Lehrerin fordert eine Schülerin auf, ihr Buch zugeschlagen zu lassen.	ja	L: „Lass des Buch bitte zu.“ (siehe oben)	PROD.2.3 – L
02:29:07-02:29:20	SEQUENZ 12B	- Die Lehrerin ruft Charlotte auf. Charlotte antwortet.	ja	L: „Charlotte?“ Charlotte: „(Er hat gesagt, 24 Stunden arbeitet.)“ L: „Hm_hm. Dass er 'ne 24-Stunden-Arbeitsschicht hat, ja, das hat er uns auch erzählt, der Feuerwehrmann. Hm. Sadija?“	PROD.1.1 – L
02:29:19-02:29:28	SEQUENZ 12C	- Die Lehrerin ruft Sadija auf. Sadija antwortet.	ja	Sadija: „Dass sie immer nacheinander Dienst haben.“ Die Lehrerin nickt.	PROD.1.1 – L

02:29:26-02:30:06	SEQUENZ 12D	- Die Lehrerin fordert die SuS auf, einander gegenseitig aufzurufen. Sadija ruft Hüseyin auf. Hüseyin antwortet. Die Lehrerin stellt eine Rückfrage an Hüseyin. Hüseyin beantwortet die Frage.	ja	L: „Ruft euch gegenseitig auf.“ Sadija: „Hüseyin?“ Hüseyin: „Es gibt nette Feuer und böse Feuer.“ L: „Hm hm. Kannst du des erklären, nette Feuer und böse Feuer?“ Hüseyin: „Also böse Feuer ist, also wenn-“ L: „Guckt euch an. Guckt euch an, Hüseyin. Ich weiß es. Guckt euch an.“ Hüseyin: „Also das böse Feuer ist, also wenn das brennt und dann sich verbreitet bei dem Haus, dann brennt das ganze Haus und ist ein böses Feuer. Ein gutes Feuer ist wie das- so ein Lagerfeuer.“ L: „Sehr gut.“ Hüseyin: „Yasmina.“ Yasmina: „Und wenn die halt Dienst haben und runtergehen müssen, da rutschen die Stangen runter.“ L: „Warum machen die des?“ Yasmina: „Damit die als schneller runter kommen.“ Die Lehrerin nickt. Yasmina: „Risha?“ Risha: „Das Nummer von Feuerwehr ist 110.“ L: „Genau, wenn du wählen musst.“ Risha: „Ja.“ L: „Äh, nicht 110. Nein?“	PROD.1.1 – S PROD.1.6 – L PROD.1.8 – L PROD.3.6 – L PROD.3.7 – L KOMP.2.3 – L KOMP.2.5 – L KOMP.2.6 – L + S
02:30:06-02:30:24	SEQUENZ 12E	- Hüseyin ruft Yasmina auf. Yasmina antwortet. Die Lehrerin stellt eine Rückfrage an Yasmina. Yasmina beantwortet die Frage.	ja		PROD.1.1 – S
02:30:23-02:30:49	SEQUENZ 12F	- Yasmina ruft Risha auf. Risha antwortet. Die Lehrerin markiert ihre Antwort als falsch und korrigiert. Die SuS sprechen einen Merksatz im Chor.	ja		PROD.1.1 – S

02:30:48-02:31:07	SEQUENZ 12G	- Risha ruft Aabid auf. Aabid antwortet. Die Lehrerin modifiziert seine Antwort.	ja	Risha sagt nichts. L: „Eins eins zwei.“ Risha: „Ah, 112.“ L: „Genau, wie hat er’s-?“ L + SuS im Chor: „Ein Mund, eine Nase und zwei Augen.“ L: „Das war der Merkspruch. Such dir noch jemanden aus.“ Risha: „Aabid.“ Aabid: „Die haben manchmal Urlaub. Wie viel sie arbeiten, haben die so viel auch Urlaub.“ L: „Nicht so genau, aber ja, die haben auch Urlaub.“ Aabid: „((unverständlich)).“ L: „Genau. Die haben auch Urlaub. Aber weniger Urlaub wie wir Ferien haben, ne?“ Aabid: „Ja. Batuhan?“ Batuhan: „Ab 18 Jahre darf man arbeiten bei Feuerwehr.“ Die Lehrerin nickt. L: „Gibt’s noch was, was ihr wisst?“ Die Lehrerin nickt Maxim zu. Maxim: „Dass sie, weil da Feuer ist, von unten kommt, weil da zu heiß ist oben.“ L: „Genau. Du sollst unten laufen. Genau, weil was haben wir denn gelernt, was macht denn warme Luft? Was passiert mit warmer Luft?“ Batuhan: „Die steigt nach oben.“ L: „Ganz genau. Und deshalb	PROD.1.1 – S
02:31:06-02:31:14	SEQUENZ 12H	- Aabid ruft Batuhan auf. Batuhan antwortet.	ja		PROD.1.1 – S
02:31:14-02:31:49	SEQUENZ 12I	- Die Lehrerin ruft Maxim nonverbal auf. Maxim antwortet. Die Lehrerin stellt eine Nachfrage. Batuhan antwortet.	ja		PROD.1.1 – L

02:31:48-02:32:19	SEQUENZ 12J	- Die Lehrerin ruft Hasan auf. Hasan antwortet.	ja	solltet ihr dann unten laufen. Genau, prima. He, ihr seid ja wir wissen noch richtig viel über die Feuerwehr. Gibt's noch irgendwas, was ihr noch wisst oder noch sagen möchtet? Hasan?" Hasan: „Also wenn jetzt im Haus etwas brennt und es ganz viel raucht, dann setzen die sich Schutzmasken auf. Die haben immer einen Ersatz dabei, also sie- ein Person je so ein Teil. Des is' orange, bei den Feuerwehrmännern ist es schwarz. Ja, und dann kriegt man da Luft.“ L: „Hm_hm.“	PROD.1.1 – L
02:32:18-02:32:37	SEQUENZ 12K	- Hasan ruft Rafael auf. Rafael antwortet.	ja	Hasan: „Rafa.“ Rafael: „Ja, und die brauchen 'n Axt, dass, wenn die Tür zu sind, da müssen die die Tür da so ein bisschen kaputt machen, dass sie da rein gehen, das Feuer löschen.“ L: „Hm_hm.“	PROD.1.1 – S
02:32:36-02:32:47	SEQUENZ 12L	- Rafael ruft Sadija auf. Sadija richtet eine (unverständliche) Frage an die Lehrkraft. Die Lehrerin verweist sie auf die Aufgabe/das Thema.	ja	Rafael: „Und die Menschen retten. Sadija?“ Sadija: „Äh, darf ich ((unverständlich))?“ L: „Nee, wir sind immer noch dabei.“	PROD.1.1 – S PROD.3.9 – L PROD.3.10 – L KOMP.2.4 – L + S
02:32:45-02:33:05	SEQUENZ 12M	- Sadija ruft Maxim auf. Maxim antwortet.	ja	Sadija: „Maxim?“ Maxim: „Wenn Rauch ist, dann gibt die Feuerwehr den Menschen wie so orangene Maske.“ L: „Das hammer grad gesagt,	PROD.1.1 – S

02:33:03-02:33:26	SEQUENZ 12N	- Die Lehrerin kündigt an, dass noch drei weitere SuS dran genommen würden. Maxim ruft Aabid auf. Aabid antwortet.	ja	ne? Die Atemmasken, dass man besser wieder Luft kriegt. Aber des ist richtig. So, noch drei Meldungen und dann machen wir weiter.“ Maxim: „Aabid?“ Aabid: „Auch wenn Feuer ist und es gibt noch Giftunfall dabei, dann müssen die ein ganz roten Anzug, nein, ein gelben oder orangenen, ein ganz angezogen ist, deswegen Gift nicht auf dein Körper kommen.“ L: „Hm hm.“	PROD.1.1 – S PROD.1.3 – L
02:33:25-02:33:58	SEQUENZ 12O	- Aabid ruft Yasmina auf. Yasmina antwortet.	ja	Aabid: „Yasmina?“ Yasmina: „Und bei deren Kleidung is’ es halt so, dass die ganz, ganz dick ist und dass sie halt auch ganz schwer ist und hinten, des so wie man so ’n Rucksack tragen soll, ich hab’ vergessen, wie- des sieht aus wie so’n Feuerlöscher. Ich glaub’ auch, is’ ein Feuerlöscher. Und des tragen sie sich halt überall mit und auch mit dieser Latzhose, sag’ ich mal. Und die müssen halt richtig dicke Kleidung anhaben. Hüseyin?“ Hüseyin: „Die Leiter von dem Feuerwehrauto is’ dreißig Meter lang.“ L: „Hm hm.“	PROD.1.1 – S
02:33:57-02:34:07	SEQUENZ 12P	- Yasmina ruft Hüseyin auf. Hüseyin antwortet.	ja	Hüseyin: „Rafa?“ Rafael: „Sie brauchen die Lei-	PROD.1.1 – S
02:34:06-02:34:48	SEQUENZ 12Q	- Hüseyin ruft Rafael auf. Rafael antwortet. Batuhan	ja		PROD.1.1 – S PROD.3.6 – S

02:34:46-02:35:02	SEQUENZ 12R	<p>sagt ihm ein Wort vor.</p> <p>- Die Lehrerin ruft Aron auf. Aron antwortet.</p>	ja	<p>ter, sie sind so dreißig Zentimeter- dreißig Meter lang, weil so welche Häuser, so Wohnungen, die sind sehr groß ((unverständlich)). Also da muss- braucht man auch sehr lange Leiter.“</p> <p>L: „Hm_hm.“</p> <p>Rafael: „Da müssen die den-“</p> <p>Batuhan (flüsternd): „Schlauch.“</p> <p>Rafael: „Schlauch, ja. Schlauch. Der Schlauch ist, denk’ ich, so fünfzehn Meter lang, ja.“</p> <p>L: „Das haben wir noch net erzählt gekriegt, ne? So, noch ganz schnell Aron und dann machen wir weiter.“</p> <p>Aron: „((unverständlich)) Maske anziehen und dann kriegt man Luft.“</p> <p>L: „Genau.“</p>	<p>KOMP.2.3 – S</p> <p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.3 – L</p>
02:35:00-02:39:55 02:35:00-02:36:27 02:36:26-02:38:30	<p>SEQUENZ 13 (GESAMT)</p> <p>SEQUENZ 13A</p>	<p>Bildbeschreibung</p> <p>- Die Lehrerin bittet die SuS, leise eine Seite in ihrem Buch aufzuschlagen. Die SuS schlagen ihre Bücher auf.</p> <p>Die Lehrerin fragt, was die SuS auf den Bildern erkennen können. Sie ermahnt Aron. Aabid, Nesrin, Rafael und Sadija beschreiben.</p> <p>- Aabid antwortet. Die Lehrerin fragt, wer es „noch ’n bisschen genauer“ beschreiben könne. Nesrin,</p>	teilweise (s.u.) ja	<p>L: „So, okay. Ihr dürft jetzt mal leise die Seite 66 aufschlagen bitte.“</p> <p>L: „Was könnt ihr denn auf den o- Aron, auf den oberen Bildern erkennen? Was kann man da erkennen? Wir beschreiben erst mal, was wir da drauf sehen. Aabid.“</p> <p>Aabid: „Ein Feuerwehrauto und ein Feuerwehrmann.“</p> <p>L: „Hm_hm. Wer kann des noch</p>	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.3 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.3.2 – L</p>

		<p>Nachfrage zu dem abgebildeten Feuerwehrauto. Hüseyin, Batuhan, Yasmina, Nesrin, Hasan und ein:e weitere:r Schüler:in antworten.</p>	<p>'s Feuerwehrauto noch mal anschauen, morgen äh am Donnerstag seh'n wir des ja live, ne? Da steht ihr richtig mal neben 'nem Feuerwehrauto, dürft auch drin sitzen. Was könnt ihr denn da erkennen, wenn ihr reinschaut? Kennt ihr da was oder erkennt ihr da dran was? Oder da drin? Hüseyin?“</p> <p>Hüseyin: „Da sind mehrere Plätze (drinnen).“</p> <p>L: „Hm_hm. Da sind mehrere Plätze drinne, ja. Batuhan?“</p> <p>Batuhan: „Diese Feuerwehrauto ist mit Wassertank ausgerüstet.“</p> <p>L: „Gut. Yasmina?“</p> <p>Yasmina: „Und da haben die so Werkzeug und diese Schnallen, so Metallschnallen, die da so rot sind.“</p> <p>L: „Hm_hm.“</p> <p>Yasmina: „Die sind- haben die halt dabei. Und Öle.“</p> <p>L: „Öle?“</p> <p>Yasmina: „Öle. Da.“ Yasmina zeigt auf die Abbildung in ihrem Buch.</p> <p>L: „Du meinst eher so- das ist Wassertank, da ist Wasser drin.“</p> <p>Yasmina: „Ach so.“</p> <p>L: „Und was is'n oben auf'm Dach? Nesrin?“</p> <p>Nesrin: „Eine Leiter.“</p> <p>L: „Hm_hm. Genau. Und was erkennt man- man kann's nicht</p>	
--	--	--	---	--

				<p>so deutlich erkennen, aber vorne oben? Hasan?“</p> <p>Hasan: „Die Sirene.“</p> <p>L: „Genau, des Blaulicht, des werdet ihr morgen auch mal hören, wenn ihr neben dran steht. Am Donnerstag, ich denk’ immer schon morgen. Ah, [Schüler:innenname]?“</p> <p>Schüler:in: „Wenn die jetzt manchmal Feuer ((unverständlich)).“</p> <p>L: „Ganz genau.“</p>	
02:39:52-02:42:32	SEQUENZ 14	<p>Die Lehrerin bittet Victoria, den Text aus dem Buch vorzulesen. Victoria beginnt zu lesen. Die Lehrerin unterbricht sie und bittet eine:n andere:n Schüler:in, vorzulesen. Die Lehrerin stellt fest, dass in den Büchern der SuS ein anderer Text steht als in ihrem. Sie bittet abermals Victoria, den Text vorzulesen. Victoria liest den ersten Textabschnitt vor.</p> <p>Die Lehrerin bittet Maxim, den nächsten Abschnitt vorzulesen. Maxim liest vor.</p> <p>Die Lehrerin bittet Risha, den Arbeitsauftrag vorzulesen. Risha liest den Arbeitsauftrag vor.</p>	ja	<p>L: „So, jetzt lesen wir mal links den Text. Den Text oben. Hm, wen hab’ ich heut’ noch nicht so oft gehört? Victoria.“</p> <p>Victoria: „Die Tanklöschfahrzeuge.“</p> <p>L: „Halt, halt. Oben links.“</p> <p>Victoria: „Da is’ doch links.“</p> <p>L: „[Schüler:innenname], willst du lesen?“</p> <p>Schüler:in: „Ähm, hier?“</p> <p>L: „Habt ihr ’n anderer Text?“</p> <p>SuS: „Nein, nein.“</p> <p>Batuhan: „Äh, ja.“</p> <p>Mustafa: „Äh, doch.“</p> <p>L: „Na, bravo. Okay, dann les mal den Text vor, wie er bei euch steht, Victoria.“</p> <p>Victoria: „Die Tanklöschfahrzeuge der Feuerwehr sind mit einem Wassertank ausgerüstet. Dadurch können einige Feuerwehrleute sofort anfangen, den</p>	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.2 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.2.4 – L</p> <p>PROD.3.9 – L</p> <p>PROD.3.13 – S</p> <p>PROD.3.14 – L</p> <p>KOMP.2.8 – L</p>

				<p>Brand zu löschen. Bei Hochwasser werden Dämme mit Sandsäcken aufgebaut. So schützen die Feuerwehrleute Häuser vor Schäden. Mit starken Pumpen können sie Wasser aus überfluteten Kellern pumpen.“</p> <p>L: „Stopp, okay. Wer liest weiter? Der Maxim bitte.“</p> <p>Maxim: „Bei Verkehrsunfällen kann die Feuerwehr eine starke Seilwinde einsetzen, um Fahrzeuge zu bergen. Die Feuerwehrleute retten Menschen und Tiere, die in gefährliche Situationen und Unfälle geraten sind.“</p> <p>L: „Jawoll, danke schön. Wer liest weiter?“</p> <p>Yasmina: „Hä?“</p> <p>Hasan: „Es gibt nix mehr.“</p> <p>SuS: „Doch.“</p> <p>Yasmina: „Nur der Arbeitsauftrag.“</p> <p>L: „Nee, nee, nee, nee, der Arbeitsauftrag hätt’ ich gern, genau. Äh, Risha?“</p> <p>Risha: „Beschreibe die vielen Aufgabenbereiche der Feuerwehr. Beschrifte die ((unverständlich)) im Kreis mit den passenden Begriffen.“</p> <p>L: „Des müsst ihr nicht. Ich möchte nur noch mal erklärt haben: Welche Aufgaben hat die Feuerwehr? Wir haben’s</p>	
--	--	--	--	--	--

				eben gelesen. Die haben verschiedene Aufgabenbereiche, ja? So wie wir verschiedenen Fächer unterrichten, müssen die halt auch verschiedene Bereiche erfüllen. Welche?“	
02:41:47-02:43:39	–	Nachdem Risha den Arbeitsauftrag vorgelesen hat, wird die Aufgabe mündlich im Plenum bearbeitet (Aufgabenbereiche der Feuerwehr).	nein		
02:43:39-02:57:52	SEQUENZ 15 (GESAMT)	Anhand von Abbildungen im Buch werden die Funktionen verschiedener Geräte, die die Feuerwehr nutzt, im Plenum besprochen.	ja	L: „Was ich mit euch noch gerne klären würde: Und zwar, wenn wir zur Feuerwehr gehen werden, seht ihr alle Gegenstände, die auch bei der nächsten Aufgabe abgebildet sind, die seht ihr jetzt mal live. Ich möchte jetzt mit euch mal besprechen, welche Funktionen die Gegenstände haben, damit ihr da schon gut Bescheid wisst, wenn wir hingehen.“	
02:44:19-02:45:24	SEQUENZ 15A	- Rafael liest die Aufgabenstellung vor: Den abgebildeten Geräten sollen Namen zugeordnet werden. Die Lehrerin bittet die SuS, zunächst alle Gerätenamen vorzulesen. Jede:r der aufgerufenen SuS (Batuhan, Hüseyin, Mustafa, Yasmina und ein:e weitere:r Schüler:in) liest einen bis zwei Gerätenamen vor.	ja	L: „So, wer lest denn mal die Aufgabe vor, was ihr da machen sollt? Der Rafa bitte.“ Rafael: „Schau dir die Geräte an, die Feuerwehrleute bei ihren Einsätzen verwenden. Ordne die Namen den Geräten zu. Trage die Zahl in die Kreise ein.“ L: „Genau. Wir lesen erst mal alle Geräte vor. Wir ordnen sie noch nicht zu, wir lesen sie alle mal mit Namen erst vor. Batuhan, die ersten zwei.“	PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.1.7 – L PROD.3.2 – L PROD.3.4 – L PROD.3.6 – L KOMP.1.2 – L KOMP.2.1 – L KOMP.2.7 – L + S KOMP.2.8 – L REP.1.2 – L

02:45:24-02:46:42	SEQUENZ 15B	- Connor ordnet den ersten Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu. Die Lehrerin fordert ihn auf, seine Zuordnung zu erklären. Sie bittet ihn, laut zu sprechen. Im Anschluss an seine Antwort fragt die Lehrerin, wer es genauer beschreiben könne. Yasmina antwortet.	ja	<p>Batuhan: „Atemschutzgerät, Brandpatsche.“ L: „Hm hm. Hüseyin?“ Hüseyin: „Feuerlöscher, Handschweinwerfer.“ L: „Noch mal. Nicht ‚Handschweinwerfer‘, sondern?“ Hüseyin: „Handscheinwerfer.“ L: „Yes. Hüseyin.“ S: „Hä?“ L: „Äh, [Schüler:innenname].“ Schüler:in: „Leiter, Rettungsschere.“ L: „Jawoll. Mustafa.“ Mustafa: „Rettungsspreizer?“ L: „Hm hm. Rettungsspreizer, ja.“ Mustafa: „Und Strahl-“ L: „Laut und deutlich.“ Mustafa: „Strahlrohr.“ L: „Jawoll. Und des letzte macht bitte die Yasmina.“ Yasmina: „Stromerzeuger.“ L: „Jawoll.“ L: „Das Atemschutzgerät. Wir haben ja auch schon ’ne Bildbeschreibung gemacht. Deshalb versucht mir mal zu erklären, wo, in welcher Hälfte vom Bild sich des Atemschutzgerät befindet. Connor.“ Connor: „Links.“ L: „Links oben, unten, in der Mitte?“ Connor: „Unten.“ L: „Links unten, genau. Und</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.3.6 – L PROD.3.8 – L KOMP.2.3 – L + S KOMP.2.6 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	--	---

				<p>wie kommst du da drauf? Warum schreibst du dahin eine Eins? Erklär mal, wie kommst du da drauf, dass das das Atemschutzgerät ist? Beschreib's mal. Versuch's mal zu beschreiben.“</p> <p>Connor: „Ähm. Weil ich es kenne?“</p> <p>L: „Laut.“</p> <p>Connor: „Weil ich es kenne.“</p> <p>L: „Wer kann's 'n bisschen genauer beschreiben? Yasmina?“</p> <p>Yasmina: „Also des Atemsches heißt Atemschutzgerät, weil da halt dieser eine Feuerlöscher oder dieses eine gelbe, dass man so wie 'n Rucksack trägt. Dann kriegt man noch dieses Helm auf. Und dann saugt sozusagen sein Helm die gute Luft ein und gibt die dem Menschen.“</p> <p>L: „Genau. Da dürft ihr dann die Eins reinschreiben. Schau, Aron, da die Eins. Super, prima.“</p> <p>Risha: „Frau Tassler, dürfen wir schreiben?“</p> <p>L: „Nee. Wir machen des zusammen. Wir erklären des zusammen, weil ich möcht', dass wir das alle richtig mitkriegen.“</p>	
02:46:42-02:46:55	SEQUENZ 15C	<ul style="list-style-type: none"> - Risha fragt, ob die SuS eigenständig weiterarbeiten dürfen. Die Lehrerin verneint und begründet, sie wolle, dass die Aufgaben gemeinsam bearbeitet würden. 	ja		<p>PROD.1.2 – L</p> <p>PROD.1.3 – L</p> <p>PROD.1.5 – S</p> <p>PROD.3.10 – S</p> <p>KOMP.2.4 – S</p>
02:46:54-02:48:20	SEQUENZ 15D	<ul style="list-style-type: none"> - Loan ordnet den zweiten Begriff einem abgebilde- 	ja	<p>L: „Die Nummer Zwei, wer lest des Wort noch mal vor? Victo-</p>	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p>

		ten Gegenstand zu und erklärt seine Zuordnung.	<p>ria.“</p> <p>Victoria: „Ähm, Brandpatsche.“</p> <p>L: „Genau. Brandpatsche. Hm, schwieriges Wort. Was könnte denn die Brandpatsche sein? Wer kann ma' beschreiben, wo sich die befindet im Bild? Loan.“</p> <p>Loan: „Unten rechts.“</p> <p>L: „Unten rechts.“</p> <p>Loan: „Ja, dieser Besen.“</p> <p>L: „Hm_hm. Und wie kommst du da drauf?“</p> <p>Loan: „Weil 'ne Brandpatsche sieht genauso wie 'n Besen aus.“</p> <p>L: „Genau. Und was macht man mit 'ner Brandpatsche?“</p> <p>Loan: „Man haut damit auf's Feuer drauf, (dass es nicht mehr geht).“</p> <p>L: „Genau. Ich hab' nämlich gestern noch mal genauer gefragt bei 'nem Feuerwehrmann, weil ich auch erst nicht wusste, was man mit 'ner Brandpatsche macht. Du hast genau mir des richtig erklärt. Und zwar hat er mir des erklärt, dass man gerade bei Waldbränden so 'ne Brandpatsche einsetzt, damit sich das Feuer nicht so stark ausbreitet und man das Feuer damit ausklopfen kann.“</p> <p>Loan: „((unverständlich)) bei Lagerfeuer in Kindergarten</p>	<p>PROD.3.6 – L</p> <p>KOMP.2.3 – L + S</p> <p>KOMP.2.6 – L + S</p> <p>KOMP.2.7 – L + S</p>
--	--	--	---	---

02:48:33-02:49:53	SEQUENZ 15E	- Mustafa äußert sich ohne Wortmeldung. Die Lehrerin ermahnt ihn, nicht reinzurufen. Sie ruft Paola auf. Paola liest den nächsten Begriff vor. Batuhan ordnet den Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu. Aabid erklärt die Zuordnung.	ja	<p>waren, da ((unverständlich)).“</p> <p>L: „Genau. Habt ihr’s alle mitgekriegt? Die Brandpatsche? Die sieht aus wie der Besen. Sehr gut, Loan.“</p> <p>L: „Ich glaube, des nächste hat jeder schon mal gesehen.“</p> <p>Mustafa: „Feuerlöscher.“</p> <p>L: „Psch, psch, nicht reinrufen. Paola, les mal die Nummer Drei vor.“</p> <p>Paola: „Feuer-“</p> <p>L: „Ja?“</p> <p>Paola: „-löscher.“</p> <p>L: „Feuerlöscher.“</p> <p>Paola: „Feuerlöscher.“</p> <p>L: „Genau, der Feuerlöscher. Wo im Bild findet ihr den Feuerlöscher. Wer kann des ma’ beschreiben? Wo finden wir den Feuerlöscher? Beschreib’s mal, Batuhan. Wo ist der?“</p> <p>Batuhan: „In der Mitte.“</p> <p>L: „Eher rechts oder eher links?“</p> <p>Batuhan: „Rechts.“</p> <p>L: „Genau. In der Mitte rechts. Super erklärt. Und woran erkennt ihr denn den Feuerlöscher? Aabid.“</p> <p>Aabid: „Weil der rot ist und der hat noch ein (anderes) Schlauch und da kann man auch anmachen und es kommt dann Wasser oder (weiße Pulver).“</p> <p>L: „Genau. Genau, was dann</p>	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.2 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.1.8 – L</p> <p>PROD.3.6 – L</p> <p>KOMP.2.3 – L + S</p> <p>KOMP.2.5 – L</p> <p>KOMP.2.6 – L + S</p> <p>KOMP.2.7 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	---	---

02:49:58-02:51:46	SEQUENZ 15F	- Maxim ordnet den vierten Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu. Die Lehrerin fragt nach der Funktion des Geräts. Mustafa antwortet.	ja	<p>des Feuer bekämpfen soll. So 'n Wasserschaum. Habt ihr in der Schule- haben wir da auch Feuerlöscher?“</p> <p>SuS: „Ja.“</p> <p>L: „Genau, da haben wir die auch schon gesehen, ne? Sehr gut. Dann schreibt ihr da die Nummer Drei rein.“</p> <p>[...]</p> <p>L: „Des nächste, wer lest des nächste vor? [...] Maxim.“</p> <p>Maxim: „Handscheinwerfer.“</p> <p>L: „Und wo findest du den Handscheinwerfer im Bild? Beschreib mal, wo im Bild du den findest. Links, rechts, oben, unten, in der Mitte?“</p> <p>Maxim: „Ähm, rechts unten.“</p> <p>L: „Genau. Und was befindet sich neben dran? Wir hatten schon was, was neben dran, geklärt. Wie heißt'n der Gegenstand neben dem Handscheinwerfer? Wie heißt der? Yasmina.“</p> <p>Yasmina: „Brandpatsche.“</p> <p>L: „Genau, neben der Brandpatsche. Und welche Farbe auf'm Bild hat der? Mustafa.“</p> <p>Mustafa: „Orange.“</p> <p>L: „Jawoll, dann haben wir den, ne? Da schreiben wir die Vier rein.“</p> <p>L: „Super, Aron. Jetzt möcht' ich aber noch wissen, für was</p>	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.3.6 – L</p> <p>KOMP.2.3 – L + S</p> <p>KOMP.2.6 – L</p> <p>KOMP.2.7 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	---	---

02:51:45-02:53:25	SEQUENZ 15G	- Charlotte ordnet den fünften Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu. Die Lehrerin fragt nach der Funktion des Geräts. Esma und ein:e weitere:r Schüler:in antworten.	ja	<p>brauchen wir 'n Handscheinwerfer? Oder nicht wir, sondern die Feuerwehr. Wann könnte die den gebrauchen? Mustafa.“</p> <p>Mustafa: „Wenn so ein Haus dunkel ist und wenn's brennt. Man sieht dann nämlich nix, weil da überall Rauch ist.“</p> <p>L: „Hm. Ja, aber das ist nicht der Hauptgrund, wo man ihn braucht. Ich hab' des auch erk-“</p> <p>Mustafa: „Ah, wenn's dunkel-“</p> <p>L: „Genau. Und zwar, hab' ich dann auch erklärt gekriegt, zum Beispiel wenn die dann 'ne Tierrettung auch haben. Ich mein', die Tiere verirrn sich ja nicht immer nur, wenn's hell is'. Das heißt, die müssen ja auch bei Nacht mal 'ne Tierrettung machen. Und da es nachts ja nicht so hell is', setzen die dann oft auch diese Scheinwerfer ein, ne? Diese Leuchten nachts. Okay.“</p> <p>L: „Des nächste bitte. Des macht mal die Charlotte, wie heißt des nächste Wort?“</p> <p>Charlotte: „Leiter.“</p> <p>L: „Ich glaub', die Leiter ist ziemlich eindeutig, ne? Wo im Bild findet ihr die Leiter?“</p> <p>Charlotte: „Links.“</p> <p>L: „Links unten, Charlotte?“</p> <p>Charlotte: „Oben.“</p> <p>L: „Jawoll. Und für was braucht</p>	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.3.6 – L</p> <p>KOMP.2.3 – L + S</p> <p>KOMP.2.6 – L</p> <p>KOMP.2.7 – L + S</p>
-------------------	-------------	--	----	--	---

				<p>die Feuerwehr eine Leiter? Die Leiter hat mehrere Aufgaben. Es gibt ja auch verschiedene Leitern, ne, von der Feuerwehr. [Schüler:innenname]?"</p> <p>Schüler:in: „Zum Beispiel wenn's jetzt oben brennt, dann können die sich so, dann können die Leiter aufbauen ((unverständlich)).“</p> <p>L: „Genau. Mit der Drehleiter. Zum Beispiel: Jetzt nicht erschrecken, des passiert nicht. Wenn's brennen würde hier draußen, wir nicht mehr nach draußen können, können wir das Fenster öffnen, die Feuerwehr hat so 'ne ganz hohe Leiter, mit der se uns da runter retten könnte, ne? Und für was brau- was könnte denn noch sein? Für was braucht die Polizei äh die Feuerwehr, die Feuerwehr noch eine Leiter? Einmal, um Menschen aus brennendem Gebäude zu retten. Für was noch? Esma?“</p> <p>Esma: „Zum Beispiel, wenn eine Katze auf einem Baum ist, dann kann eine Feuerwehr ((unverständlich)).“</p> <p>L: „Hatten wir ja auch schon, für die Tierrettung. Wenn sich jetzt 'n Tier irgendwo verirrt hat oberhalb irgendeines Gebäudes oder irgendeines Gebüsches,</p>	
--	--	--	--	---	--

02:53:24-02:54:32	SEQUENZ 15H	- Batuhan ordnet den sechsten Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu. Ein:e Schüler:in beschreibt das Gerät. Die Lehrerin bittet ihn:sie, laut zu sprechen.	ja	<p>kann die Feuerwehr auch mit der Leiter hoch. Super, ihr seid ja schon Profis für Donnerstag. Brauchen wir eigentlich gar nicht mehr hinzugehen.“ [...] L: „Des nächste Wort bitte. Sadija.“ Sadija: „Ähm, können wir auch, wenn eine Wort-“ L: „Des nächste Wort bitte.“ Sadija: „Rettungsschere.“ L: „Die Rettungsschere. Ich glaube, die kann man auch ganz gut erkennen. Wer kann mal beschreiben, wo die Rettungsschere ist auf'm Bild? Wo ist die Rettungsschere? Batuhan.“ Batuhan: „Unten links.“ L: „Genau. Und was ist über der Rettungsschere?“ Batuhan: „Leiter.“ L: „Genau. Da schreibt ihr dann die Sechs hin. Und wie erkennt ihr die Rettungsschere? Wie kann man die erkennen? [Schüler:innenname], wie kannst die Rettungsschere erkennen?“ Schüler:in: „(Weil des wie so eine Schere aussieht).“ L: „Laut.“ Schüler:in: „Weil des wie so eine Schere aussieht.“ L: „Genau, des sieht so 'n bisschen aus wie 'ne Schere. Oder wer schon mal im Garten gear-</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.1.7 – L PROD.3.2 – L PROD.3.6 – L PROD.3.9 – L PROD.3.10 – L KOMP.2.1 – L KOMP.2.3 – L + S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.7 – L + S</p>
-------------------	-------------	---	----	---	--

02:54:30-02:56:50	SEQUENZ 15I	- Mustafa ordnet den siebten Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu. Die Lehrerin korrigiert.	ja	<p>beitet hat oder den Eltern bei der Gartenarbeit zugeschaut hat, des sieht 'n bisschen aus wie so 'ne große Gartenschere, ne? Ganz genau.“</p> <p>L: „Des nächste Wort. Das nächste, Mustafa.“</p> <p>Mustafa: „Das nächste Wort ist Rettungsspreng-“</p> <p>Batuhan: „-spreizer.“</p> <p>Rafael: „-spreizer.“</p> <p>Mustafa: „-spreizer. Das ist das Gelbe.“</p> <p>Rafael (?): „Links oben.“</p> <p>Mustafa: „Ach so, das ist unten in der Mitte.“</p> <p>L: „Nein. Nicht ganz.“</p> <p>Batuhan flüstert Mustafa etwas zu. (unverständlich)</p> <p>Mustafa: „Das ist oben und unten drunter ist die Leiter.“</p> <p>L: „Der Rettungsspreizer, des is' oben, hab' ich erklärt gekriegt. Über der Feuerwehrleiter.“</p> <p>Mustafa: „Hab' ich grad' gesagt.“</p> <p>L: „Genau, über der Feuerwehrleiter, ja. Des hilft einfach auch, des kann man so einklemmen, um auch Türen und Gebäude zu öffnen. Über- genau.“</p> <p>Die Lehrerin sieht in Georgis Buch.</p> <p>L: „Entschuldigung, mein Fehler. Unter dem Feu- unter'm</p>	<p>PROD.1.1 – L</p> <p>PROD.1.6 – L</p> <p>PROD.3.6 – L</p> <p>KOMP.2.3 – L + S</p> <p>KOMP.2.7 – L + S</p>
-------------------	-------------	---	----	--	---

02:56:29-02:57:23	SEQUENZ 15J	- Rafael ordnet den achten Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu. Die Lehrerin fragt nach der Funktion des Geräts. Hasan antwortet.	ja	<p>Feuerlöscher. ‘Tschuldigung.’ Maxim: „Über der Leiter.“ L: „Ja, Entschuldigung.“ Yasmina: „Hä? Ich hab’ schon die ganze Zeit das unter dem gemacht.“ L: „Genau. Ich hab’s-“ Hasan: „Ich auch.“ L: „Mein Fehler, ja. Oder für was man’s als auch mal braucht, is’ we’man- also je nachdem, nimmt man den Spreizer oder man nimmt als auch den äh für Gurte aufzuschneiden zum Beispiel, ja? Wenn sich jetzt im Verkehrsunfall jemand eingeklemmt hat.“ L: „Des nächste Wort, Rafa.“ Rafael: „Stra- Strahlrohr.“ L: „Hm_hm. Was is’n ’s Strahlrohr?“ Rafael: „Des is’ oben in der Mitte.“ L: „Genau. Und was macht ma’ mit ’nem Strahlrohr? Hasan.“ Hasan: „Da kommt Wasser raus.“ L: „Da kommt Wasser raus, ja. Es liegt ja schon im Namen, Strahl, ne? Wasserstrahl.“</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.3.6 – L KOMP.2.3 – L + S KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.7 – L + S</p>
02:57:22-02:57:43	SEQUENZ 15K	- Batuhan ordnet den neunten Begriff einem abgebildeten Gegenstand zu.	ja	<p>L: „Und ’s letzte Wort is’ eigentlich ganz leicht, ne? Des sieht ma’ direkt. Batuhan.“ Batuhan: „Stro- Stromerzeuger.“ L: „Hm hm.“</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.6 – L PROD.3.6 – L KOMP.2.3 – L + S KOMP.2.7 – L + S</p>

				Batuhan: „Oben rechts.“ L: „Genau, oben rechts. Jawoll. Sehr gut. Dann seid ihr ja jetzt optimal vorbereitet für unsern Besuch am Donnerstag.“	
02:57:52-02:59:44	–	Klärung organisatorischer Fragen zu der Exkursion an einem der Folgetage.	nein		
02:59:43-03:01:31	SEQUENZ 16 (GESAMT)	Die Lehrerin fordert die SuS auf, ihre Bücher wegzupacken. Die SuS verstauen ihre Bücher in den Fächern im hinteren Teil des Klassenzimmers.	teilweise (s.u.)		
03:01:17-03:01:31	SEQUENZ 16A	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	L: „Pscht.“	PROD.1.2 – L
03:01:31-03:02:37	SEQUENZ 17	Die Lehrerin entlässt Georgi, Paola und Aabid zum Förderkurs. Sie ermahnt die SuS zur Ruhe. Georgi, Paola und Aabid verlassen das Klassenzimmer.	ja	L: „Ich weiß, es ist warm, aber wir sind gleich in der letzten Stunde. Deshalb motivieren wir uns noch einmal für die letzte Stunde. Des schaffen wir.“ Yasmina: „Hä, was ist mit der kleinen Pause?“ L: „Kleine Pause? Die kommt erst nach- eine Stunde konzentrieren wir uns noch. Aber ich muss mich jetzt ja noch mal von vier Kindern verabschieden, weil die zum Förderkurs mit der Frau Hermann müssen. Des heißt- Scht. Des is einmal der Georgi, des is einmal- wo hammer die Paola? Ach, Aabid, du ja auch heute.“	PROD.1.2 – L
Mathematikunterricht: Wiederholung					
03:02:37-03:07:40	SEQUENZ 18	Die Lehrerin schreibt mathe-	ja	L: „Einfach mal zugucken, was	PROD.1.1 – L

		<p>matische Zeichen, Einheiten und Fachbegriffe an die Tafel. Sadija und Yasmina äußern sich dazu.</p>	<p>ich da vorne mache, und schon mal dabei mitdenken, okay?“</p> <p><u>Tafelanschrieb:</u> $+$ $-$ \cdot $:$ <i>Kombinatorik</i> <i>Teilen mit Rest</i> <i>kg</i> <i>g</i> <i>km</i> <i>m</i> <i>cm</i> <i>Sachaufgaben</i> <i>Stunden</i> <i>Minuten</i> <i>Sekunden</i> <i>Fermiaufgaben</i> <i>Multiplizieren mit großen Zahlen</i></p> <p>L: „Jetzt seid ihr dran. Was fällt euch dazu ein? Kommt euch das bekannt vor, was ich an die Tafel geschrieben habe?“ einzelne SuS: „Ja.“ Die Lehrerin hält sich die Hände an die Ohren. SuS im Chor: „Ja.“ L: „Hoffentlich. Dann könnt ihr mir mal erklären, was es bedeutet. Sadija?“ Sadija: „((unverständlich)).“ L: „Genau. Was sagt euch des? Warum hab’ ich die Sachen an die Tafel geschrieben? Warum hab’ ich an die Tafel nicht geschrieben ‚Aufgaben mit Zehnerübergang‘ oder ‚Rechnen im Zahlenraum bis 20‘ oder ‚Rech-</p>	<p>PROD.2.1 – L PROD.3.2 – L PROD.3.7 – L KOMP.2.4 – L KOMP.2.6 – L + S</p>
--	--	--	--	---

				<p>nen im Zahlenraum bis 10⁴ Warum hab' ich nicht das an die Tafel geschrieben? Wer kann mir des erklären? Yasmina?“ Yasmina: „Wir sind schon Drittklässler und (müssen/wissen) so größere Zahlen wie 1000.“ L: „Genau. Und die Sachen, wann haben wir die Sachen gelernt? In der-?“ Yasmina: „Dritte Klasse.“ L: „Genau. Wir haben die Sachen über das ganze Schuljahr verteilt gelernt.“ [...]</p>	
03:07:33-03:10:31	SEQUENZ 19 (GESAMT)	Die Lehrerin fragt nach den Vermutungen der SuS, was deren Aufgabe für die nächste Stunde sein könnte.	ja	<p><u>Tafelanschrieb:</u> + - · : <i>Kombinatorik</i> Teilen mit Rest <i>kg g</i> <i>km</i> <i>m</i> <i>cm</i> <i>Sachaufgaben</i> <i>Stunden</i> <i>Minuten</i> <i>Sekunden</i> <i>Fermiaufgaben</i> <i>Multiplizieren mit großen Zahlen</i></p>	
03:07:33-03:10:31	SEQUENZ 19A	- Rafael antwortet. Die Lehrerin fragt, wer es noch „'n bisschen erklären“ könne. Batuhan antwortet; er sagt, er wisse nicht wie es heiÙe. Sadija fragt, was Kombinatorik bedeute.	ja	<p>L: „So, was glaubt ihr, könnte eure Aufgabe sein für die nächste Stunde? Wer hat 'ne Idee? Rafa.“ Rafael: „Hm. Dass wir das noch mal üben?“ L: „Ja, genau. Und wie üben wir</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.4 – L + S PROD.2.1 – L PROD.3.7 – S PROD.3.8 – L PROD.3.10 – S KOMP.2.3 – S</p>

		Die Lehrerin erklärt die Aufgabe.	<p>das?“ Rafael: „Äh. Normal?“ Die Lehrerin lacht. L: „Ja, normal. Wer kann’s noch ’n bisschen erklären?“ Batuhan: „Ähm, wir müssen die, die-“ L: „Hammer auch schon öfters gemacht. Was dürft ihr?“ Batuhan: „Ich weiß nicht, wie des heißt.“ L: „Sadija.“ Sadija: „Was bedeutet Kombinatorik?“ L: „Da hatten wir doch ’n Aquarium, wo rote Fische drin sind und gelbe.“ Rafael: „Sicher.“ L: Genau, mit ‚sicher‘, mit ‚möglich‘ oder?“ Die Lehrerin zeigt in Richtung Rafael. SuS im Chor: „Unmöglich.“ Rafael: „Sie hat mich gefragt (und ihr habt-).“ L: „‚Unmöglich‘, genau. Ich erklär’s euch. Ihr dürft, des hammer ja auch ganz oft gemacht, we’mer mit einem Thema fertig waren, ihr dürft euch selbst Aufgaben überlegen und die entweder – zuhören – alleine ausrechnen oder eurem Nachbar geben, dass ihr euch gegenseitig Aufgaben stellt, die der Nachbar rechnen muss. Aber achtet da drauf, es nicht so schwer zu</p>	KOMP.2.6 – L + S
--	--	-----------------------------------	---	------------------

03:09:01-03:09:12	SEQUENZ 19B	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	machen, ne? Dass ihr se auch lösen könnt.“ [...] L: „Scht.“	PROD.1.2 – L
03:09:25-03:09:52	SEQUENZ 19C	- Die Lehrerin ermahnt die SuS mehrfach zur Ruhe.	ja	Die Lehrerin hält den Zeigefinger an die Lippen. L: „Scht.“ L: „Zuhörn, Hüseyin.“ L: „Aron.“	PROD.1.2 – L PROD.1.4 – L PROD.2.1 – L
03:10:30-03:32:40	SEQUENZ 20 (GESAMT)	Die SuS bearbeiten die Aufgabe in Partnerarbeit. Interaktionen zwischen der Lehrerin und einzelnen SuS bzw. SuS-Gruppen. Batuhan, Hüseyin, Mustafa, Rafael, Connor und ein:e weitere:r Schüler:in verlassen zum Bearbeiten der Aufgabe das Klassenzimmer.	teilweise (s.u.)	<u>Tafelanschrieb:</u> + - · : <i>Kombinatorik</i> <i>Teilen mit Rest kg g</i> <i>km</i> <i>m mm</i> <i>cm</i> <i>Sachaufgaben</i> <i>Stunden</i> <i>Minuten</i> <i>Sekunden</i> <i>Fermiaufgaben</i> <i>Multiplizieren mit großen Zahlen</i>	
03:15:45-03:15:55	SEQUENZ 20A	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	L: „Scht. [Schüler:innenname], ihr geht hoch, aber leise.“	PROD.1.2 – L PROD.1.3 – L PROD.3.2 – L
03:18:50-03:19:07	SEQUENZ 20B	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	L: „Leise. Pscht.“	PROD.1.2 – L PROD.1.3 – L PROD.3.2 – L
03:29:00-03:29:15	SEQUENZ 20C	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	L: „Pscht.“	PROD.1.2 – L PROD.3.2 – L
03:32:33-03:34:30	SEQUENZ 21 (GESAMT)	Die Lehrerin bittet die SuS, die Stifte wegzulegen.	teilweise (s.u.)		
03:32:33-03:32:50	SEQUENZ 21A	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe. Batuhan, Hüseyin, Mustafa,	ja	L: „So, dann legt mal bitte die Stifte aus der Hand. Pscht.“	PROD.1.2 – L

03:32:50-03:32:38	SEQUENZ 21B	<p>Rafael, Connor und ein:e weitere:r Schüler:in, die zur Bearbeitung der Aufgabe das Klassenzimmer verlassen hatten, kommen zurück ins Klassenzimmer.</p> <p>- Rafael betritt das Klassenzimmer mit den Worten: „I coming.“</p>	ja	<p>Rafael: „I coming.“ Die Lehrerin lächelt.</p>	<p>KOMP.1.2 – S REP.1.2 – S</p>
<p>03:34:02-03:56:30</p> <p>03:34:28-03:37:37</p>	<p>SEQUENZ 22 (GESAMT)</p> <p>SEQUENZ 22A</p>	<p>Die Gruppen stellen an der Tafel ihre Ergebnisse vor.</p> <p>- Die Lehrerin bittet die SuS, beim Anschreiben der selbst formulierten Aufgaben an die Tafel auch zu sprechen. Maxim und Victoria schreiben Aufgaben an die Tafel.</p>	teilweise (s.u.) ja	<p>L: „Dann jetzt alle Stifte aus der Hand, alle Augen zur Tafel. [...] So, welche Gruppe möchte denn gerne mal eine Aufgabe an der Tafel vorrechnen? Die Gruppe Victoria und Maxim. Und bitte auch dabei sprechen, ja, wenn ihr was an die Tafel schreibt. Ich möcht' nämlich wissen, wie ihr gerechnet habt.“ [...] Victoria rechnet zwei Aufgaben an der Tafel vor.</p> <p>L: „Sprechst du bitte dabei, Victoria?“</p> <p>[...]</p> <p>Victoria: „49 geteilt durch sieben ist gleich sieben.“</p> <p>L: „Da steht aber was anderes an der Tafel. Mach 'n Punkt dazu einfach.“</p> <p>Victoria überarbeitet das Mal-Zeichen an der Tafel zu einem Geteilt-Zeichen.</p> <p>L: „Und noch eine, der Maxim darf noch eine schreiben,</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L PROD.1.7 – L PROD.3.5 – L PROD.3.13 – L KOMP.2.6 – L KOMP.2.7 – L</p>

03:35:50-03:36:05	SEQUENZ 22B	- Die Lehrerin ermahnt Batuhan und Rafael zur Ruhe.	ja	okay?“ Maxim schreibt eine Aufgabe an die Tafel und verbalisiert den ersten Teil. L: „Ist gleich, Maxim?“ Maxim: „Drei.“ L: „Okay, dann danke schön für eure Aufgaben.“ <u>Tafelanschrieb:</u> $6 \cdot 6 = 36$ $49 : 7 = 7$ $21 : 7 = 3$ Die Lehrerin ermahnt Batuhan und Rafael zur Ruhe, indem sie sich räuspert und ihren Blick in deren Richtung orientiert.	PROD.1.2 – L
03:36:40-03:36:48	SEQUENZ 22C	- Die Lehrerin ermahnt Connor und eine:n weitere:n Schüler:in zur Ruhe.	ja	L: „Ich hab’ auch hinten Ohren zum Hören, ne?“	PROD.1.2 – L PROD.2.4 – L
03:37:09-03:40:39	SEQUENZ 22D	- Connor und ein:e weitere:r Schüler:in schreiben Aufgaben an die Tafel. Die Lehrerin ermahnt die übrigen SuS zur Ruhe. Sie bittet Connor und den:die andere:n Schüler:in, zu sprechen.	ja	L: „Und dann darf die Gruppe hinter- äh, erst noch Connor und [Schüler:innenname], und dann dürft ihr, Risha.“ [...] Ein:e Schüler:in schreibt eine Aufgabe an die Tafel. L: „Kannst du sprechen, [Schüler:innenname]?“ Der:die Schüler:in verbalisiert eine Rechnung. SuS widersprechen. L: „Sag doch net Nein, wenn’s stimmt. ’Ne Eins mit drei Nullen.“ SuS reden durcheinander. L: „Scht.“	PROD.1.1 – L PROD.1.2 – L PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L PROD.1.7 – L PROD.3.2 – L PROD.3.5 – L + S KOMP.2.6 – L KOMP.2.7 – L

				<p>[...] Der:die Schüler:in rechnet eine weitere Aufgabe an der Tafel vor. L: „Wie heißt das Ergebnis?“ Schüler:in: „1100.“ Die Lehrerin hält sich die Hand ans Ohr. Schüler:in: „1100.“ L: „1100, jawoll. Jetzt der Connor bitte noch eine schreiben.“ Connor schreibt eine Aufgabe an die Tafel. L: „Bitte sprechen.“ [...] L: „Danke schön für eure Aufgaben.“ <u>Tafelanschrieb:</u> $100 \cdot 10 = 1000$ $100 + 1000 = 1100$ $40 - 40 = 0$ L: „Pscht, wir müssen nicht reden jetzt, Batuhan. Nur zuhören und zugucken.“</p>	
03:37:25-03:37:32	SEQUENZ 22E	- Die Lehrerin ermahnt Batuhan zur Ruhe.	ja	L: „Und jetzt die Gruppe Hasan und Risha.“ Hasan: „Und Esma.“ Rafael: „Hey, ihr passt doch. Ihr seid drei, jeder kann mal eine.“ L: „Genau, des is’ ’ne super Idee, Rafa.“ Hasan schreibt eine Aufgabe an die Tafel. L: „Hasan, sprichst du auch?“ Hasan: „Ja.“ L: „Weil normal sprichst du	<p>PROD.1.2 – L PROD.2.1 – L</p>
03:40:23-03:43:17	SEQUENZ 22F	- Hasan, Risha und Esma schreiben Aufgaben an die Tafel. Die Lehrerin bittet sie, dabei zu sprechen.	ja		<p>PROD.1.1 – L PROD.1.3 – L + S PROD.1.6 – L PROD.3.2 – L PROD.3.5 – L PROD.3.6 – L PROD.3.13 – S PROD.3.14 – L KOMP.2.1 – L KOMP.2.3 – L KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.7 – L</p>

				<p>ziemlich laut und oft, ne?“ [...] Esma rechnet eine Aufgabe an der Tafel vor. [...] Risha rechnet eine Aufgabe an der Tafel vor. L: „Genau. Plus und Gramm, ne? Plus 400 Gramm.“ L: „Super, so ((unverständlich))- ah, nee, da fehlt noch plus und Gramm hinter der 400.“ L: „Super.“ Risha setzt die Kreide hinter dem Ergebnis an: „Hab’ ich doch ((unverständlich)).“ Die Lehrerin geht zur Tafel und zeigt auf die entsprechenden Stellen: „Da ’n Plus, ne? Und hier ’n Gramm.“ Risha ergänzt die entsprechenden Zeichen an den richtigen Stellen. L: „Ist gleich?“ Risha: „Ist gleich ein Kilogramm.“ Die Lehrerin zeichnet mit dem Finger ein Gleich-Zeichen in die Luft: „Ist gleich. Ist gleich?“ Risha: „Ist gleich ein Kilogramm.“ Die Lehrerin stellt gestisch ein Gleich-Zeichen dar.“ Esma schreibt ein Gleich-Zeichen an die Tafel.</p>	
--	--	--	--	--	--

03:41:46-03:41:49	SEQUENZ 22G	- Die Lehrerin ermahnt Aron zur Ruhe.	ja	L: „Jawoll.“ [...] L: „Danke schön.“ <u>Tafelanschrieb:</u> $100cm = 1m$ $200cm = 2m$ $600g + 400g = 1kg$ L: „Aron.“	PROD.1.2 – L
03:43:07-03:47:29	SEQUENZ 22H	- Batuhan, Mustafa und Rafael schreiben Aufgaben an die Tafel. Die Lehrerin bittet sie, dabei zu sprechen. Sie ermahnt die übrigen SuS zur Ruhe.	ja	L: „So, und jetzt die Gruppe mit dem Hüseyin.“ Rafael: „Aber unsere Gruppe.“ L: „Ach so, ihr seid ja- Rafa, genau, Rafa, Mustafa, Batuhan.“ Die drei Schüler gehen zur Tafel. L: „Um’s vielleicht ’n bisschen abzukürzen, machen wir nur noch zwei Aufgaben, dass hier auch alle dran kommen, ja? Is’ ja net schlimm.“ Rafael: „Dürfen wir noch drei?“ L: „Aber fix.“ Mustafa schreibt eine Rechnung an die Tafel. L: „Mustafa, sprichst du auch?“ Mustafa schreibt die Aufgabe zu Ende und spricht dabei ($800 + 808 =$). Batuhan notiert ein Ergebnis (1609). L: „Ah, Vorsicht.“ Batuhan korrigiert das Ergebnis. L: „Und wer spricht die Aufgabe noch mal vor?“ Mustafa: „800 plus 880-“ L: „Ah.“	PROD.1.1 – L PROD.1.3 – L PROD.1.4 – S PROD.1.6 – L PROD.2.4 – L PROD.3.11 – S PROD.3.13 – L KOMP.2.6 – L + S KOMP.2.7 – L

03:43:41-03:43:44	SEQUENZ 22I	- Die Lehrerin ermahnt Hasan zur Ruhe.	ja	<p>Mustafa: „Äh, 808 ist gleich eintausend-“ Mustafa, Rafael, Batuhan (im Chor): „608.“ L: „Super, Teamwork.“ [...] Rafael rechnet eine Aufgabe an der Tafel vor. S: „Oha, wie groß schreibst du.“ Rafael: „Keine Ahnung.“ [...] Batuhan rechnet eine Aufgabe an der Tafel vor. Mustafa schreibt das Ergebnis. L: „Ich hör’ nix?“ Mustafa: „40 mal 10 ist gleich 400.“ [...] <u>Tafelanschrieb:</u> $800 + 808 = 1608$ $1T + 1kg = 1001kg$ $40 \cdot 10 = 400$ L: „Scht.“</p>	PROD.1.2 – L
03:47:13-03:49:23	SEQUENZ 22J	- Sadija und Yasmina schreiben Aufgaben an die Tafel. Die Lehrerin bittet sie, dabei zu sprechen. Sie ermahnt die SuS zur Ruhe. Sadija äußert, die Lehrerin spreche auch nicht, wenn sie schreibe.	ja	<p>Mustafa: „Yasmina.“ [...] Sadija schreibt eine Aufgabe an die Tafel. L: „Frau Cengiz, sprechen dazu.“ Mustafa: „Aha, und wir schreiben groß.“ Rafael: „Gell.“ Sadija: „Ja, die schreibt riesig.“ L: „Scht.“ Yasmina schreibt eine Aufgabe</p>	PROD.1.1 – S PROD.1.2 – L PROD.1.6 – L PROD.3.11 – S KOMP.2.6 – L KOMP.2.7 – L

03:49:10-03:50:55	SEQUENZ 22K	- Aron und Charlotte schreiben Aufgaben an die Tafel. Die Lehrerin bittet sie, dabei zu sprechen.	ja	<p>an die Tafel. L: „Sprechst du, Yasmina?“ Yasmina: „500 Gramm plus 200 Gramm minus hundert Gramm-“ Sadija: „Frau Tassler, Sie sprechen auch nicht, während sie schreiben.“ Yasmina rechnet die Aufgabe zu Ende vor. L: „Okay, super. Und des bei dem Wetter, noch so gut gedacht.“ <u>Tafelanschrieb:</u> $60 : 10 = 6$ $500g + 200g - 100g + 50g = 650g$ L: „Aron und Charlotte.“ [...] L: „Ihr dürft auch rechts weiter-schreiben, ja.“ Aron schreibt eine Rechnung an die Tafel. L: „Aron, sprech.“ [...] Charlotte schreibt eine Rechnung an die Tafel. L: „Sprech, Charlotte.“ [...] L: „Okay, magst du noch eine machen?“ Aron schreibt eine weitere Rechnung an die Tafel. L: „Sprech bitte dazu.“ [...] L: „Super.“</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L PROD.3.13 – L KOMP.2.6 – L KOMP.2.7 – L</p>
-------------------	-------------	---	----	---	--

03:50:41-03:53:14	SEQUENZ 22L	- Hüseyin schreibt eine Aufgabe an die Tafel. Die Lehrerin fordert ihn auf, dazu zu sprechen.	ja	<p>Die Lehrerin und Aron geben sich ein High-five.</p> <p><u>Tafelanschrieb:</u> $15 + 5 = 20$ $10 + 10 = 20$ $18 + 2 = 20$</p> <p>L: „Jetzt der Hüseyin noch eine Aufgabe. Machste eine jetzt. Kannste auch an die Tafel gehen, ne? Guck mal, da unten ist noch Platz.“</p> <p>Hüseyin schreibt eine Rechnung an die Tafel.</p> <p>L: „Sprech bitte auch dazu.“</p> <p>Hüseyin führt seine Rechnung zu Ende. Die Lehrerin weist ihn auf das falsche Ergebnis hin. Yasmina nennt das richtige Ergebnis. Die Lehrerin bittet Yasmina, Hüseyin an der Tafel zu helfen. Yasmina steht auf und erklärt Hüseyin an der Tafel den Rechenweg.</p> <p>L: „Jawoll, super.“</p> <p>Rafael(, der Hüseyins Heft hält): „Noch einer?“</p> <p>L: „Nee, des reicht.“</p> <p><u>Tafelanschrieb:</u> $1000T - 764 T = 236$</p> <p>L: „Loan, Nesrin?“</p> <p>Nesrin schreibt eine Rechnung an die Tafel.</p> <p>L: „Da sind plötzlich alle verstummt. Normal könnt ihr doch reden, Nesrin, oder?“</p> <p>[...]</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.2 – L PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L PROD.3.13 – S KOMP.2.6 – L KOMP.2.7 – L</p>
02:53:02-03:56:17	SEQUENZ 22M	- Nesrin und Loan schreiben Aufgaben an die Tafel. Die Lehrerin bittet sie, dazu zu sprechen. Sie bittet Loan, größer zu schreiben. Die Lehrerin ermahnt die übrigen SuS zur Ruhe.	ja	<p>L: „Loan, Nesrin?“</p> <p>Nesrin schreibt eine Rechnung an die Tafel.</p> <p>L: „Da sind plötzlich alle verstummt. Normal könnt ihr doch reden, Nesrin, oder?“</p> <p>[...]</p>	<p>PROD.1.1 – L PROD.1.4 – S PROD.1.6 – L PROD.3.5 – L PROD.3.11 – L PROD.3.13 – S PROD.3.15 – S</p>

03:56:14-03:56:30	-	- Die Lehrerin beendet die Mathematikstunde.	nein	<p>L: „Is’ okay, super.“ Loan: „Wir sind noch nicht fertig.“ L: „Wollt ihr noch eine? Okay, ((unverständlich)), is’ in Ordnung.“ Loan rechnet eine Aufgabe an der Tafel vor. L: „Ich würd’ noch bisschen kleiner schreiben, dass man’s noch ’n bisschen besser lesen kann, Loan.“ S: „Hä, wieso schreibt der dahin?“ L: „Is’ doch egal.“ Loan rechnet weiter seine Aufgabe vor. Yasmina: „Loan, willst du noch einen Kilometer lang die Aufgabe schreiben?“ Loan rechnet die Aufgabe zu Ende. Die Lehrerin korrigiert das Ergebnis von 5 auf 96 (Anm.: Die richtige Lösung wäre 95). L: „Wenn man so ’ne lange Schlange macht, dann sollte man auch, ne, Zwischenschritte einplanen.“ <u>Tafelanschrieb:</u> $777 + 333 = 1110$ $100 + 99 + 99 + 10 + 100 - 10 - 303 = 96$ L: „So, okay, wir haben jetzt noch 15 Minuten, aber ihr habt megagut jetzt gearbeitet. Ich</p>	KOMP.2.6 – L KOMP.2.7 – L
-------------------	---	--	------	---	------------------------------

				glaube, wir können jetzt mit Mathe Schluss machen für heute.“	
03:56:30-03:56:53	SEQUENZ 23	Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe. Sie fordert die SuS auf, ihre Sachen wegzupacken und leise zu sein.	ja	L: „Scht.“ [...] L: „Und wenn ihr alle ordentlich jetzt einpackt und leise seid, gehen wir noch zehn Minuten in den kleinen Hof.“	PROD.1.2 – L
03:56:50-04:03:45	SEQUENZ 24 (GESAMT)	Die SuS räumen auf.	teilweise (s.u.)		
03:59:19-03:59:30	SEQUENZ 24A	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	L: „Pscht.“	PROD.1.2 – L
04:00:30-04:00:50	SEQUENZ 24B	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	Die Lehrerin legt den Zeigefinger an die Lippen: „Pscht.“	PROD.1.2 – L
04:02:35-04:02:50	SEQUENZ 24C	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	L: „Pscht. Leise. Pscht.“	PROD.1.2 – L
Spiel: Galgenmännchen					
04:03:45-04:08:04	SEQUENZ 25 (GESAMT)	Galgenmännchen	teilweise (s.u.)		
04:03:45-04:03:55	SEQUENZ 25A	- Die Lehrerin fordert die SuS zur Ruhe auf.	ja	L: „Wenn jeder leise und ruhig auf seinem Platz sitzt, dann können wir.“	PROD.1.2 – L
04:03:55-04:03:17	SEQUENZ 25B	- Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	L: „Scht.“	PROD.1.2 – L
04:03:18-04:04:47	SEQUENZ 25C	- Die Lehrerin kündigt ein Spiel an (Galgenmännchen). Sie übergibt die Verantwortung an die Klassensprecherinnen (Yasmina, Sadija).	ja	Die Lehrerin legt den Zeigefinger an die Lippen. L: „Ich hab’ zwei Klassensprecher, auf die verlass ich mich jetzt, dass es absolut-“ Rafael: „Einen.“ L: „Und die Sadija, wo is ’n die? Dass es absolut leise zugeht, auch wenn ich aus’m Raum bin. Ich weiß, ihr könnt des.“	PROD.1.1 – L PROD.1.3 – L PROD.3.2 – L KOMP.2.1 – L KOMP.2.5 – L + S KOMP.2.6 – L
04:04:46-04:05:11	SEQUENZ 25D	- Die Lehrerin flüstert Yasmina ein Wort zu,	ja	L: „Ihr wisst, wie des Spiel geht. Ihr wisst, dass man net	PROD.1.3 – L PROD.1.6 – L

04:05:10-04:05:17	SEQUENZ 25E	welches diese als erstes Wort des Spiels verwenden soll. - Die Lehrerin ermahnt die SuS zur Ruhe und verlässt das Klassenzimmer.	ja	reinschreien muss. Ich flüster' einem ein Wort zu, des is' die Yasmina. Des schreibst du an die Tafel." L: „Pscht. Mund zu, Augen nach vorne und die Yasmina ist jetzt kurz der Chef.“	PROD.3.2 – L KOMP.2.1 – L PROD.1.1 – L PROD.1.2 – L KOMP.2.5 – L + S KOMP.2.6 – L
04:05:17-04:06:55	SEQUENZ 25F	- Yasmina beginnt das Spiel an der Tafel. Rafael tippt ein falsches Wort. Risha errät das Wort. Yasmina schreibt einen Punktestand an die Tafel.	ja	<u>Tafelanschrieb:</u> <i>Sommer</i> <i>Klasse Frau Tassler</i> <i>1</i>	PROD.3.6 – S KOMP.2.3 – S KOMP.2.6 – S KOMP.2.7 – S
04:06:05-04:06:09	SEQUENZ 25G	- Sadija ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	Sadija: „Scht, scht. Leise.“	PROD.1.2 – S
04:06:55-04:08:04	SEQUENZ 25H	- Risha, die das Wort erraten hat, beginnt, das Spiel an der Tafel fortzuführen. Sie wird schließlich von der hereinkommenden Lehrerin unterbrochen, die das Spiel abbricht.	ja		PROD.1.2 – L PROD.1.4 – L
04:07:07-04:07:11	SEQUENZ 25I	- Yasmina ermahnt die SuS zur Ruhe.	ja	Yasmina: „Leise. Sch.“	PROD.1.2 – S
04:07:48-04:07:55	SEQUENZ 25J	- Die Lehrerin betritt wieder das Klassenzimmer (s.o.) und fragt, ob die SuS das Wort erraten hätten.	ja	L: „Habt ihr's gelöst?“ SuS im Chor: „Ja.“	PROD.3.6 – L + S KOMP.2.3 – L KOMP.2.7 – L + S
04:08:01-04:11:30	–	Die Lehrerin entlässt die SuS in die Pause. Die SuS verlassen das Klassenzimmer. Die Lehrerin verlässt das Klassenzimmer.	nein	L: „So, Leute, kommt, wir stellen die Stühle hoch und gehen raus.“	
Pause (Hofpause)					

Anhang I: Grob- und Feinsegmentierung

Die nachfolgenden Ausschnitte aus dem Verlaufsprotokoll der Unterrichtsaufzeichnung vom 05.06.2018 aus der hellblauen Klasse (siehe Anhang H) illustrieren exemplarisch die Zählung von Sequenzen bei grober und feiner Segmentierung der gefilmten Unterrichtsstunden.

Zeit	Sequenzbezeichnung	Überblick über das Geschehen (Kurzbeschreibung)	Relevanz im Hinblick auf die Forschungsfrage(n)	detaillierte Wiedergabe relevanter Szenen (ggf. Anmerkungen)	Fallkollektion(en)
03:01:31-03:02:37	SEQUENZ 17	Die Lehrerin entlässt Georgi, Paola und Aabid zum Förderkurs. Sie ermahnt die SuS zur Ruhe. Georgi, Paola und Aabid verlassen das Klassenzimmer.	ja	L: „Ich weiß, es ist warm, aber wir sind gleich in der letzten Stunde. Deshalb motivieren wir uns noch einmal für die letzte Stunde. Des schaffen wir.“ Yasmina: „Hä, was ist mit der kleinen Pause?“ L: „Kleine Pause? Die kommt erst nach- eine Stunde konzentrieren wir uns noch. Aber ich muss mich jetzt ja noch mal von vier Kindern verabschieden, weil die zum Förderkurs mit der Frau Hermann müssen. Des heißt- Scht. Des is einmal der Georgi, des is einmal- wo hammer die Paola? Ach, Aabid, du ja auch heute.“	PROD.1.2 – L

- in der Grobsegmentierung gezählt als: eine Sequenz (SEQUENZ 17)
- in der Feinsegmentierung gezählt als: eine Sequenz (SEQUENZ 17)

Zeit	Sequenzbezeichnung	Überblick über das Geschehen (Kurzbeschreibung)	Relevanz im Hinblick auf die Forschungsfrage(n)	detaillierte Wiedergabe relevanter Szenen (ggf. Anmerkungen)	Fallkollektion(en)
01:42:29-01:46:24	SEQUENZ 08 (GESAMT)	Die Lehrerin gibt Hinweise zu einem Ausflug, der an einem der Folgetage stattfinden wird.	teilweise (s.u.)		
01:44:00-01:45:01	SEQUENZ 08A	- Die Lehrerin verweist auf die Melderegul.	ja	L zu Hüseyin: „Sch. Wir melden uns.“	PROD.1.2 – L PROD.1.8 – L KOMP.2.5 – L + S KOMP.2.6 – L
01:46:04-01:46:24	SEQUENZ 08B	Die Lehrerin teilt einen Elternbrief aus. - Die Lehrerin fordert zur Ruhe auf.	ja	L: „So, und jetzt ist der Mund wieder geschlossen. Alle Blätter sind eingepackt.“	PROD.1.2 – L









- in der Grobsegmentierung gezählt als: eine Sequenz (SEQUENZ 08 (GESAMT))
- in der Feinsegmentierung gezählt als: zwei Sequenzen (SEQUENZ 08A, SEQUENZ 08B)

Anhang J: Raumpläne der gefilmten Klassenzimmer

Die Raumpläne der sechs Klassenzimmer, in denen Videoaufnahmen stattfanden, wurden nachträglich auf der Basis von Fotografien und Handzeichnungen entworfen, die im Vorfeld und während der Erhebung angefertigt wurden. Die Pläne nähern sich den tatsächlichen Proportionen an, sind aber nicht hundertprozentig maßstabsgetreu.

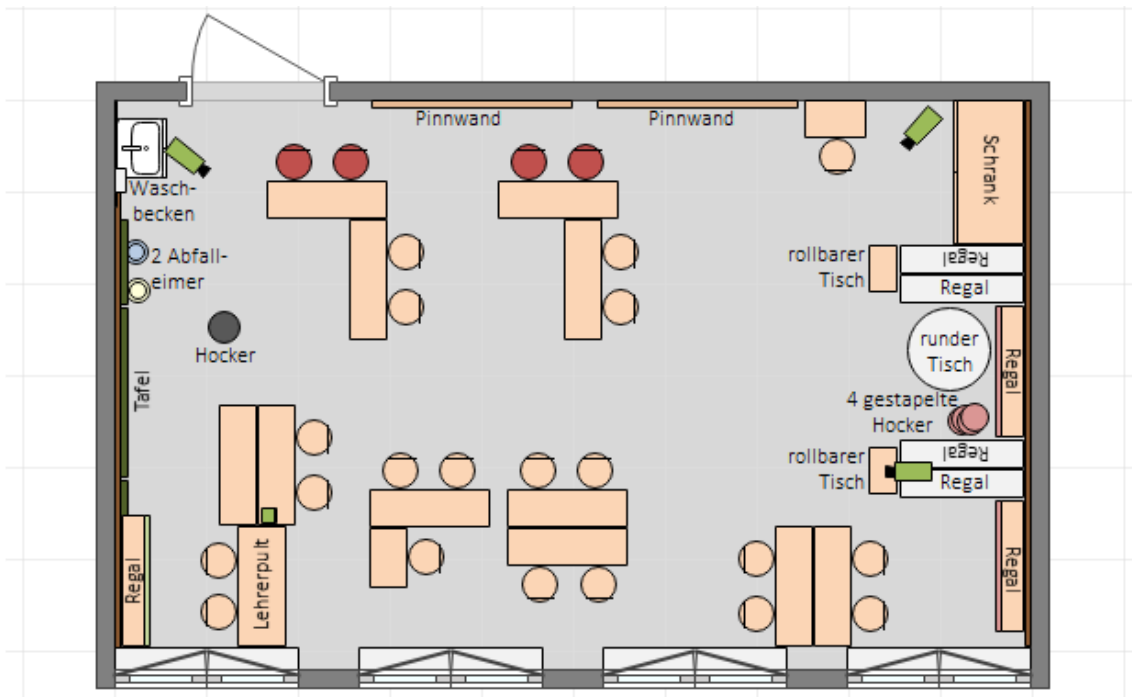
Im Folgenden werden der Raumplan des jeweiligen Klassenzimmers zum Zeitpunkt der im Vorfeld der Erhebungen stattgefundenen Technikstellprobe sowie die Raumpläne des jeweiligen Klassenzimmers an beiden Aufnahmetagen bereitgestellt. Die Raumpläne der Aufnahmetage weichen unter Umständen in wenigen Feinheiten von denen der Technikstellproben ab.

Für den Tag der jeweiligen Technikstellprobe werden zusätzlich für alle Klassenzimmer 3D-Ansichten bereitgestellt. Zudem finden sich in Anhang J.3 3D-Ansichten für das hellblaue Klassenzimmer am untersuchten Unterrichtstag (Kap. 7.2-7.5 sowie Kap. 7.6.2: Fall „in Deutschland“). Weiterhin zeigt Anhang J.5 3D-Ansichten für den Unterrichtstag, an dem sich der Fall „Pendel“ (Kap. 7.6.1) im dunkelblauen Klassenzimmer ereignet. Weitere 3D-Ansichten aller sechs Klassenzimmer für alle Aufnahmetage können bei der Autorin dieser Arbeit angefragt werden.

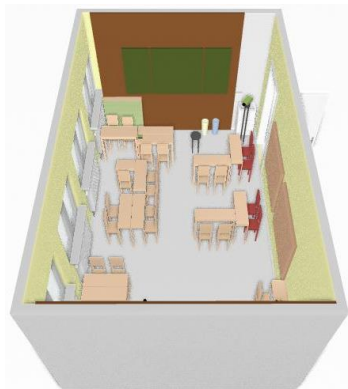
Legende	
	Tür
	Fenster
	Schultisch
	Stuhl
	Sitzplatz eines:einer Schülers:in ohne Videoerlaubnis (liegt optimalerweise außerhalb des Kamerasichtfelds oder wird ausgegraut)
	Sitzplatz, der bei Bedarf außerhalb des Kamerasichtfelds liegt
abc	alle übrigen Gegenstände gemäß Beschriftungen
Videoequipment:	
	Videokamera (Bild- und Tonaufzeichnung)
	Audiorekorder (nur Tonaufzeichnung)
nicht eingezeichnet: mobiler Audiorekorder, den die Lehrkraft bei sich trägt, verkabelt über ein anklipsbares Reversmikrofon (bei allen Aufzeichnungen eingesetzt)	

Anhang J.1: Klassenzimmer der hellgrünen Klasse (VK25-K2)

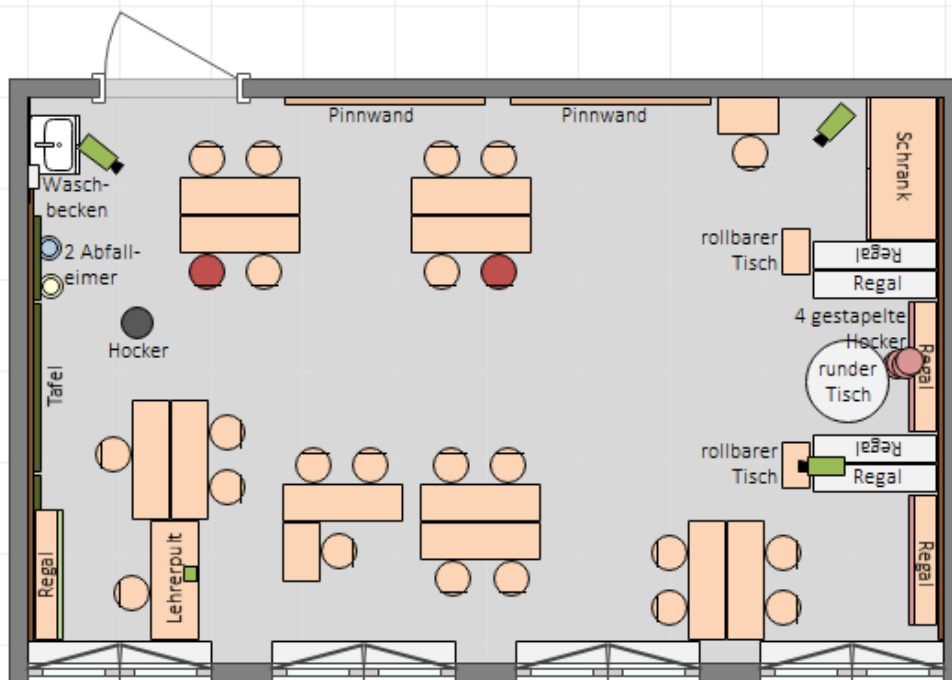
2D-Raumplan zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.02.2017):



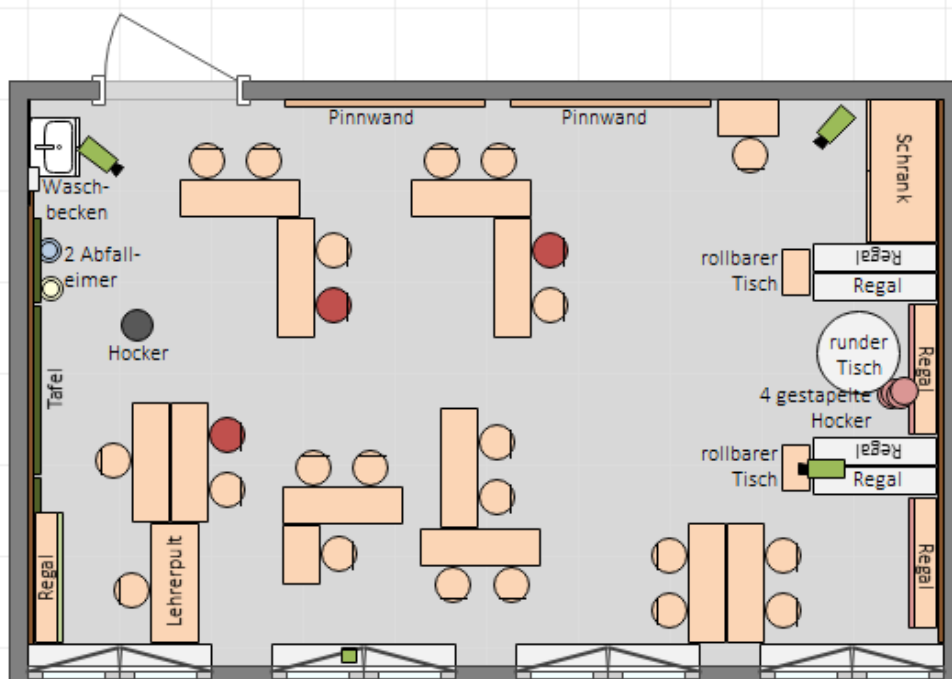
3D-Raumpläne zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.02.2017):



2D-Raumplan des ersten Aufnahmetags (06.03.2017):

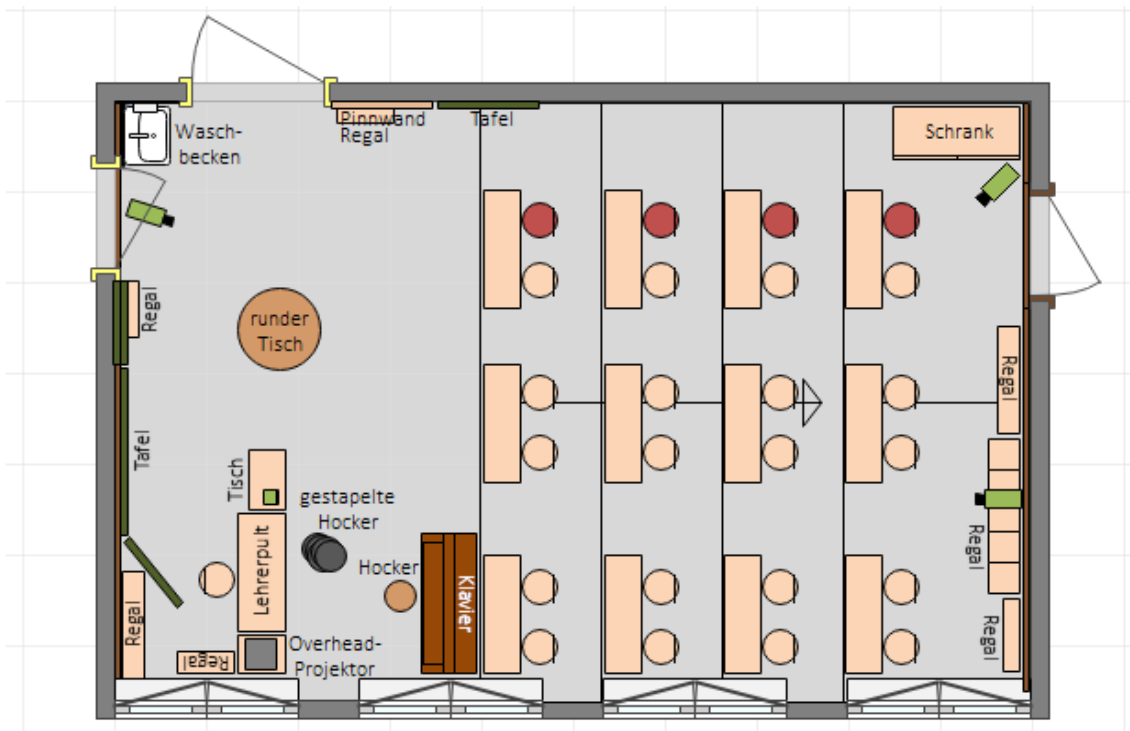


2D-Raumplan des zweiten Aufnahmetags (28.03.2017):

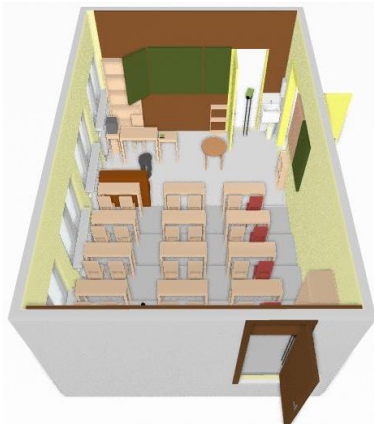


Anhang J.2: Klassenzimmer der dunkelgrünen Klasse (VK25-P3)

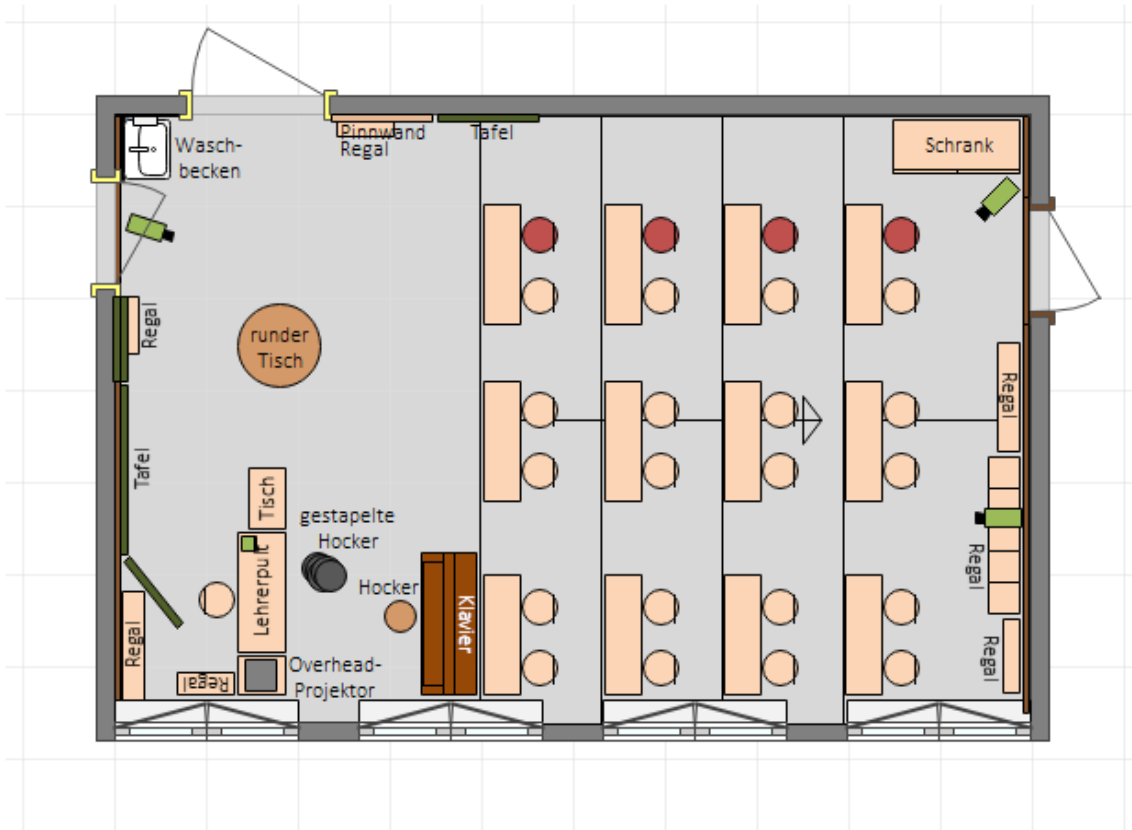
2D-Raumplan zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.02.2017):



3D-Raumpläne zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.02.2017):



2D-Raumplan des ersten Aufnahmetags (03.03.2017):

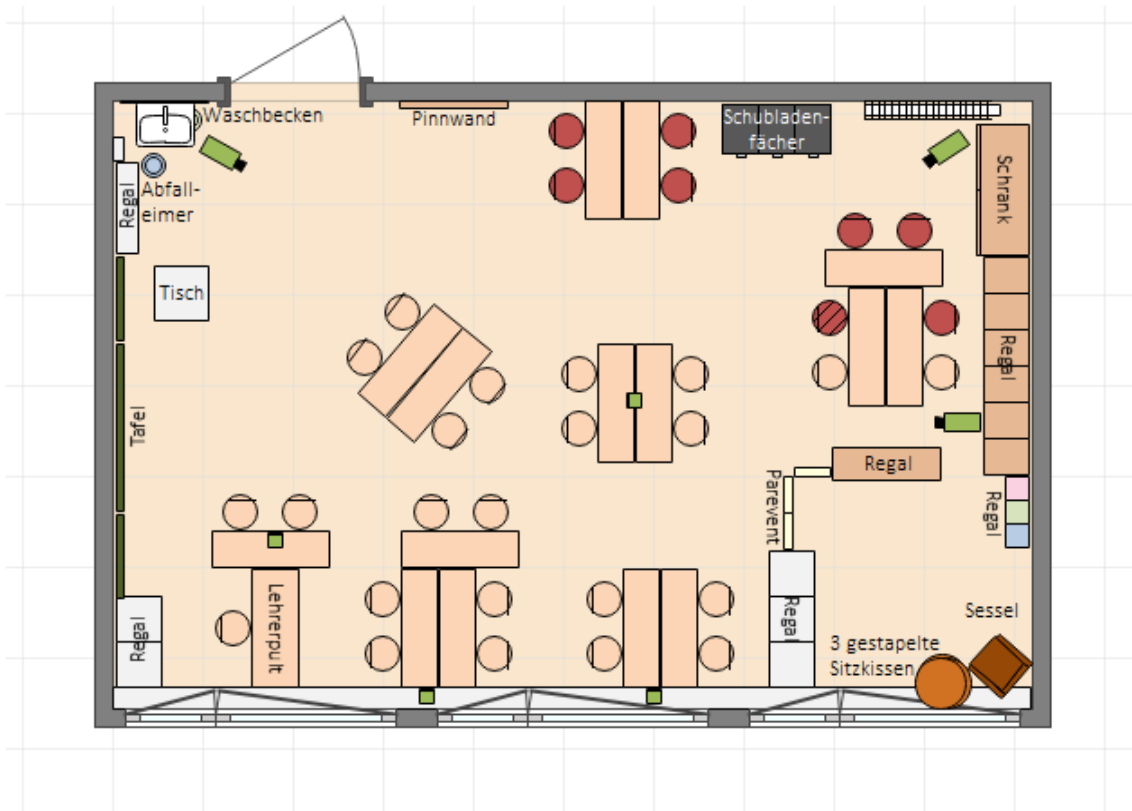


2D-Raumplan des zweiten Aufnahmetags (08.03.2017):

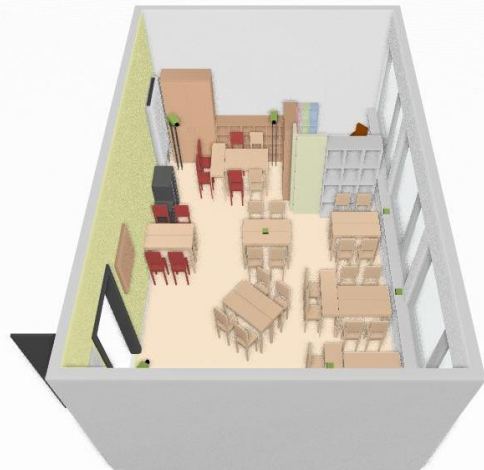


Anhang J.3: Klassenzimmer der hellblauen Klasse (TF63-R7)

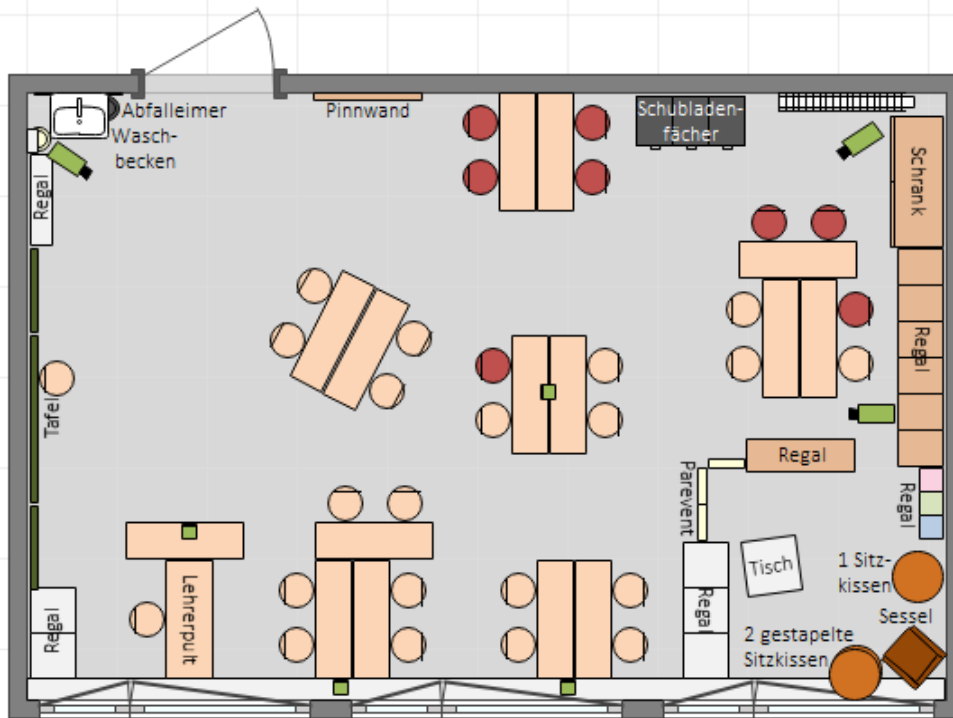
2D-Raumplan zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.05.2018):



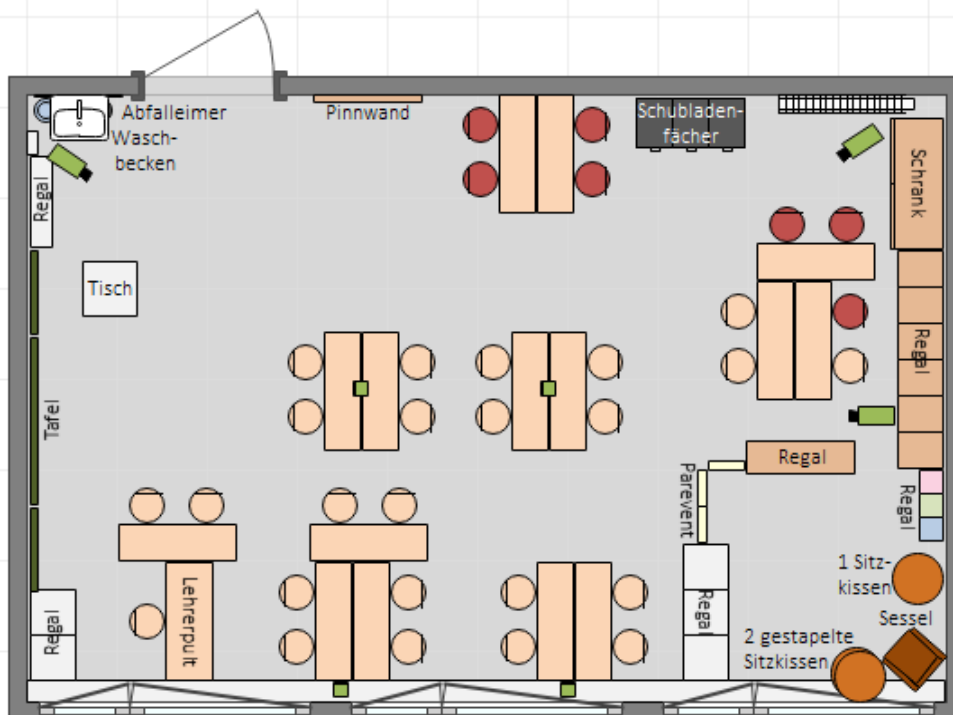
3D-Raumpläne zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.05.2018):



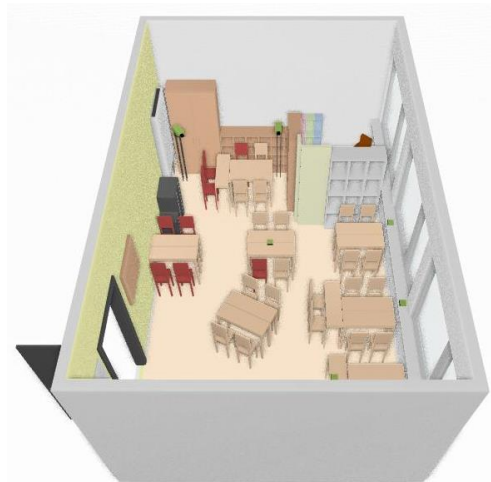
2D-Raumplan des ersten Aufnahmetags (05.06.2018):



2D-Raumplan des zweiten Aufnahmetags (12.06.2018):

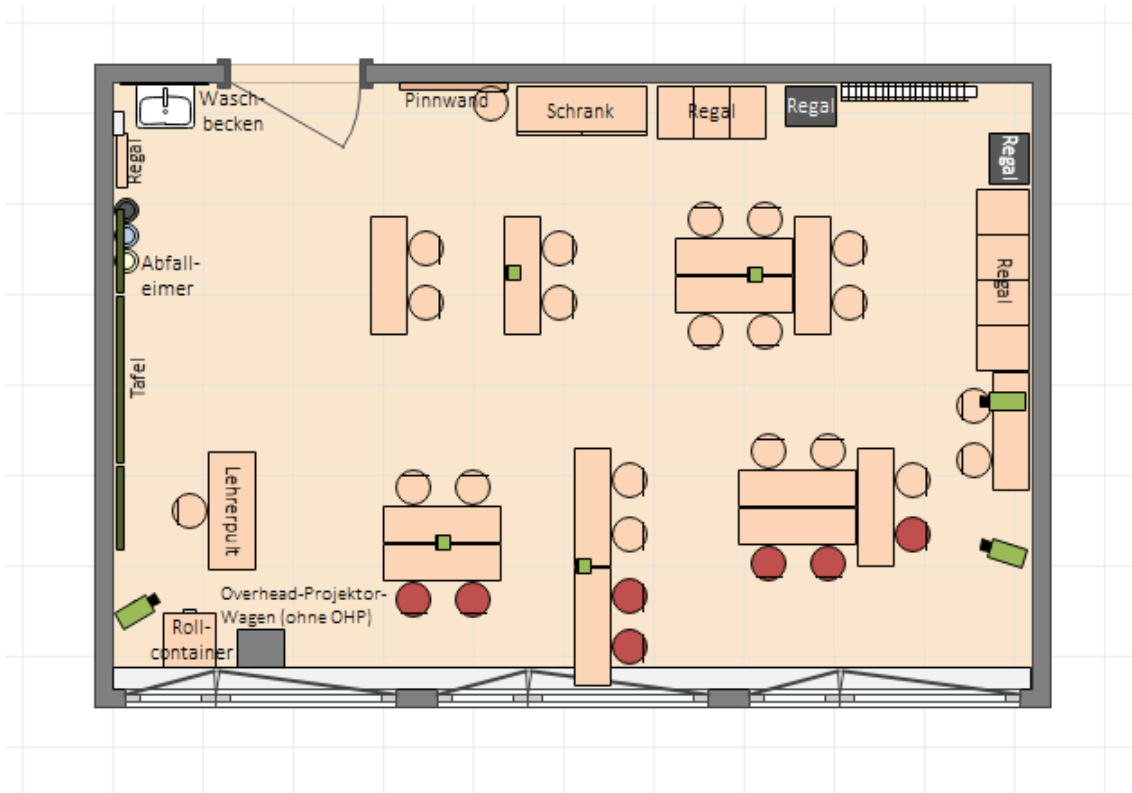


3D-Raumpläne des ersten Aufnahmetags (05.06.2018):

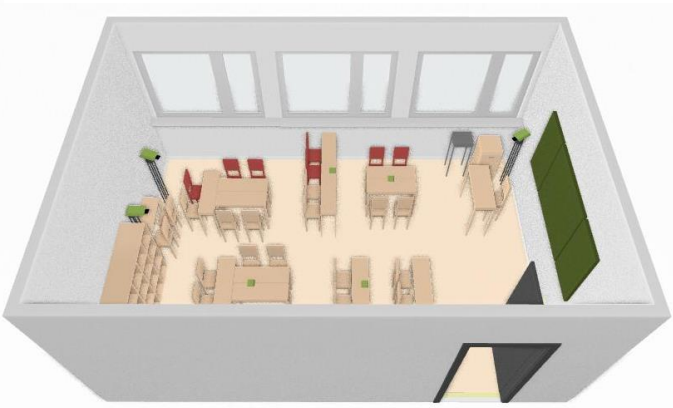
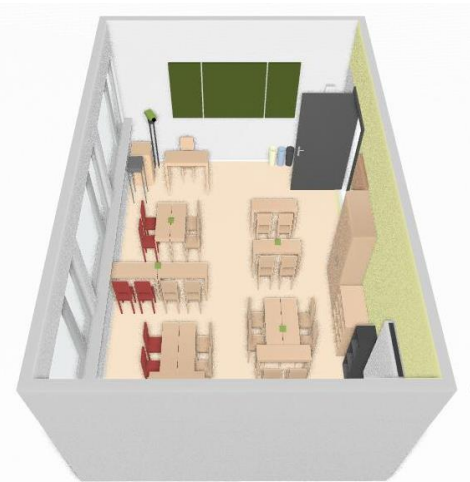


Anhang J.4: Klassenzimmer der mittelblauen Klasse (TF63-Z5)

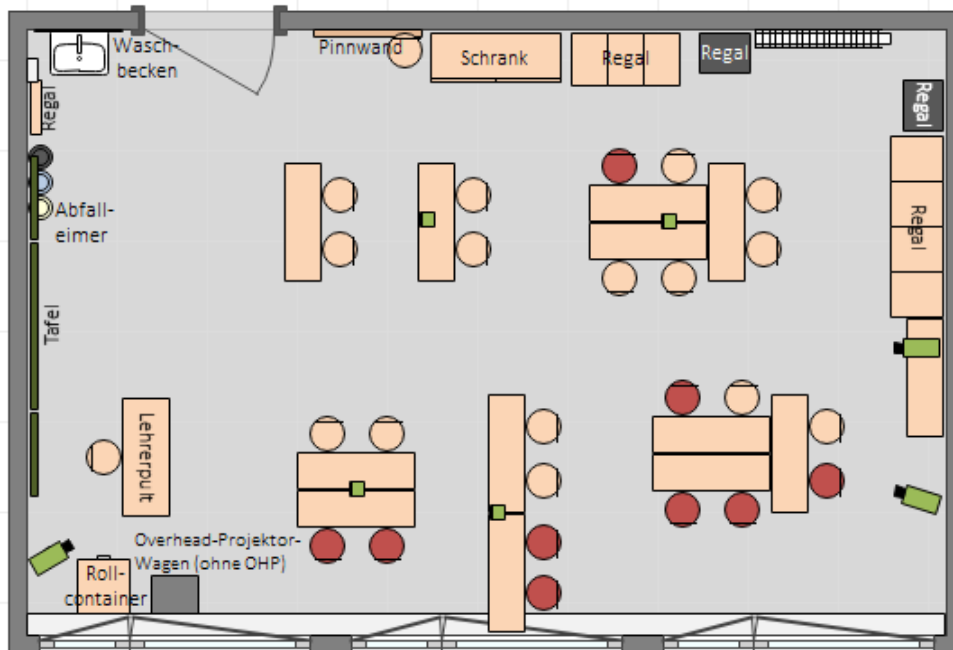
2D-Raumplan zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.05.2018):



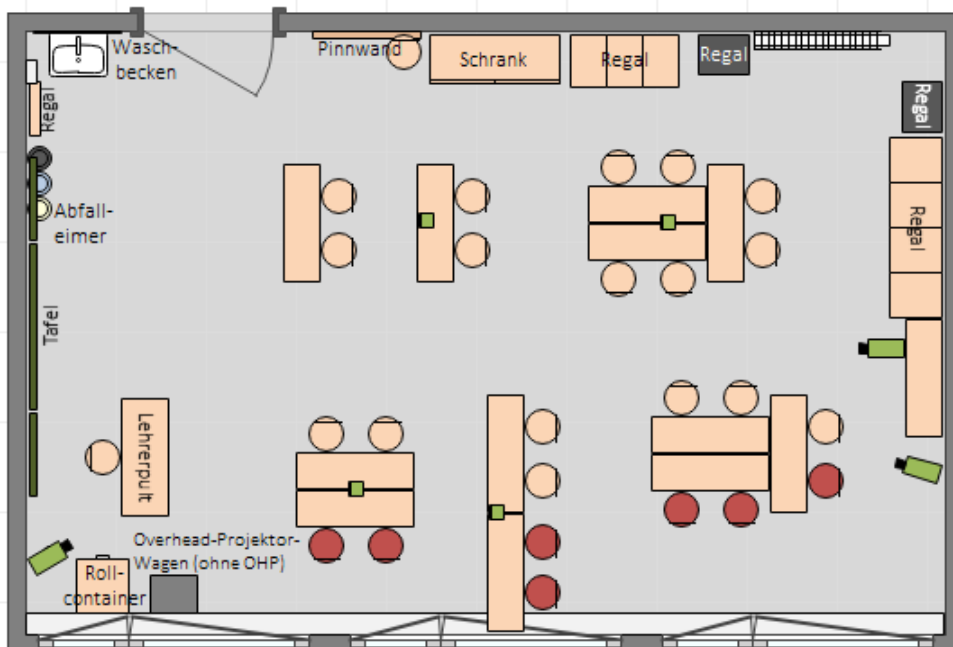
3D-Raumpläne zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.05.2018):



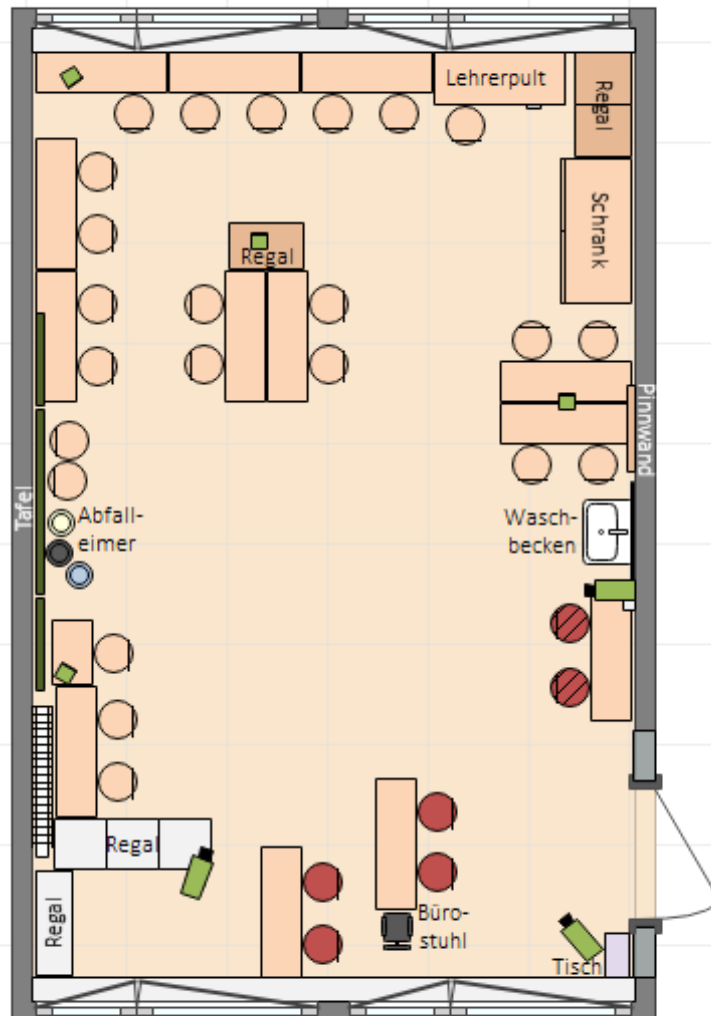
2D-Raumplan des ersten Aufnahmetags (24.05.2018):



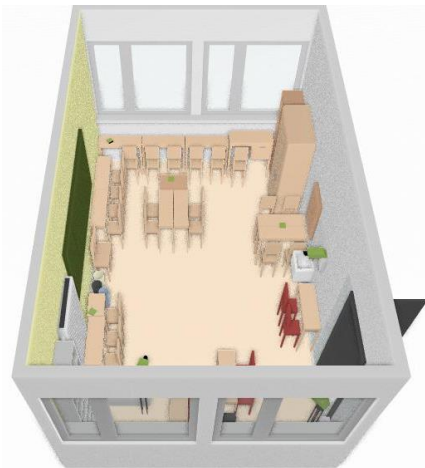
2D-Raumplan des zweiten Aufnahmetags (07.06.2018):



Anhang J.5: Klassenzimmer der dunkelblauen Klasse (TF63-B2)
2D-Raumplan zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.05.2018):



3D-Raumpläne zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (23.05.2018):



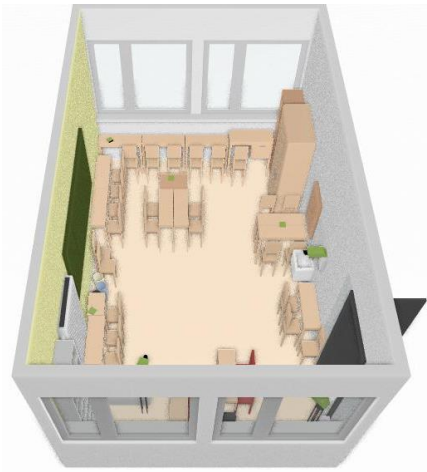
2D-Raumplan des ersten Aufnahmetags (06.06.2018):



2D-Raumplan des zweiten Aufnahmetags (20.06.2018):

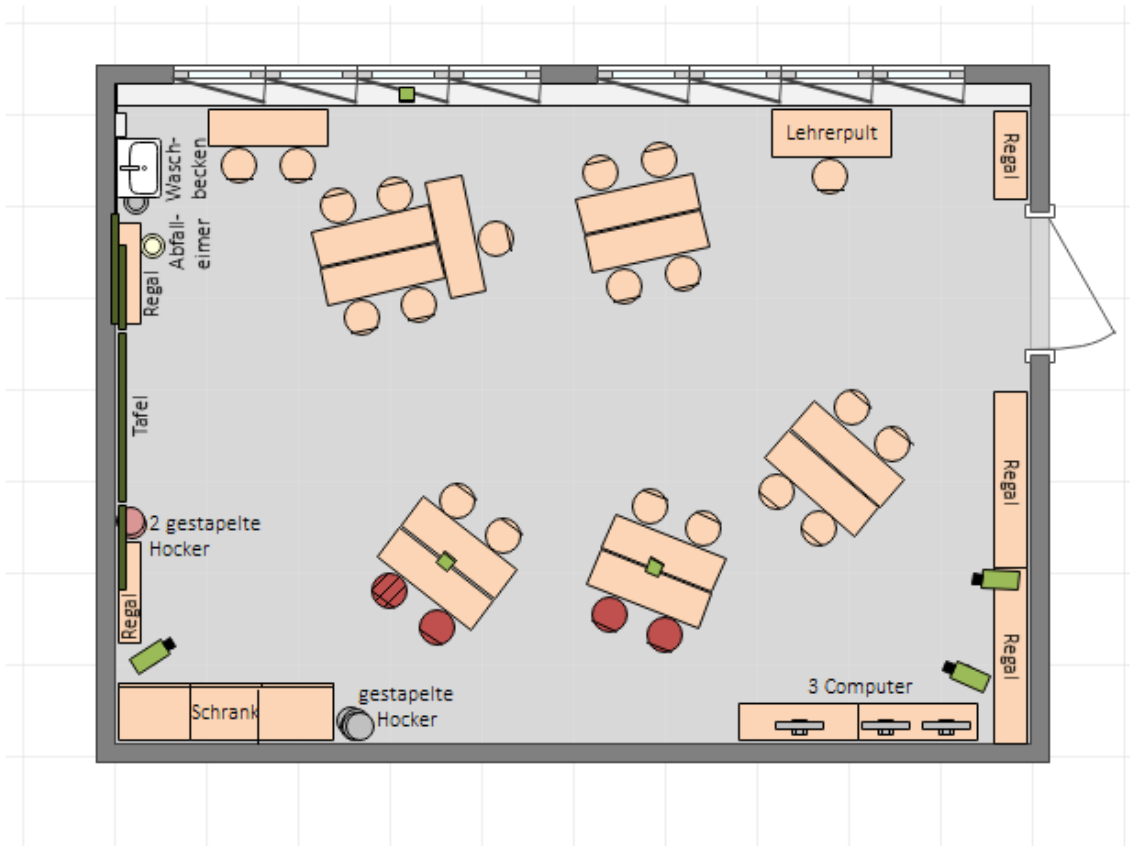


3D-Raumpläne des ersten Aufnahmetags (06.06.2018):

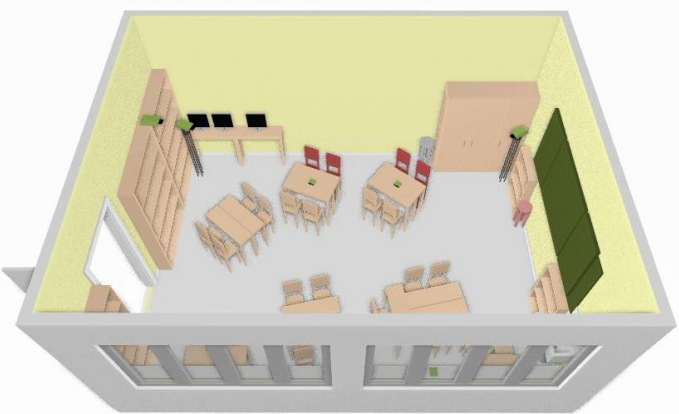
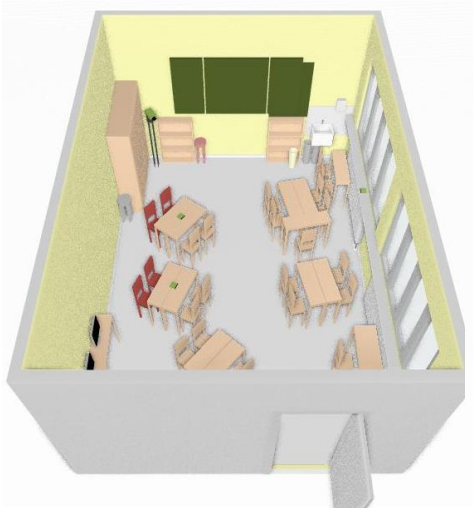
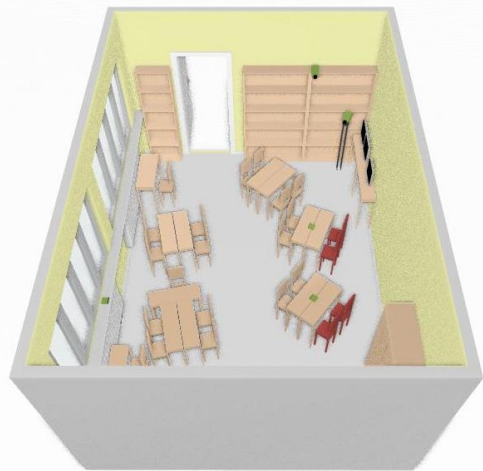


Anhang J.6: Klassenzimmer der gelben Klasse (OY07-L9)

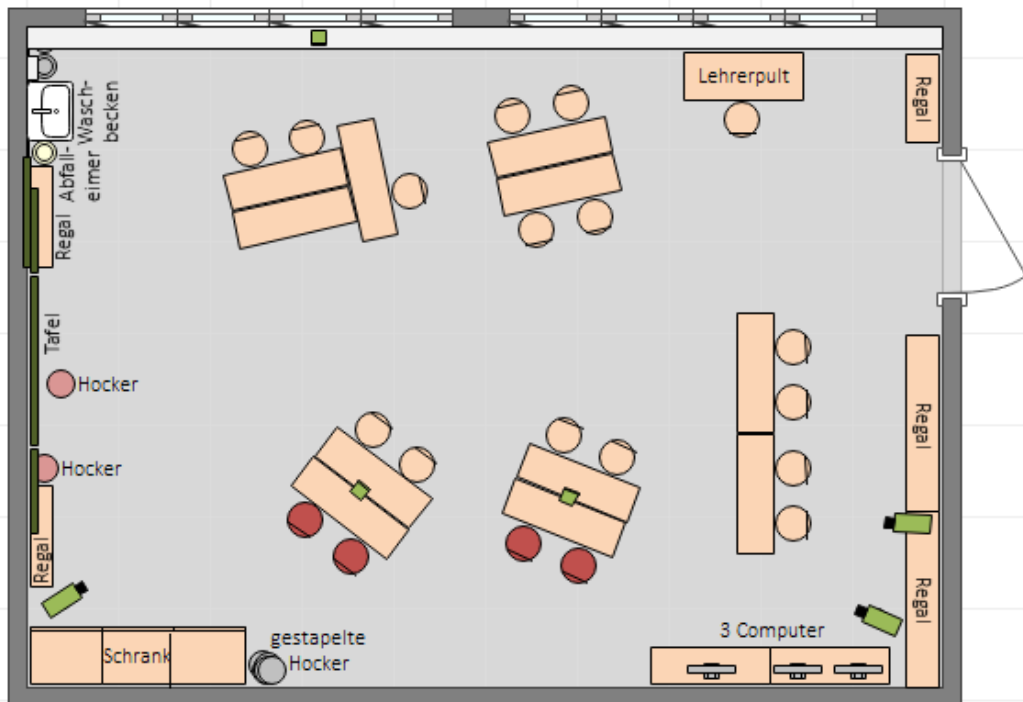
2D-Raumplan zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (19.01.2018):



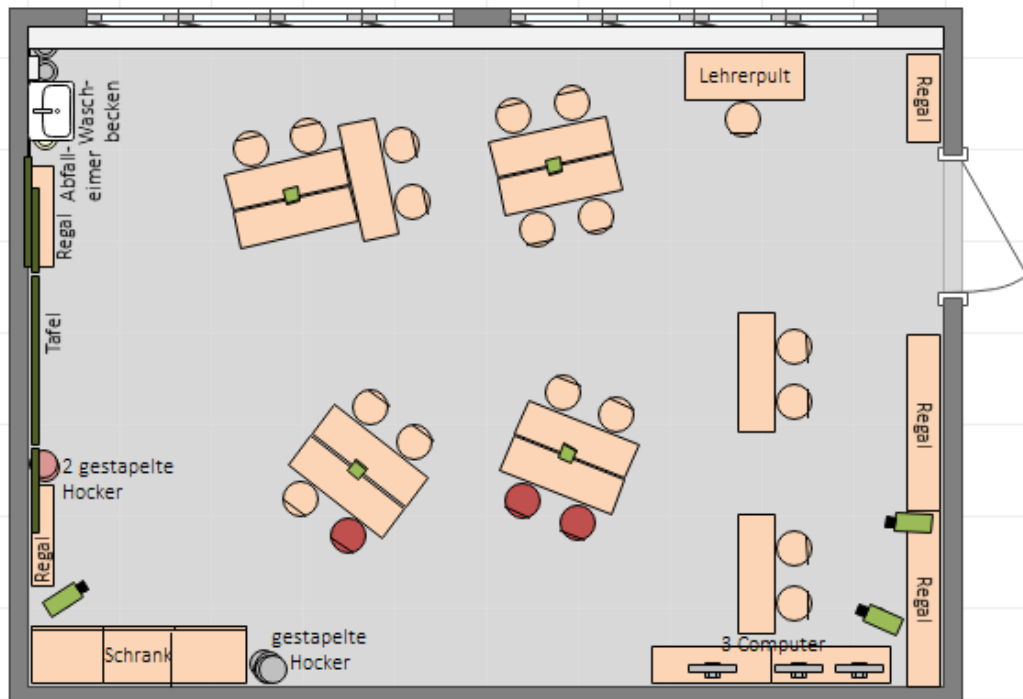
3D-Raumpläne zum Zeitpunkt der Technikstellprobe (19.01.2018):



2D-Raumplan des ersten Aufnahmetags (26.02.2018):



2D-Raumplan des zweiten Aufnahmetags (15.03.2018):



Anhang K: Transkriptionskonventionen

Die Transkription der in den Kapiteln 7.6.1 und 7.6.2 analysierten Videodaten folgt den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) (Selting et al. 2009) (Anhang K.1) und wird mithilfe der Konventionen zur multimodalen Transkription nach Mondada (2019) erweitert (Anhang K.2). Punktuell finden Rückgriffe auf Frickes (2007, 2012) Vorschläge zur Beschreibung gestischen Handelns statt (Anhang K.3). Nachfolgend werden die verwendeten Transkriptionszeichen beider Konventionen aufgeschlüsselt.

Anhang K.1: Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Basistranskript) (Selting et al. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht)) ((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	„smile voice“

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a nei_ein nee_e	zweisilbige Signale
?hm?hm,	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent (→ Feintranskript)
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo) (solche/welche)	mögliche Alternativen
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript

Anhang K.2: Konventionen zur multimodalen Transkription (Mondada 2019)

* *	Descriptions of embodied actions are delimited between two identical symbols (one symbol per participant and per type of action) that are synchronized with correspondent stretches of talk or time indications.
+ +	
△ △	
*--->	The action described continues across subsequent lines until the same symbol is reached.
---->*	
>>	The action described begins before the excerpt's beginning.
--->>	The action described continues after the excerpt's end.
.....	Action's preparation.
----	Action's apex is reached and maintained.
''''''	Action's retraction.
ric	Participant doing the embodied action is identified in small caps in the margin.

Anhang K.3: Sonstige Konventionen zur Beschreibung gestischen Handelns

Gesten werden in den vorliegenden Transkripten gemäß den Konventionen zur multimodalen Transkription nach Mondada (2019) ebenso wie sonstige körperliche Handlungen verbal paraphrasiert und zwischen zwei identischen Symbolen im Transkript notiert (vgl. Anhang K.2). Bei der Beschreibung gestischen Handelns wird übereinstimmend mit Fricke (2007, S. 371; 2012, S. 265) die Ausrichtung der Handflächen zusätzlich mit folgenden, in interaktionsanalytischen Zusammenhängen gängigen Fachbegriffen spezifiziert:

palm up open hand	Die geöffnete Handfläche ist nach oben gerichtet.
palm down open hand	Die geöffnete Handfläche ist nach unten gerichtet.
palm lateral open hand	Die geöffnete Handfläche ist zur Seite gerichtet.
palm vertical open hand	Die geöffnete Handfläche ist mit den Fingerspitzen nach oben oder unten gerichtet.

Die von Fricke (2007, 2012) verwendeten Abkürzungen *PUOH*, *PDOH*, *PLOH* und *PVOH* werden nicht genutzt.

Anhang L: Transkripte zu den analysierten Interaktionssequenzen

Nachfolgend finden sich die Transkripte zu den beiden in Kapitel 7.6 interaktionsanalytisch untersuchten Fällen „Pendel“ (Anhang L.1) und „in Deutschland“ (Anhang L.2). Es handelt sich um Basistranskripte gemäß GAT 2 (Selting et al. 2009), die zudem gemäß Mondada (2019) multimodal erweitert wurden (vgl. die Transkriptionskonventionen in Anhang K). Metadaten zu den analysierten Sequenzen sind den Kapiteln 7.6.1 und 7.6.2 zu entnehmen.

Anhang L.1: Transkript zum Fall „Pendel“

001 **Lehrerin** SO;
002 (0.4)
003 **Lehrerin** °hh
004 HEUte wolln_wa Aber,
005 (0.7)
006 **Lehrerin** gezei ZEICHnen ne,
007 (1.5)
008 **Lehrerin** hm;
009 (1.2)
010 **Lehrerin** U:ND-
011 (1.1)
012 **Lehrerin** damit_wa DAFür ne gute Übung haben, (.)
013 möchte ich euch jetzt bitten *EUch HIER in den
kleinen krEIs zu se*tzen==
*kreisende Geste mit dem
linken Arm, Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*
014 *=die lliAna bleibt da an der sEI*te.
*Zeigegeste mit dem rechten Arm in Richtung außer-
halb des Bildes, Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*
015 (0.9)
016 **Lehrerin** und-
017 (0.2)
018 **Lehrerin** *SETZT euch bitte mal in den- (.)
019 KLEI+nen kreis* wie zum er[zählen (hier/ja);]
020 **Forsche-** [(unver]ständiglich, an
rin die Leh[rerin adressiert))]
lehrerin *kreisende Geste mit dem linken Arm, Zeigefinger
ausgestreckt--*
+geht in Richtung Tür-->
021 **Lehrerin** [ja *naTÜRlich die is do]ch an der s[eite
da;]*
*Zeigegeste mit dem linken Arm, Zeige-
finger ausgestreckt-----
-----*
022 **Forsche-** [aSO
rin]]a:;
023 **Lehrerin** lliana setz dich auf den TISCH da.

024 (0.5)
025 **Lehrerin** da SITzen (wir/die ja) immer;+
-->+

026 (0.3)
027 **Baasim** ((unverständlich, an Ferhad adressiert))
028 (0.5)
029 **Baasim** ((unverständlich, an Ferhad adressiert))
030 (2.0)
031 **Ephraim** kaLEL;
032 (0.3)
033 **Alina** nEIn du SITZT da nischt; (.)
034 du musst mit dem STUHL sitzen.
035 **Baasim** ((unverständlich, a[n Alina ad]res[siert]))
036 **Lehrerin** +[ich bin DRIN;] (.)
+kommt zurück ins Klassenzimmer
und trägt ein Holzgestell mit Pendel in die Mitte
des Sitzkreises-->

037 **Lehrerin** [es_i[s] oKAY;]
038 **Forsche-
rin** °h [haha]
039 **Fabienne** wir müssen noch na[ch VO]RN;
040 **Lehrerin** [SO-]+
-->+

041 **Ferhad** (du hast den) Oben (drin;)
042 (0.2)
043 **Ephraim** (w[as is?])
044 **Lehrerin** [Überhaupt kei]n problEm.
045 **Fabienne** (wi/he) wir m[üssen] da HIN;
046 **Lehrerin** [SO;]
047 (0.7)
048 **Faruk** [(aber was) (machst du/macht_se) denn DA]Δmit?
049 **Baasim** [ein PENdel (hängt);]
baasim Δmeldet
sich-->

050 **X** (u:ä)
051 (0.3)
052 **Faruk** (xxx xxx)SEI[te-]
053 **X** [(ru)::],
054 (0.1)
055 **Lehrerin** ä::[m,]Δ
baasim -->Δ

056 **Ephraim** [(ich) SETZ mich jetzt a]uch hierIn;
057 (0.1)
058 **X** (wieSO:),
059 (0.3)
060 **Lehrerin** faBIENNE,
061 (0.4)
062 **Lehrerin** *kannst dich auch HIERhin* setzen;
*Zeigegeste mit dem rechten Arm, Zeigefinger
ausgestreckt-----*

098 =um_s verKLEInert zeichnen.
099 °h STELLT euch vor ihr schreibt der bella n brief;
100 (0.2)
101 **Lehrerin** °h und dann sa erZÄHLT_ihr der bella,=
102 =mensch bella wir haben SO tolle sachen gekriegt;
103 (0.3)
104 **Lehrerin** °h wir ham da so_n DING gekriegt-
105 (1.3)
106 **Lehrerin** ein PENdel; (.)
107 nennt der BAAsim das==
108 *=des was DRANhängt* is ein pEndel da hattest du
rEcht;
*Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel,
Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*
109 (0.3)
110 **Lehrerin** °hh äm,
111 (0.6)
112 **Lehrerin** ich find des SO schwer zu erklären ich mal es dir
auf.
113 (1.4)
114 **Lehrerin** und ich MÖCHte jetzt dass Ihr das- (.)
115 MAßstabsgerecht- (.)
116 ZEICHnet. (.)
117 also dass_er_s ver▼KLEInert.
118 °hh was müssen wir DAFür ▼ zuerst machen,
kalel ▼hebt zweimal die rechte Hand mit
gebeugtem Ellbogen auf Brusthöhe und senkt sie an-
schließend jeweils wieder▼
119 △(3.00) ◼(0.3)
baasim △meldet sich-->
sara ◼meldet sich-->
120 **Lehrerin** SAra;
121 (0.3)△◼
baasim -->△
sara -->◼
122 **Sara** wir müssen wissen in welche LÄNge wir des malen,
123 (0.7)
124 **Lehrerin** hm_HM;
125 (0.5)
126 **Lehrerin** wir müssen wissen in welcher länge wir das MALen,
127 (0.4)
128 **Lehrerin** was müssen wir als erstes MACHen?
129 (2.0) ▼(2.5) ▼ (0.5) △(1.0)
▽(0.5) ›(0.6)
kalel ▼blickt in Richtung Uhr▼
▽meldet sich-->
baasim △meldet
sich-->
malek ›meldet sich-->

- 130 **Lehrerin** KAlEl;
131 (0.4)▽△))
kalel -->▽
baasim -->△
malek -->))
- 132 **Kalel** ▼UHR?▼
▼Blickorientierung und Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Uhr, palm vertical open hand-----
-----▼
- 133 (0.5)
- 134 **Lehrerin** WAS?
135 (0.1)
- 136 **Kalel** ▼UHR;
▼Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Uhr, palm vertical open hand-->
- 137 (1.0)▼*(0.6)
kalel -->▼
lehrerin *Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel, Zeigefinger ausgestreckt-->
- 138 **Lehrerin** wir wollen DAS* malen;
-->*
- 139 **Kalel** ▼JA; (.)
▼2x Bewegung mit der rechten Hand von Richtung Uhr in Richtung Pendel, palm vertical open hand-->
- 140 UHR- (.)▼
-->▼
- 141 ▼UHR malen;▼
▼Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel, palm up open hand-----
-----▼
- 142 (0.9)
- 143 **Kalel** ▼die U[HR;]▼
▼Aufwärts- und Abwärtsbewegung mit beiden Händen, Handflächen einander zugewandt, palm lateral open hands-----
-----▼
- 144 **Lehrerin** [ne U]HR?
145 **Kalel** JA.
146 (0.8)
- 147 **Lehrerin** (DAS/WAS),
148 (0.5)
- 149 **Kalel** ▼UHR malen;▼
▼führt Hände auf Brusthöhe und bewegt sie rotierend umeinander-▼
- 150 (0.4)
- 151 **Kalel** ▼Malen.▼
▼Geste mit der linken Hand, palm up open hand-----
-----▼
- 152 (0.4)
- 153 **Lehrerin** NEE wir malen- (.)
154 *wir wollen ja DAS malen* nicht die Uhr;
Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Pendel, Zeigefinger ausgestreckt

155 (0.7)

156 **Kalel** NEIN. (-)

157 ▼Uhr (zu IHM);▼
 ▼Handbewegung mit der rechten Hand von Richtung Uhr
 in Richtung Pendel-----
 -----▼

158 (1.1)

159 **Lehrerin** (hm/hä),

160 (0.4)

161 **Lehrerin** ich verSTEH nich was der m- (.)

162 ▼verSTEHT jemand was der k[alel mein]t?

163 **Kalel** [(xxx xxx)]

kalel ▼steht auf, geht zum Pendel und bewegt die
 Pendelspitze kreisend im Sand-->

164 (0.8)

165 **Sara** ❖A:CH-❖
 ❖Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung des
 Pendelgestells, Zeigefinger ausgestreckt-----
 -----❖

166 (.)

167 **Lehrerin** ACH das- (.)

168 PE-

169 (0.3)

170 **Lehrerin** *NEE. (.)
 *schüttelt den Kopf-->

171 ?hm?HM,▼*
kalel -->▼
lehrerin -->*

172 (0.6)

173 **Lehrerin** *▼IS okay;* °h
lehrerin *Geste mit der linken Hand in Richtung des Pendels,
 palm down open hand-----
 -----*

kalel ▼geht rückwärts zurück an seinen Platz-->

174 ich hab verstanden was du MEINST; (.)

175 is oKAY▼ k[alel. °h]h

176 **Faruk** [a:h;]
kalel -->▼

177 **Lehrerin** NEIN, (.)

178 *wir wollen DAS gerät- (.)
lehrerin *fährt mit beiden Händen die Kontur des Pendels in
 der Luft nach-->

179 IN euer hEft malen.

180 (0.2)

181 **Kalel** h[m;]

182 **Lehrerin** [DAS] was da steht, (-)

183 SOLL in eurem he*ft nachher gemalt sein.
 -->*

184 (0.5)

185 **Lehrerin** ΔoKAY?
baasim Δmeldet sich-->

186 (0.5)

187 **Lehrerin** ▼SO; (.)
kalel ▼Selbstberührung an Lippen, Kinn und Hals mit der rechten Hand-->

188 **Lehrerin** UND (.) äh-

189 * (0.8) *

lehrerin *Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Sara, Zeigefinger ausgestreckt*

190 **Lehrerin** SAra hat richtig gesagt,△
baasim -->△

191 (0.8)

192 **Lehrerin** wir MÜSsen-

193 (0.8)

194 **Lehrerin** LÄNgen wissen,=

195 ☐=ne oder WIE hast du gesagt?☐ (.)
sara ☐nickt-----☐

196 **Lehrerin** okay und wie MACHen_wa des?▼
kalel -->▼

197 ☐△) (1.7)
faruk ☐meldet sich-->
baasim △meldet sich-->
malek)meldet sich-->

198 **Lliana** (messen.)

199 (2.5)

200 **Lehrerin** LLiana hast ne iDEE? (.)

201 wie_wa das MACHen?

202 (0.6)

203 **Lehrerin** was müsse_ma MACHen?

204 (3.0)♣(3.3)
serhat ♣meldet sich-->

205 **Lehrerin** SERhat,

206 (.)♣
serhat -->♣

207 **Serhat** isch GLAUbe☐△) wir müssen es-
faruk -->☐
baasim -->△
malek -->)

208 (0.3)

209 **Serhat** verKLEInern,

210 (0.2)

211 **Lehrerin** wir müssen es verkleinern)ja aber was müssen wir dafür HAben? (.)
malek)meldet sich-->

212 wenn wa_s verKLEInern wollen,=
213 =MAlek?
214 (0.2))
malek -->)

215 **Malek** die LÄNgen,
216 (0.2)

217 **Malek** g[laub wir müsse]n (das/w[as) MESsen,]
218 **Lehrerin** [die LÄNgen;] (.)
219 [und das HEIßT (.) wir
mÜ]Ssen?
220 (0.3)
221 **Malek** MESsen.
222 (0.1)
223 **Lehrerin** wir müssen MESsen. (.)
224 *Okay;
*steht auf und geht in Richtung Schrank-->>
225 ((u[nverständlich]e Nebengespräche))
226 **Lehrerin** [WIR müssen mEssen.]

Anhang L.2: Transkript zum Fall „in Deutschland“

- 001 **lehrerin** >>geht in den mittleren Bereich des Klassenzimmers, Arme in die Hüfte gestemmt-----
-----+
- 002 **Lehrerin** wer FERTig +*i:s, (.)
*stellt sich neben einen Gruppentisch, an dem Maxim, Victoria, Sadija und Georgi sitzen; Körperausrichtung und Blickorientierung in Richtung Gruppentisch, Arme in die Taille gestemmt-->
- 003 der MACHT- (.)
- 004 **Lehrerin** den stift ins MÄPpchen,
005 (0.3)
- 006 **Lehrerin** legt sein BLATT auf den tIsh,*
-->*
- 007 *(0.2)
- lehrerin** *richtet Körper und Blick in Richtung Tafelseite des Klassenzimmers aus, löst die Hände aus der Hüfte und führt sie vor den Körper-->
- 008 **Lehrerin** und drEht sich* +SO mit dem stuhl+ *dass er nach vOrne- (.)*
- lehrerin** -----*
- lehrerin** +Hände auf Brusthöhe, Unterarme und Handflächen einander parallel zugewandt, Fingerspitzen zeigen in den vorderen Bereich des Klassenzimmers, palm lateral open hands-----
-----+
- lehrerin** *Zeigegeste in Richtung des vorderen Bereichs des Klassenzimmers, Unterarme und Handflächen einander zugewandt, palm lateral open hands-----
-----*
- 009 **Lehrerin** +auf DIEsen+ stUhl sehen kann.
+führt die Handflächen näher zusammen, hebt die Hände auf Kopfhöhe und führt eine Zeigegeste in Richtung eines Stuhls aus, der im vorderen Bereich des Klassenzimmers steht; Fingerspitzen zeigen nach vorne, palm lateral open hands-----
-----+
- 010 JA?
- 011 *((Auslassung 120.9 Sek.: SuS drehen ihre Stühle und richten ihren Blick zur Tafel aus; die Lehrerin fordert einzelne SuS individuell auf, sich umzudrehen; ◻◻◻)◻◻◻einzelne SuS beginnen, sich zu melden))-
-----*△ ◻◻
- lehrerin** *geht in den vorderen Bereich des Klassenzimmers und setzt sich auf einen Tisch, der unmittelbar an das Lehrerpult grenzt*
- hüseyin** ◻meldet sich-->
- victoria** ●meldet sich-->
- mustafa** △meldet sich-->△
- yasmina** ▼meldet sich-->
- batuhan** ◻meldet sich-->◻
- rafael** ◻meldet sich-->◻
- 012 **Lehrerin** also ihr kommt alle DRA:N,
013 (0.4)

014 **Lehrerin** kΔann natürlich NICHT- (.)
mustafa Δmeldet sich-->

015 **Lehrerin** jeder der ERStE sein,=
016 =aber des MACHen wir jetzt net auch zum ersten MAL.
017)°h
batuhan Δmeldet sich-->

018 **Lehrerin** der HÜseyin meldet sich schon- (.)
019 die GANze) zeit--=
batuhan -----)

020 **Lehrerin** =du darfst den ANfang machen;▼□
yasmina -----▼
hüseyin -----□

021 **Lehrerin** □OKAY?
hüseyin □nimmt das Blatt Papier, das vor ihm auf dem Tisch
liegt, in die Hand-->

022 (0.6)

023 **Hüseyin** hm;□
---□

024 □(0.7)
hüseyin □steht auf und geht in Richtung der Lehrerin, wo er
stehen bleibt-->

025 **Lehrerin** und du ACHtest beim vOrlesen AUf?□
hüseyin -----□

026 (0.7)

027 **Hüseyin** (die/den/ding)

028 *(1.0)
lehrerin *zeigt mit dem Zeigefinger der rechten Hand auf ih-
re Lippen-->

029 **Hüseyin** (ALso/Aso) -
030 (0.22)*
lehrerin -----*

031 **Hüseyin** GROß und klEinschr[eibu]ng,
032 **Lehrerin** [NEE;]

033 *(2.6)-----*
lehrerin *tippt mit dem Zeigefinger der rechten Hand zuerst
auf ihr linkes Ohr, dann auf ihre Lippen*

034 **Lehrerin** <<flüsternd>sprichst du ganz leise,>
035 (0.2)

036 **Lehrerin** <<flüsternd>(oder wie sprich[st du?])>
037 **Hüseyin** [LAU]t (und deutlich);
038 (0.4)

039 **Lehrerin** *lAUt* □und DEUTlich; (.)
lehrerin *nickt-----
-----*

hüseyin □geht zu dem vor der Tafel platzierten Stuhl
und setzt sich darauf-->

040 **Lehrerin** GENau,
041 (1.4)

042 **Lehrerin** und der REST, (.)
043 IST?
044 (0.2)

045 **SuS** <<im Chor>LEIs[e-]>

046 **Lehrerin** *[und MACH]T□die fInger run*ter.△
lehrerin *hebt den rechten Arm auf Kopfhöhe und
senkt ihn auf Brusthöhe, palm down open hand-----
-----*

hüseyin -----□
mustafa -----△

047 (1.0)●
victoria -----●

048 **Hüseyin** vielLEISCH geh isch s-
□Blickorientierung auf das Blatt Papier, das er in
der rechten Hand auf Brust- bzw. Kopfhöhe hält-->

049 (0.4)

050 **Hüseyin** gehe ISCH su meiner oma, (.)
051 also URoma-
052 (0.3)

053 **Hüseyin** do gebt_s kein INternet aber,
054 (0.3)

055 **Hüseyin** es wird TROTZdem schön sein weil,
056 (0.4)

057 **Hüseyin** isch NIN- (-)
058 TENdo kriege,
059 (0.5)

060 **Hüseyin** isch KANN auch- (.)
061 EIS (holen) (drInnen) und-
062 (0.4)

063 **Hüseyin** kann (.) auch so viel (was zu/wasser) trInken wie
ich WILL,
064 (0.3)

065 **Hüseyin** ISCH (brauch)- (.)
066 nisch so wie bei KICKboxen
067 (0.6)

068 **Hüseyin** ich kann AUCh-
069 (0.5)

070 **Hüseyin** ISCH- (.)
071 KANN bASketball und fußball spielen bei p-
072 (0.3)

073 **Hüseyin** im PARK isch-
074 (0.6)

075 **Hüseyin** kann misch DREhen lassen auf dem
076 (0.4)

077 **Hüseyin** dreh (.) geRÄT;
078 (0.4)

079 **Hüseyin** und vielLEISCHT kann isch- (.)
080 in einer BLAse,
081 (0.5)

082 **Hüseyin** sein und auf dem wAsser LAUFen;
083 (0.2)

084 **Hüseyin** UND ein (xxx xxx) (KUchen/SUchen).
085 (0.4)

086 **Hüseyin** niemand beSUCHT uns, (.)
 087 (obWOHL)-
 088 (0.3)
 089 **Hüseyin** n-
 090 (0.7)
 091 **Hüseyin** (wir) v[ielleISCH]T, (.)
 092 **Lehrerin** [(niest)]
 093 **Hüseyin** FUßball spielen und-
 094 (0.7)
 095 **Hüseyin** isch KANN: mit-
 096 (0.7)
 097 **Hüseyin** mit MEIN-
 098 (0.2)
 099 **Hüseyin** er URomas-
 100 (0.8)
 101 **Hüseyin** URoma- (.)
 102 BAbbykatze spielen und;
 103 (0.4)
 104 **Hüseyin** (XXX xxx xxx) (.)
 105 (woHIN gehen.) □
 -->□
 106 □(0.2)
hüseyin □dreht das Blatt Papier in seiner Hand um und hält
 es so im Querformat auf Brusthöhe, dass für die
 Klasse die bemalte Rückseite zu sehen ist-->
 107 **Lehrerin** ((niest))
 108 (0.9)
 109 **Lehrerin** hm_HM;
 110 (0.1)
 111 ❖((Applaus durch die Lehrerin und SuS))
hasan ❖meldet sich-->
 112 (1.4) □
hüseyin -----□
 113 **Lehrerin** ●RÜCK▽meldung an hüseyin?▼
victoria ●meldet sich-->
yasmina ▼meldet sich-->
 114)(1.2)
batuhan)meldet sich-->
 115 **Hüseyin** □YASmina, □❖▼
hüseyin □Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung
 Yasmina--□
hasan -----❖
yasmina -----▼
 116 ■(0.7))
rafael ■meldet sich-->
batuhan -----)
 117 **Yasmina** also es war [lAUT] und DEUT●lich,
victoria -----●
 118 **Lehrerin** [(niest)]
 119 (0.4)

120 **Yasmina** U:ND es war gut.
121 (1.6)
122 **Hüseyin** ☐RAfa,☐
☐Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung
Rafael☐
123 (0.2)☐
rafael -----☐
124 **Rafael** DES war_s- (.)
125 sehr schön geSCHISCHte also;
126 ☐(2.3) ❖☐
rafael ☐nickt-☐
hasan ❖meldet sich-->
127 **Hüseyin** HASan, ❖
hasan -----❖
128 (0.3)
129 **Hasan** also es war sehr SCHÖ:N,
130 (0.9)
131 **Hasan** ICH fand-
132 (0.4)
133 **Lehrerin** GUT dass du- °h
134 **Hasan** ähm dich ANgestrengt hast mi (dem)- (.)
135 re laut REden,
136 (0.7)
137 **Hasan** JA.
138 (1.5)
139 **Lehrerin** ALle*s klAr;
*streckt den linken Arm in Richtung Hüseyin
aus, palm up open hand; krümmt kurz die Finger in
Richtung Handfläche und löst sie wieder-->
140 **Lehrerin** dann die geschichte zu MIR un du darf☐st n mädchen
aufrufen (ja/ne)?*
lehrerin -----*
hüseyin ☐steht auf
und gibt der Lehrerin das Blatt Papier in seiner
Hand-->
141 (2.0)☐☐(2.0)☐
hüseyin -----☐
☐steht neben dem vor der Klasse
positionierten Stuhl; Blick und Körper sind in
Richtung der Klasse orientiert, beide Arme hängen
am Körper herab-----
-----☐
142 **Hüseyin** ☐vicTOria;☐
☐Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Victo-
ria; Zeigefinger ausgestreckt-----
-----☐
143 ☐(4.0)☐●(7.4)
hüseyin ☐geht zurück zu seinem Platz am Gruppentisch und
setzt sich hin-----
-----☐
victoria ●steht auf und geht nach vorne in Richtung
Tafel-->>

((Auslassung Z. 144-417: Victoria, Hasan und Yasmina kommen nacheinander nach vorne, lesen ihre Geschichten vor und erhalten Rückmeldungen durch ihre Mitschüler:innen. Yasmina wählt als nächsten Vortragenden Maxim aus. Maxim steht von seinem Platz auf, nimmt das Blatt Papier, das vor ihm auf dem Tisch liegt, geht nach vorne in Richtung Tafel und setzt sich auf den dort stehenden Stuhl, der Klasse zugewandt.))

418 **Maxim** ⚡ICH werde im- (.)
 ⚡Blickorientierung auf das Blatt Papier, das er in beiden Händen auf Schoßhöhe hält-->

419 Urlaub tauchen, (.)

420 ISCH-

421 (0.4)

422 **Maxim** FREUE misch:-

423 (0.3)

424 **Maxim** sch AUCH auf die- (.)

425 STRAND,

426 isch werde mit meim (hund) was SPIElen,

427 °h isch FREUE misch auf-

428 (0.5)

429 **Maxim** was dort zu ESSen gibt- (.)

430 isch FREUE-

431 (0.4)

432 **Maxim** misch im m pool zu TAUchen,

433 (0.4)

434 **Maxim** ü: ISCH:: freue misch- (.)

435 (kühe) zu kucken;

436 (0.4)

437 **Maxim** ü ISCH- (.)

438 bin:: geSPANNT auf die- (.)

439 papaGEIenschau; ⚡
 ----- ⚡

440 (0.1)△(0.9)

441 **mustafa** ⚡meldet sich-->
 ((Appl[aus durch die □Lehrerin ◊und SuS]))

442 **hüseyin** □meldet sich-->
sadija ◊meldet sich-->

442 **Lehrerin** [von welchem land hast du erzÄHL]T?

443 (0.3)

444 **Maxim** KRÉt[a:,]

445 **Lehrerin** *[okay;]*
 nickt--

446 (2.0)

447 **Maxim** m::

448 (0.2)

449 **Maxim** MUStafa?

450 (0.8)△

451 **Mustafa** -----△
 also ich fand (des/es) TOLL dass du- (.)

452 LAUT un deutlich geredet hat,
 453 Aber- (.)
 454 (was ich) NICH- °h
 455 so SCHÖN finde dass du (xxx xxx)- (.)
 456 (ganz) geSAGT hast- (.)
 457 isch HAB,
 458 (0.6)
 459 **Mustafa** ich FANTE ich fAnte;
 460 (0.6)
 461 **Maxim** und ich FREUE mich;
 462 (0.9)
 463 **Mustafa** aber HALT so[(was).]
 464 **Lehrerin** [des *is] dann nur n TIPP* maxim, (.)
 *bogenförmige Bewegung mit beiden
 Händen von der rechten Seite ihres Schoßes auf die
 linke-----*
 465 ne *wir haben ja auch die* +verschiedenen
 SATZanfänge gemacht,=+
 *rotierende Geste mit beiden Händen-----
 -----*
 +Hände auf Brusthöhe
 ineinander gelegt----+
 466 *=da kannst du* +ja auch_s nächste mal noch_mal
 REINKucken ne? (.)+
 *palm up open hands, diametral rotierende Handbewe-
 gungen-----*
 +Hände auf Brusthöhe ineinander
 gelegt-----+
 467 **Lehrerin** *Aber-* (.)
 *palm up open hands, Hände bewegen sich voneinander
 weg---*
 468 *is ja net SCHLIMM des is* +nur n kkleiner tipp
 vom mustafa.=
lehrerin *Hände auf Brusthöhe ineinander gelegt-----
 -----*
 +legt die Fingerspitzen
 beider Hände aneinander und verschränkt dann die
 Finger ineinander; Hände weiterhin auf Brusthöhe-->
rafael klatscht-----
rafael meldet sich--
 >
 469 **Lehrerin** =oKAY?+
 -----+
 470 **Maxim** hm;
 471 (1.0)
 472 **Maxim** saDIja?◇
sadija -----◇
 473 (0.7) □
hüseyin -----□
 474 **Sadija** also ES- (.)
 475 es war ne SCH:Öne geschichte,
rafael -----□

476 (0.7)
477 **Sadija** du hast LAUT und deutlich geredet,=
478 =NUR-
479 **Connor** ((h[ustet))]
480 **Sadija** [du hast zu SCHNEL]L *gerEdet.*
lehrerin *nickt---*

481 (1.4)
482 **Lehrerin** *aber des geht MIR ja auch we_ma n bisschen*
+Aufgereg+ *is und da vorne sItzt ne?*

*hebt die ineinander verschränkten Hände auf
Brusthöhe, Fingerspitzen zeigen teilweise in
Richtung Kinn-----*

+deiktische Geste mit verschränkten Händen in
Richtung Maxim-----
-----+
*Hände ineinander verschränkt auf
Brusthöhe-----*

[Z. 483-491 aus Datenschutzgründen ausgelassen]

492 *(0.7)*
lehrerin *nickt*

493 **Lehrerin** sch aber es war ne SEHR schöne geschichte. °h
494 *du +♠DARFST+ ♠es (mir in die hand geben).*

lehrerin *streckt den linken Arm in Richtung Maxim aus, palm
up open hand-----*

lehrerin +beugt die Fingerspitzen in Richtung Handfläche
und löst sie anschließend wieder-----
-----+

risha ♠meldet sich-->
maxim ♠steht auf, geht in Richtung der
Lehrerin und gibt ihr das Blatt Papier in seiner
Hand-->

495 (0.3)
496 **Maxim** DA, ♠
--- ♠

497 (0.5)
maxim ♠verlässt den vorderen Teil des Klassenzimmers und
geht in Richtung seines Sitzplatzes-->

498 **Lehrerin** WER soll nach vOrne kommen,=
499 =du darfst dir n♠ ♠MÄDchen aussuchen maxim. (.)
maxim ----- ♠
maxim ♠bleibt stehen, legt den linken
Arm kurz unter Brusthöhe an den Körper, fasst sich
mit der rechten Hand an die Lippen und fährt mehr-
mals mit den Fingern darüber-->

500 **Lehrerin** schau mal wer sich vielleicht MELdet,
501 (0.3)
502 **Aron** HINter dir,
503 ◊(0.1)△(0.7)
sadija ◊meldet sich-->
mustafa △zeigt mit dem linken Arm in Richtung Risha;
Zeigefinger ausgestreckt-->

504 **Victoria** HIN•♠ter d[ir-]
victoria •zeigt mit dem linken Arm in Richtung Risha;

Zeigefinger ausgestreckt-->

maxim ---- ɔ

maxim ɔmacht mit dem Körper eine Vierteldrehung nach rechts, dreht den Kopf in Richtung Risha-->

505 **Georgi** [RIs]ha;●

victoria -----●

506 **Maxim** AH;△ (.) ɔ

mustafa ---△

maxim ----- ɔ

507 **Maxim** ɔRisha.♣

maxim ɔgeht in Richtung seines Sitzplatzes am Gruppentisch und setzt sich-->

sadija ---◇

risha -----♣

508 ♣(0.1)

risha ♣nimmt das vor ihr auf dem Tisch liegende Blatt Papier, steht auf, geht zu dem vor der Tafel platzierten Stuhl und setzt sich-->

509 **Rafael** <<lachend>he->

510 (6.0) ɔ(2.1) ♣

maxim ----- ɔ

risha -----♣

511 **Risha** ich und meine eltern machen URlaub, (.)

♣Blickorientierung auf das Blatt Papier, das sie in ihren Händen auf Brusthöhe hält-->

512 und (IN/IM)- (.)

513 URlaub brauch- (.)

514 MAN- °h

515 VIEle sachen;

516 weil WIR gehen drei woche; °h

517 und in diesen DREI woche brauche ich viele sachen. °h

518 weil WIR gehen zum- (.)

519 STRAND, (.)

520 ich BRAUche, °h

521 SONnencreme- (.)

522 weil dort WARM ist, (.)

523 UND- (.)

524 kurse KLEIder, °h

525 UND- (.)

526 ich BRAUche- (.)

527 SCHWIMM, (.)

528 KLEIder weil wir, (.)

529 SCHWIMmen, (.)

530 und SONnenbrille und,

531 (0.4)

532 **Risha** SANDkasten, (.)

533 FLIPS <<lachend>flops>,

534 °hh dass♣ ✱ICH renne.

risha -----♣

risha ✱Blickorientierung in Richtung der

Lehrerin-->

535 (0.6)

536 **Lehrerin** *hm_HM; (.)
*nickt-->

537 dass du rennen KANNST. (.)

538 [o]KAY?*

539 **Risha** [JA;]
risha -----*

540 (0.4)*
lehrerin -----*

541 **Risha** (DAN[ke.])

542 [(A)p^op[la]u[s))]
sadija ◊meldet sich-->

543 **Risha** [SAdija?]◊
sadija -----◊

544 **Sadija** [also ich fand_s T]O:LL,
545 (0.6)

546 **Sadija** ähm du hast ne SCHÖne gesch:ischde geschrieben,
547 (0.3)

548 **Sadija** obWOHL du nich lange in deutschland wa:rst,
549 (0.1)

550 **Lehrerin** *die risha ist erst SEIT einem jAhr in deutschland.
*Blickorientierung in Richtung der Forscherin-->

551 +(1.0)+*(0.3)
lehrerin +nickt+
lehrerin -----*

552 **Risha** ♠DA[Nke.]♠
risha ♠fährt mit der linken Hand an ihrer Oberlippe entlang--♠

553 **Sadija** [ja da]s ♠FREUT mich;
risha ♠streich mit der linken Hand über ihren Haaransatz-->

554 **Risha** DAN♠ke.◊
risha ---♠
aabid ◊meldet sich-->

555 (1.0)

556 **Risha** ♠AAbid,♠
risha ♠Zeigegeste mit der rechten Hand in Richtung Aabid, palm lateral open hand-----♠

557 (.)◊
aabid ---◊

558 **Aabid** du hast LAUT und dEUTlich ge♠redet.♠
risha ♠nickt-♠

559 **Risha** ich KANN, (.)

560 NOCH <<lachend>(eine/einer) ha ◉oder?>
rafael ◉meldet sich-->

561 (0.5)

562 **Mustafa** ❖(EIN/EInen;)
hasan ❖meldet sich-->

563 (0.7)

564 **Risha** HAsan? ❖
hasan ----- ❖

565 **Hasan** isch fand_s SCHÖN, ☐ (.)
rafael ----- ☐

566 w WIE du-

567 (0.5)

568 **Hasan** des erSÄHLT hast, =
569 =du hast LAUT und dEUtlisch geredet,
570 °h und ich FAND- (.)
571 AUCH toll, (.)
572 DASS du-

573 (0.8)

574 **Hasan** WIE- (.)
575 sadija AUCH gesagt hast, (.)
576 du BIST- (.)
577 nur EIN jahr schon in deutschland, °h
578 und du schreibst auch RISCHdisch gut; (.)
579 UND-

580 °h ähm-

581 (0.1)

582 **Hasan** du BIST- (.)
583 IMmer- (.)
584 die ERSte fast, (.)
585 die wo FERTig ist; (.)
586 ja das find ich *GU[T.]*

587 **Risha** [DAN]ke.
lehrerin *nickt-*

588 *♣(0.9)
lehrerin *streckt beide Arme in Richtung Risha, beugt die
Fingerspitzen der linken Hand kurz in Richtung
Handfläche und löst sie wieder, palm up open hand
-->
risha ♣steht auf und gibt der Lehrerin das Blatt Papier
-->

589 **Lehrerin** kannst mir_s gEben un darfst es NÄCHste kind*
♣aufrufen.♣
lehrerin -----*

aabid ♣meldet sich-->
risha -----♣

590 ♣((mehrere SuS [klats]chen))
risha ♣steht neben dem vor der Tafel platzierten Stuhl,
Körper und Blick in Richtung der Klasse orientiert
-->

591 **Risha** [AA♣bid.] ♣
risha -----♣
risha *geht zu ihrem Sitzplatz am
Gruppentisch und setzt sich hin-->
aabid -----♣

592 ♣(5.6) ♣
aabid ♣nimmt das neben ihm auf dem Tisch liegende Blatt

Papier, geht nach vorne und setzt sich auf den vor
der Tafel platzierten Stuhl-----
-----◆

593 **Lehrerin** *aabid WART ma kurz, (.)*✧
lehrerin *streckt den linken Arm in Richtung Aabid aus, palm
down open hand-----*

risha -----✧

594 **Lehrerin** *rafa* +mach ma GANZ fix ☐die tür zu- (.)+
lehrerin *Zeigegeste mit der linken Hand in Richtung Tür,
Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*

lehrerin +kratzt sich mit der linken Hand im Gesicht-
-----+

rafael ☐steht auf und verlässt
das Kamerasichtfeld in Richtung Tür, kommt dann zu-
rück ins Bild und setzt sich wieder auf seinen
Platz-->

595 **Lehrerin** *weil jetzt ist hier AUch* n STUNden, (.)
*streckt den linken Arm halb aus und realisiert mit
ausgestrecktem Zeigefinger eine bogenförmige Hand-
bewegung von links nach rechts-----
-----*

596 **Lehrerin** WECHsel ne?
597 (da is es ganz gut.)
598 machen se GLEICH wieder auf,
599 und die FENster (auch/auf); (.)
600 *die FENster* kömma schon wieder ✧auf+machen.
lehrerin *Zeigegeste mit dem rechten Arm in Richtung
Fenster, Zeigefinger ausgestreckt-----
-----*

hasan ✧stellt sich auf
seinen Stuhl, öffnet das Fenster zu seiner Linken
und setzt sich wieder hin-->

lehrerin +steht auf,
geht zu dem Fenster neben dem Pult, öffnet es, geht
zurück zu dem Platz auf dem Pult, an dem sie zuvor
gesessen hat, und setzt sich wieder-->

601 **Hasan** JA;
602 (0.2)
603 **X** (rennen mim BALL r[um],)
604 **Lehrerin** [weil spOr]twechsel WAR;
605 (4.5)☐(2.0) ✧(2.2)
rafael -----☐
hasan -----✧

606 **Connor** ((hustet))
607 (3.8)
608 **Aabid** ✧isch gehe bei (Wellenbad,) (.)
✧Blickorientierung auf das Blatt Papier, das er auf
Schoßhöhe in den Händen hält-->

609 **Aabid** ins SCHWIMmbads.+
lehrerin -----+

610 (0.4)
611 **Aabid** daNACH geh ich auch- (.)
612 (Name eines Parks,)

613 (0.4)

614 **Aabid** und GOLF spielen und,
615 (1.2)

616 **Aabid** und noch dann bei (POny),
617 (2.4)

618 **Aabid** UND- (.)
619 vielleISCHT geh ich noch, (.)
620 BEI den- (.)
621 STRAND,
622 (0.4)

623 **Aabid** isch hole mein KOFFer und mein- (.)
624 SOMmerkleider mit, (.)
625 und FAHre zwei stunden,
626 (0.4)

627 **Aabid** BIS- (.)
628 DEN♦ strAnd.
---♦

629 (0.3)

630 **Lehrerin** <<flüsternd>ZUM strand;>

631 **Aabid** *JA.
632 **lehrerin** *nickt zweimal-->
(0.9)*

633 **lehrerin** -----*
(Applaus durch die Lehrerin und SuS)

634 (3.2) (1.2) ◻(0.1) ◻(0.8) △(0.3)

rafael ◻meldet sich-->
hüseyin ◻meldet sich-->
mustafa △meldet sich-->

635 **Aabid** ♦äh RAfa, ♦△
aabid ♦Zeigegeste in Richtung Rafael, palm up open hand--
-----♦

mustafa -----△

636 (0.3) ◻
rafael -----◻

637 **Rafael** ◻des war ◻ SEHR gut, ◻ (.)
rafael ◻hebt beide Hände auf Brusthöhe, palm up open
hands, legt sie dann wieder in den Schoß-----
-----◻

hüseyin -----◻

638 **Rafael** weil du KANNST ja nicht noch so gut,
639 (0.8)

640 **Rafael** SO- (.)
641 SCHREIben ◻so- (.)
◻klopft mit der rechten Hand mehrmals an
seinen Hals-->

642 **Rafael** ein BIschen, ◻
-----◻

643 (1.2)

644 **Rafael** ◻zum STRAN◻D,
◻streckt die rechte Hand auf Brusthöhe aus, palm up

open hand, fasst danach wieder an den Halsaus-
schnitt seines Shirts-----
-----☐

645 (0.3)☐(0.1)
☐nickt-->

646 **Rafael** ☐JA;☐(.)
☐streckt die rechte Hand auf Brusthöhe aus, palm up
open hand, legt sie danach in seinen Schoß-----
-----☐

647 **Rafael** Aber, (.)
648 des war☐ SEHR- (.)
-----☐

649 ☐GUT.☐(-)☐
rafael ☐Blickorientierung in Richtung der Lehrerin-----
-----☐

hüseyin ☐meldet sich-->

650 **Rafael** △*WEIL ja-
mustafa △meldet sich-->
hasan ◆meldet sich-->

651 (1.3)

652 **Rafael** du SCHREIBST gell?
653 ☐(0.4)☐
rafael ☐nickt☐

654 **Rafael** du kannst gut ☐DEUTSCH nu:r,
rafael ☐führt die rechte Hand über sein
rechtes Bein, palm up open hand-->

655 (0.2)

656 **Rafael** ((schmatzt))
657 (0.9)

658 **Rafael** dieS[E:],☐
rafael -----☐

659 ☐☐(0.1)
rafael ☐Blickorientierung in Richtung der Lehrerin-->
rafael ☐klopft zweimal mit der flachen rechten Handfläche
auf sein rechtes Bein-->

660 **Rafael** isch wEIB nisch wie☐ des HEIBt ☐aber,
rafael -----☐
rafael ☐nickt-->

661 (0.2)☐
rafael -----☐

662 **Lehrerin** *SÄTze schrei☐ben ist [als]☐ n bisschen schwIERig.*
lehrerin *nickt-----*

rafael ☐nickt-----☐

663 **Rafael** [JA.]

664 ☐(0.1)☐
rafael ☐nickt☐

665 **Lehrerin** würd uns aber AUCH so gehn wenn_wa noch ☐nicht so
lange in nem land- (.)☐
rafael ☐nickt-->
rafael -----☐

666 LEben würden☐ ne?=
-----☐

rafael -----☐
 667 =aber aabid GANZ super gemacht[t.]
 668 **Aabid** [M]UStafa?☐
 hüseyin -----☐
 669 (1.0)△
 mustafa -----△
 670 **Mustafa** also ICH fand_s so toll dass du LAUT und dEUTlich
 geredet hast,
 671 (1.9)
 672 **Mustafa** UND-
 673 (2.1)
 674 **Mustafa** du bist noch nicht so lange hier in DEUTSCHland,
 675 (0.6)
 676 **Mustafa** und kannst aber toTAL gut deutsch, (.)
 677 UND, (.)
 678 SCHREIBST- (.)
 679 so LANGsam-
 680 (0.4)
 681 **Mustafa** Sätze ohne fEhler;
 682 ☐(0.3)
 hüseyin ☐heldet sich-->
 683 **Lehrerin** *SEHR schön;=
 lehrerin *streckt die linke Hand in Richtung Aabid aus, palm
 up open hand-->
 684 **Lehrerin** =aaBID?
 685 ♦(0.1)
 aabid ♦steht auf und gibt der Lehrerin das Blatt Papier
 in seiner Hand-->
 686 **Lehrerin** DANke schön,*
 lehrerin -----*
 687 (0.2)☐❖
 hüseyin -----☐
 hasan -----❖
 688 **Lehrerin** und jetzt suchste dir n♦ eMÄDchen aus das jetzt
 vorlest ne?
 aabid -----♦
 aabid esteht zwischen der
 Lehrerin und dem vor der Tafel platzierten Stuhl,
 Blick und Körper in Richtung der Klasse orientiert
 -->
 689 (1.0)c
 aabid -----c
 690 **Aabid** ♦SAdija,
 ♦geht zu seinem Platz an einem der Gruppentische
 und setzt sich hin-->>
 691 ((...))

Anhang M: Informationen zum Datenschutz

Die vorliegende Studie wäre nicht möglich gewesen ohne die Aufgeschlossenheit und das Mitwirken von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen. Aus der Beteiligung schulischer Akteur:innen erwächst für Forschende eine besondere Sorgfaltspflicht mit Blick auf den Datenschutz. Alle Beteiligten haben freiwillig an der Studie teilgenommen, im Fall der Schüler:innen liegt zusätzlich das Einverständnis der Erziehungsberechtigten vor.

Die erhobenen Daten werden ausschließlich unter den Bedingungen berichtet, die in Informationsschreiben und Einverständniserklärungen transparent gemacht wurden, und in die die Beteiligten eingewilligt haben. Hierzu zählt der Verzicht auf die Nennung der Schulnamen und der Schulorte. Stattdessen wurden im Rahmen der Erhebung Schulcodes verwendet und für die Niederschrift die Bezeichnungen „grüne Schule“, „blaue Schule“ und „gelbe Schule“ gewählt. Auch die Klarnamen von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen finden an keiner Stelle der Studie Erwähnung; sie wurden durch Pseudonyme ersetzt. Im Zuge der Fragebogenerhebung wurde den Schüler:innen ein persönlicher Code zugewiesen, der im Nachgang durch ein Pseudonym ersetzt wurde. Die Pseudonyme werden in allen Teilen der Studie verwendet: in der Darstellung der Schulleitungs- und Lehrkräfteinterviews, im Bericht der Ergebnisse aus der Schüler:innenbefragung, in Beschreibungen der Wahrnehmungen von *Linguistic Schoolscapes* sowie in Transkripten und Analysen zu den Videodaten aus dem Unterricht. Werden Standbilder aus den Videodaten abgebildet, so wurden die Gesichter aller zu sehenden Personen mit Unschärfe belegt, ebenso ggf. im Bildausschnitt sichtbare, mit Namen versehene Artefakte im Klassenzimmer. Gemäß Datenschutzerklärung wäre es lediglich nötig gewesen, die Augenpartien der Personen unkenntlich zu machen; die Entscheidung, die Gesichter insgesamt unkenntlich zu machen, dient dem zusätzlichen Schutz der Beteiligten. Die Standbilder wurden außerdem – über die Erfordernisse der Datenschutzerklärung hinaus – in skizzenhafte Darstellungen umgewandelt, um die Unkenntlichkeit weiter zu erhöhen.

Schüler:innen, für die kein Einverständnis der Erziehungsberechtigten vorliegt, wurden nicht befragt und sind in den berichteten Videodaten nicht sichtbar. Die gestaffelte Einverständniserklärung räumt Erziehungsberechtigten ferner die Möglichkeit ein, der Teilnahme des Kindes an der Studie zwar zuzustimmen, die Sichtbarkeit des Kindes in den Videodaten jedoch abzulehnen. Schüler:innen, auf die diese Art des Einverständnisses zutrifft, haben an der Fragebogenerhebung teilgenommen, waren während der Vi-

deodatenerhebungen anwesend, befinden sich aber außerhalb des Kamerasichtfelds oder wurden in Standbildern vollständig ausgegraut.

Über die Autorin

Barbara Rieger
(geb. Hoch)

Beruflicher Werdegang

- seit September 2023 **Projektkoordinatorin und Dozentin im Projekt „LeseAdler und SchreibFüchse“**
Chancenwerk e.V., Standort Südwestpfalz
- seit April 2016 **Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin im Projekt „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“**
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), Standort Landau
- April 2020 – Juni 2020 **Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt WeLT (Webbasierte Lern-Tools für die Lehrerbildung)“, Teilprojekt „LEARNING in virtual spaces (LEA)“**
Universität Koblenz-Landau, Standort Landau
- Januar 2017 – Dezember 2019 **Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin im Projekt „KiSs – KinderSprache stärken“**
Universität Koblenz-Landau, Standort Landau

Schule und Studium

- August 2013 – März 2016 **Masterstudium in Sprache und Kommunikation**
Universität Mannheim
Abschluss: Master of Arts („mit Auszeichnung“)
Auszeichnung der Masterarbeit mit dem Artes Liberales-ABSOLVENTUM-Preis 2016
- Juni 2013 – Juli 2013 **Internationale Summer School „Business in Europe“**
École de Management Strasbourg Business School, Frankreich
- August 2010 – Juli 2013 **Bachelorstudium der Germanistik und Medien- und Kommunikationswissenschaft**
Universität Mannheim
Abschluss: Bachelor of Arts („mit Auszeichnung“)
- August 2001 – März 2010 **Allgemeine Hochschulreife (Abitur)**
Immanuel-Kant-Gymnasium Pirmasens
Auszeichnung in den Fächern Deutsch und Latein