



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeit in plurilingualen Kursen

Umgang mit unbeabsichtigten Sprachenwechseln im frühen gleichzeitigen Fremdsprachenunterricht

Kathrin Wild

Abstract: Der früher einsetzende Unterricht in mindestens zwei Fremdsprachen führt dazu, dass Lernende heute als multiple Sprachennutzende im Unterricht verstanden werden müssen. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch eine altersgerechte, affektive Faktoren berücksichtigende Didaktik. Beim Erlernen mehrerer Sprachen treten besonders zu Lernbeginn sog. unbeabsichtigte Sprachenwechsel auf. Im vorliegenden Beitrag wird der Umgang mit diesen im Deutsch-als-Fremdsprache-mit-Englisch-Unterricht in der Schuleingangsphase einer dänischen Schule untersucht. Die Videointeraktionsanalysen von drei Unterrichtssequenzen zeigen, 1) wie Lehrkräfte unbeabsichtigte Sprachenwechsel in Unterrichtsinteraktionen mit ihren Lernenden bearbeiten, 2) wie sich Lernende an der Sprachenwahl der Lehrkraft orientieren und 3) inwieweit Sprachenlernende als multiple Sprachennutzende zugelassen werden.

The earlier teaching of at least two foreign languages means that learners today have to be understood as multiple language users in the classroom. An important role is also played by age-appropriate didactics that take account of affective factors. When learning several languages, so-called unintentional language switches occur especially at the beginning of the learning process. This paper examines how these are dealt with in German as a foreign language with English lessons in the initial school phase of a Danish school. The video interaction analyses of three teaching sequences show 1) how teachers deal with unintentional language switches in classroom interactions with their learners, 2) how learners orient themselves on the language choice of the teacher and 3) to what extent language learners are admitted as multiple language users.

Schlagwörter: frühes Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Alter, affektive Faktoren, Sprachenwechsel, Unterrichtsinteraktion, Videointeraktionsanalyse; early foreign language learning, multilingualism, multilingual didactics, age, affective factors, language switches, classroom interaction, video interaction analysis

Wild, Kathrin (2020),
Umgang mit unbeabsichtigten Sprachenwechseln im frühen
gleichzeitigen Fremdsprachenunterricht .
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1049–1080.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Die Kontexte Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, Deutsch als Fremdsprache (DaF) ab der Sekundarstufe sowie Englisch als Fremdsprache (EaF) im Primar- und Sekundarbereich werden seit einigen Jahren umfangreich empirisch erforscht. Anderes gilt für den DaF-Unterricht im Elementar- und Primarbereich, insbesondere empirische Forschung zum frühen, gleichzeitigen Fremdsprachenunterricht ist noch ein Desiderat. Lange war man der Auffassung (vgl. Forschungsüberblicke in Paulsrud/Rosén/Straszer/Wedin 2017: 11–12 sowie in Corcoll López/González-Davies 2016: 68), dass Sprachen im fremdsprachlichen Unterricht strikt voneinander getrennt werden sollten, da Sprachenwechsel mit sprachlichen Defiziten und unbewusstem sprachlichen Verhalten gleichgesetzt wurden. In den letzten Jahren wird von einem sogenannten „multilingual turn“ und einer damit einhergehenden Destigmatisierung von Sprachenwechsel von mehrsprachigen Lernenden im institutionalisierten Fremdsprachenlernen ausgegangen (vgl. Forschungsüberblicke in Paulsrud et al. 2017: 11–12; Carroll 2016: 181; Corcoll López/González-Davies 2016; Hall/Cook 2012: 278–279). Hall und Cook (2012: 278–279) zufolge werden Lernende heute zunehmend als multiple Sprachenbenutzende und der Fremdsprachenunterricht als konzeptualisierte multilinguale Sprachengemeinschaft gesehen. Ob das tatsächlich so ist, sollte empirisch untersucht werden. Denn dieses würde bedeuten anzuerkennen, dass Mehrsprachige anders agieren und funktionieren als Einsprachige (Corcoll López/González-Davies 2016: 76) und deshalb auch andere Strategien, z.B. zur Verständnissicherung oder Bedeutungs-aushandlung, anwenden (Krumm 2005: 33).

Angesichts einer immer globaler agierenden und mobiler werdenden Gesellschaft ist es wichtig, sich mit Konzepten zum frühen Fremdsprachenunterricht zu beschäftigen, denn der Unterricht in der ersten Fremdsprache ist prägend. Folgerichtig fordern Chighini und Kirsch (2009: 7), dass Kinder „erfahren, wie lustvoll das Lernen einer anderen Sprache sein kann. Sie erhalten damit eine Motivation für einen lebenslangen Spracherwerbsprozess“. Der frühe Fremdsprachenunterricht stellt Lehrende vor besondere Herausforderungen, denn Lernende in der Elementar- und Primarstufe bedürfen anderer Lehr- und Lernmethoden als Lernende in der Sekundarstufe I und II. Ehrhart (2007: 35) weist darauf hin, dass lange im frühen Fremdsprachenunterricht vornehmlich gespielt wurde. Seit einigen Jahren rückt jedoch das Erleben von mehr Erfolg mit gleichzeitiger Leistungserbringung in den Fokus (Daryai-Hansen/Søndergaard Gregersen/Søgaard 2014: 22; Ehrhart 2007: 35). Es wird gefordert, dass v.a. die Lernatmosphäre und Erfolgserlebnisse im Vordergrund stehen sollten, weshalb die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für den frühen Fremdsprachenunterricht besonders wichtig erscheinen (Daryai-Hansen/Søndergaard Gregersen 2016: 36; Daryai-Hansen et al. 2014: 22–24; Dendrinos 2010: 2–

4). Auch Rich (2014: 6) betont die Wichtigkeit der Instruktionsqualität. Besonderen Wert legt sie (ebd.) aufgrund der Literaturlage darauf, dass die Motivation von jungen Lernenden leichter geweckt werden kann als bei älteren. Unabhängig vom Alter braucht es grundsätzlich Anstrengungen, Lernende anhaltend zu motivieren. Es ist aber davon auszugehen, dass es einer spezifischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Hinsicht auf eine altersgerechte Sprachvermittlung bedarf.

Im Folgenden wird zunächst frühes Fremdsprachenlernen mit Fokus auf den Faktor Alter (Kap. 2.1) und affektive Faktoren (Kap. 2.2) thematisiert. Hiernach wird auf das Phänomen des unbeabsichtigten Sprachenwechsels, das beim Erlernen mehrerer Sprachen auftritt, eingegangen (Kap. 3). Dieses Phänomen ist im fremdsprachlichen Unterricht in Interaktionen eingebettet. Grundsätzlich bestehen zahlreiche Forschungsdesiderata zu Interaktionen im Fremdsprachenunterricht (Kap. 4). Anhand einer empirischen Studie soll in diesem Beitrag der Umgang von Lehrkräften mit unbeabsichtigten Sprachenwechseln im frühen gleichzeitigen Fremdsprachenunterricht fokussiert werden (Kap. 5). Hierzu werden Unterrichtssequenzen videointeraktionsanalytisch untersucht (Kap. 6), Überlegungen zu ersten Analyseergebnissen angestellt (Kap. 7) und ein Ausblick gegeben (Kap. 8).

2 Frühes Fremdsprachenlernen

Schon vor 25 Jahren forderte die Kommission der europäischen Gemeinschaften (1995) im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung das Erlernen von zwei Fremdsprachen auf kommunikativem Niveau für alle EU-Bürger/innen. Um dieser Forderung gerecht zu werden, haben viele EU-Länder den Beginn der 1. Fremdsprache, typischerweise Englisch, auf den Primar- und teilweise Elementarbereich vorverlagert. Der Bericht zu den Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa (Europäische Kommission/ EACEA/Eurydice 2017: 11) zeigt, dass im Jahr 2014 83,8 % aller Grundschul Kinder mindestens eine Fremdsprache lernten – 16,5 % mehr als im Jahr 2005. In den meisten Ländern beginnt der verpflichtende Unterricht in der 1. Fremdsprache inzwischen im Alter zwischen sechs und acht Jahren (29). In der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens wird die 1. Fremdsprache bereits ab einem Alter von drei Jahren unterrichtet, in Zypern wird zurzeit ebenfalls auf den Einsatz der 1. Fremdsprache mit drei Jahren umgestellt, in Malta und Polen starten die Kinder mit fünf Jahren (30). Der frühere Einsatz der 1. Fremdsprache zieht eine entsprechend zeitigere Einführung der 2. Fremdsprache nach sich. In Luxemburg und Island beginnen die Schüler/innen mit der 2. Fremdsprache ein Jahr nach dem Einsetzen der 1. Fremdsprache. Das führt dazu, dass alle Kinder in Luxemburg mit sieben Jahren bereits eine 2. Fremdsprache erlernen und in Island mit zehn Jahren. In den Niederlanden und in der Schweiz

setzt die 2. Fremdsprache zwei Jahre nach der 1. ein (31). In den meisten Ländern beginnt der Unterricht in der 2. Fremdsprache heute in der frühen Sekundarstufe I. Insbesondere in Grenzregionen haben sich aber auch Schulen, z.T. vor einigen Jahren schon, dazu entschlossen, bereits im Elementar- oder frühen Primarbereich gleichzeitig mit dem Unterricht in zwei Fremdsprachen zu beginnen, zumeist mit Englisch und der Sprache des Nachbarlandes (für die deutsch-niederländische Grenzregion vgl. Kubanek/Edelenbos 2007, für die dänisch-deutsche Grenzregion vgl. Wild 2016). Seit dem Schuljahr 2014/15 schreibt z.B. das dänische Curriculum Englisch ab der 1. Klasse und Deutsch oder Französisch ab der 5. Klasse vor (Undervisningsministeriet 2014a; Undervisningsministeriet 2014b). In der dänisch-deutschen Grenzregion Südjütland haben mehrere Schulen in den letzten Jahren den gleichzeitigen Unterricht von Englisch und Deutsch ab der Vorschulklasse oder auch der 1. Klasse eingeführt.

In der EU lernten im Jahr 2014 23,1 % der Schüler/innen in der Sekundarstufe I Deutsch, in der Sekundarstufe II waren es 18,9 %. Damit ist Deutsch die am dritthäufigsten gelernte Fremdsprache in der EU (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 13). 2015 war Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe in Luxemburg die meistgelernte Fremdsprache und die zweitmeistgelernte in acht weiteren EU-Staaten. In Kroatien lernten 20,9 % und in Ungarn 20,3 % der Schüler zusätzlich zu Englisch Deutsch (Eurostat 2017). Somit kommt dem frühe(re)n Einsetzen von Deutsch als Fremdsprache neben Englisch eine wichtige Rolle zu.

2.1 Der Faktor Alter

Früheres Fremdsprachenlernen wird häufig mit Bezug zum Faktor Alter und der damit verbundenen *Critical Period Hypothesis*¹ diskutiert, auch wenn diese zunehmend umstritten ist (vgl. Singleton/Pfenninger 2018). Landläufig wird angenommen, dass Kinder Fremdsprachen schneller und einfacher lernen als Erwachsene. Bei einem genaueren Blick auf die Umstände des Lernens offenbart sich, dass Kindern mehr Lernzeit und eine höhere Toleranz gegenüber Fehlern zugestanden wird als Erwachsenen. Bei jungen Lernenden wird eher akzeptiert, dass diese zu Beginn des Lernens zunächst überwiegend zuhören und nur einzelne Wörter produzieren, während von Erwachsenen ab Lernbeginn Mehrwort-Äußerungen in der Fremdsprache erwartet werden. Erwachsene sind Kindern v.a. in formellen Lernsettings

¹ Die *Critical Period Hypothesis* geht davon aus, dass bestimmte Erwerbsprozesse nur innerhalb einer bestimmten Zeit ablaufen können: „Gewöhnlich spricht man vor allem dann von einer kritischen Phase, wenn bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen nur in einem biologisch begründeten Zeitfenster erworben werden können.“ (Grotjahn/Schlag 2010: 253).

überlegen. Da sich kognitive Fähigkeiten mit der Zeit entwickeln, lernen Erwachsene schneller, v.a. in kognitiv fordernden Bereichen wie Morphologie und Syntax (vgl. dazu Forschungsergebnisse u.a. von Muñoz 2008; Tahta/Wood/Loewenthal 1981). Im Bereich des Aussprachelernens sind Kinder hingegen Erwachsenen zu meist überlegen (vgl. Forschungsüberblick in Wild 2015: 26–63). Insgesamt ist die Forschungslage heterogen und es kann nicht angenommen werden, dass ein früherer Fremdsprachenstart grundsätzlich zu besseren Lernergebnissen führt als ein späterer. Studien zeigen divergierende Ergebnisse (vgl. exemplarisch Singleton/Pfenninger 2018; Pfenninger/Singleton 2017; Wilden/Porsch/Ritter 2013). Diese lassen die Annahme zu, dass ein früherer Beginn des Fremdsprachenunterrichts nicht per se und in allen Fertigkeitsbereichen mit einem größeren Lernerfolg einhergeht. Die Studie „Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning“ (Pfenninger/Singleton 2017) vereint eine Querschnittsstudie mit 200 Schüler/innen und eine Longitudinalstudie mit weiteren 200 Lernenden in der Schweiz, die jeweils mit acht bzw. 13 Jahren anfangen Englisch zu lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass Intensität und Qualität der Lernumgebung einen wesentlicheren Einfluss auf das erreichte fremdsprachliche Niveau haben als Quantität und Instruktionslänge. Weitere Studien zeigen (vgl. Forschungsüberblick in Singleton/Pfenninger 2018), dass sozio-affektive Faktoren einen weitaus größeren Einfluss auf das fremdsprachliche Lernen haben als das Alter.

2.2 Affektive Faktoren

Affektive Faktoren wurden bereits in den 1970er Jahren im Rahmen von Modellversuchen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts in den Blick genommen, für den Elementarbereich fehlen solche Untersuchungen noch. Hellwig (1995: 18) gibt einen Überblick über Schülerbefragungen zum Erhalt von Motivation für das „Fremdsprachenlernen bei grundschulergerechten Verfahren²“ in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen:

² Darunter versteht Hellwig (1995: 13) kindgerechtes Lernen ohne Überforderung sowie das Erreichen elementar-kommunikativen Sprachkönnens ohne Leistungs Betonung.

Tab. 1: Ergebnisse von Schülerbefragungen zur Motivation für das Fremdsprachenlernen (Hellwig 1995: 18)

	Gompf 1975 (Hessen)	Doyé/Lüttge 1977 (Nieders.)	Sauer 1978 (Nordrh.- Westfal.)	
	4. Schj.	7. Schj.	3. Schj.	4. Schj.
Zustimmung	86,8 %	77,0 %	83,3 %	78,1 %
einschrän- kende Zu- stimmung	11,8 %	15,0 %	15,2 %	20,0 %
Ablehnung	1,4 %	8,0 %	1,5 %	1,7 %

Die Ergebnisse zeigen, dass die positive Einstellung zum Englischunterricht der Grundschule je nach Klassenstufe zwischen 77 und 86,8 % liegt. Im Fall des Modellversuchs in Nordrhein-Westfalen zeigt sich ein leichter Rückgang einer positiven Haltung von 83,3 % auf 78,1 %.

Marschollek (2004) hat das allgemeine Interesse von Grundschulkindern am Erlernen fremder Sprachen sowie die Entwicklung des Interesses am schulischen Fremdsprachenunterricht während der Grundschulzeit untersucht. Dazu führte er eine Studie mit 708 Grundschulkindern aus Sachsen-Anhalt und Niedersachsen durch. Die Kinder wurden zu Beginn der 3. Klasse und erneut am Ende der 4. Klasse zu ihrem Interesse an fremden Sprachen, Menschen und Ländern befragt. 444 Kinder konnten zweimal befragt werden und gaben nach Marschollek (2004: 155) keine sozial erwünschten Antworten. Das allgemeine Interesse am Erlernen von Sprachen liegt zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 91 % und zwar unabhängig davon, ob der fremdsprachliche Unterricht bereits eingesetzt hat. Am Ende der 4. Klasse liegt das Interesse bei denen, die in der 3. und 4. Klasse eine Fremdsprache erlernt haben, bei 89 %. Bei denjenigen, die keinem Fremdsprachenunterricht ausgesetzt waren, liegt die Zahl bei 94 %. Marschollek stellt fest, dass der Unterschied statistisch nicht signifikant ist. In Abhängigkeit von weiteren Variablen wie u.a. Fremdsprachenkenntnisse der Eltern und Auslandsreisen sowie Zeugnisnoten differenziert er weiter nach der Interessensstärke. Diese Ergebnisse sollen hier nicht präsentiert werden. Vielmehr soll auf den (nicht signifikanten) Rückgang des Schülerinteresses, den auch weitere Studien der 1970er Jahre (vgl. Überblick in Marschollek 2004: 154–155) zeigen, eingegangen werden. Marschollek (2004: 155) geht aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse davon aus, dass das abnehmende Interesse durch fehlenden Kontakt mit Erstsprachlern und in geringerem Maße auch durch fehlende Unterstützung durch die Eltern begründet ist. Weiterhin geht er auf die Unterrichtsgestaltung ein. Er vermutet, dass vor allem „affektive und kognitive Betroffenheit“ (155) hergestellt werden müssen, um das Interesse zu erhalten, wenn nicht sogar zu

stärken. Besonders geeignet dafür hält er die Begegnungen mit Erstsprachlern. Zudem sollen Lernende „zunehmend selbstbewusster und selbständiger sowohl beim Fremdsprachenlernen als auch bei der Verfolgung ihrer damit verknüpften Interessen“ (ebd.) gemacht werden, indem Lernerautonomie gefördert und für Erfolgserlebnisse und deren Honorierung gesorgt wird. Er weist ebenfalls auf die Notwendigkeit hin, dass der Fremdsprachenunterricht affektiv involvieren muss: „Dies ist (...) besonders wichtig für Grundschul Kinder. Schließlich werden in ihrem Alter die Weichen für ihre künftigen Einstellungen gestellt“ (160).

Fraglich ist, wie solche (leichten) Interessensrückgänge zu interpretieren sind. Zumindest erscheint der Berücksichtigung affektiver Faktoren beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle zuzukommen. Insbesondere der Unterricht in der ersten Fremdsprache ist prägend und hat Auswirkungen auf das lebenslange Erlernen weiterer Sprachen sowie die Identitätsbildung (vgl. dazu auch Chighini/Kirsch 2009: 7, 11). Enever (2018: 94) hält es für wichtig, affektive und kognitive Faktoren im Fremdsprachenunterricht besonders zu berücksichtigen:

Research evidence gathered so far indicates that great attention needs to be paid to avoid a build-up of anxiety and to regularly invite children to reflect on their experience of becoming a language learner, encouraging them to identify how they learn best and how they can be helped to learn better. We need also to ensure that teachers are equipped to successfully maintain motivation over time and that teachers and schools are encouraged to work more closely with parents to support children’s learning. (Enever 2018: 94)

Der Einsatz von Lehrkräften, die in der zu unterrichtenden Fremdsprache ausgebildet sind, ist nicht in allen Bildungssystem verpflichtend (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 85). Eine spezifische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Hinsicht auf einerseits eine kindgerechte Sprachvermittlung und andererseits auf Sprachvermittlung im Kontext von Mehrsprachigkeit erscheint jedoch von großer Wichtigkeit zu sein, um eine lebenslange Motivation für das Sprachenlernen zu erhalten.

3 Unbeabsichtigte Sprachenwechsel

Poullisse und Bongaerts (1994) beschreiben das Phänomen *unintentional language switches* oder auch *unintended language switches*, zu dem es sowohl beim simultanen als auch konsekutiven Sprachenlernen kommt. Sie erhoben Daten zur Entwicklung eines bilingualen Sprachproduktionsmodells und untersuchten dazu 771 solcher unbeabsichtigten Sprachenwechsel aus einem 35-stündigen Korpus von 45 13-

bis 22-jährigen niederländischen L1-Sprechenden in ihrer L2 Englisch auf drei unterschiedlichen Leistungsniveaus. 749 der Sprachenwechsel waren morphophonologisch unangepasst, 22 angepasst. Die erhobenen Daten lassen den Schluss zu, dass der Hauptfaktor für unbeabsichtigte Sprachenwechsel die relative Häufigkeit ist, mit der sich ein L1- und das korrespondierende L2-Wort im Repertoire eines Lernenden befindet. Je häufiger ein Wort im Laufe des Erlernens der L2 gehört und gebraucht wird, desto geringer ist die Chance eines unbeabsichtigten Sprachenwechsels.

Williams und Hammarberg (1998) untersuchten das gleiche Phänomen für eine erwachsene Tertiärsprachenlernerin (die Autorin selbst) mit L1 Englisch, L2 Deutsch und L3 Schwedisch. In einer zweijährigen Studie erforschten sie 844 nicht angepasste unbeabsichtigte Sprachenwechsel. Es stellten sich vier unterschiedliche Funktionen von Sprachenwechseln heraus: 1) editierender Wechsel (z.B. zur Kennzeichnung von Selbstreparatur und Turn-Taking), 2) Meta-Kommentare (z.B. für Nebenbemerkungen und Bitte um Hilfe), 3) Einschub (eine Nicht-L3 wird benutzt, um lexikalische L3-Probleme zu bewältigen), 4) Wechsel ohne identifizierte pragmatische Absicht. Während die L1 Englisch in den ersten drei Funktionen vorherrschte, wurde in der vierten Funktion fast ausschließlich die L2 Deutsch genutzt. Auch zeigten L1-Äußerungen in der Funktion eines Einschubs einen L3-Einfluss, jedoch nicht für die Meta-Funktion. Williams und Hammarberg schließen aus ihren Forschungsergebnissen, dass L1 und L2 unterschiedliche Rollen beim L3-Erwerb spielen. Sie gehen davon aus, dass die L2 zur Materialversorgung für lexikalische L3-Konstruktionsversuche parallel zur L3 aktiviert wird, während die L1 für metalinguistische Funktionen genutzt wird. Mit fortschreitender Zeit übernimmt die L3 die genannten Funktionen. Sie (297) nehmen an, dass diese Funktionen auch beim L2-Erwerb existieren, aber in Ermangelung weiterer Sprachen diese von nur einer sog. Hintergrundsprache übernommen werden und somit die genannten Funktionsunterschiede nicht zutage treten. Sie weisen darauf hin, dass sich der Einfluss vorher gelernter Sprachen auf die Produktion der Zielsprache nicht nur in Form von sprachenübergreifendem Einfluss auf die Lernersprache zeigt, sondern auch in nicht-zielsprachenangepasstem Auftreten von Nicht-L3-Sprachen während zielsprachlicher Produktionen. Hierfür sehen sie drei Gründe: 1) soziopsychologische Motivierung, 2) Abhängigkeit vom Leistungsniveau (Kommunikationsstrategie, Wissenslücke in der Zielsprache, thematischer Zusammenhang), 3) metalinguistische Kommentare (Kommunikationsstrategie, thematischer Zusammenhang).

In der im Folgenden beschriebenen Studie unterscheidet sich die Zielgruppe von denen, die Poulisse/Bongaerts (1994) sowie Williams/Hammarberg (1998) beforcht haben. Die untersuchten dänischen Lernenden befinden sich in der Schuleingangsphase und erlernen zwei Fremdsprachen (Deutsch und Englisch) parallel.

Wenngleich in beiden Fremdsprachen die gleichen Themen behandelt werden, bezieht sich der jeweilige Unterricht in der einen Fremdsprache nicht auf den in der anderen und wird von unterschiedlichen Lehrkräften durchgeführt. In insgesamt 73 Unterrichtsausschnitten zeigen sich Sprachenwechsel, die als nicht beabsichtigt kategorisiert werden können. Auffällig ist die ungleiche Verteilung je nach Schulklasse. So finden sich in der Vorschulklasse 31 Sequenzen, in denen Lernende Englisch im Deutschunterricht produzieren und 30 Situationen, in denen sie Deutsch im Englischunterricht gebrauchen. In der jahrgangsübergreifenden 1./2. Klasse sind es nur drei Unterrichtssequenzen, in denen Schüler/innen Englisch im Deutschunterricht sprechen³. In der 1./2. Klasse sprechen Kinder in neun Situationen Englisch im Deutschunterricht⁴. Die Vermutung, dass die Sprachenwechsel mit steigendem Leistungsniveau zusammenhängen, liegt nahe. Williams und Hammarberg (1998: 297) berichten aufgrund ihrer Datenanalyse, dass unbeabsichtigte Sprachenwechsel besonders bei Anfänger/innen und fortgeschrittenen Anfänger/innen zur Bewältigung von Wissenslücken in Erscheinung treten. In ihren Daten nehmen die Wechsel in die L1 nach etwa acht Monaten und die in die L2 nach ca. vier Monaten ab (301–303, 311). Im Gegensatz zu den Beobachtungen von Williams und Hammarberg treten bei den hier untersuchten Lernenden unbeabsichtigte Sprachenwechsel nicht vornehmlich in Funktionswörtern, sondern bei Inhaltswörtern auf. Der erworbene Wortschatz der Kinder, der wenige Funktionswörter und viele Inhaltswörter umfasst, ist ein naheliegender Grund. Williams und Hammarberg (323) gehen davon aus, dass bei gegebenen Kenntnissen, Typologie und aktuellem Gebrauch der Sprache auf einem ausreichenden Niveau die L2 eher als die L1 in frühen Stadien des L3-Erwerbs aktiviert wird. Gründe könnten unterschiedliche Erwerbsmechanismen der L1 gegenüber der L2 und L3 sein, eine Reaktivierung der gleichen Erwerbsmechanismen in der L3 wie beim L2-Erwerb, die somit die L2 reaktiviert und auch der Wunsch, die L1 zu unterdrücken, da diese keine Fremdsprache im Gegensatz zur L2 ist (ebd.).

Die vorliegenden Studien zeigen, dass es aus unterschiedlichen Gründen zu unbeabsichtigten Sprachenwechseln kommt. Es ist anzunehmen, dass die von mir untersuchten Lernenden aufgrund ihres noch geringen Niveaus diese in beiden Fremdsprachen vornehmen. Die Gründe für unbeabsichtigte Sprachenwechsel werden in der vorliegenden Studie nicht untersucht. Vielmehr interessiert, wie die Lehrkräfte mit ihnen in Unterrichtsinteraktionen umgehen. Es fragt sich (s. Kap. 1), ob eine Destigmatisierung von Sprachenwechseln im schulischen Fremdsprachenunterricht erfolgt ist und Lernende tatsächlich als multiple Sprachenbenutzer/innen und der

³ Es wurden 17 % weniger Datenmaterial in der 1./2. Klasse im Englischunterricht erhoben.

⁴ Hier beträgt der Datenumfang ca. 50 % dessen, der für den Deutschunterricht der 0. Klasse vorliegt.

Fremdsprachenunterricht als multilinguale Sprachengemeinschaft anerkannt werden. Sollte dies der Fall sein, wäre davon auszugehen, dass Lehrkräfte mehrsprachige Äußerungen zur Bedeutungsaushandlung zulassen und sie auch fördern.

4 Interaktion im Fremdsprachenunterricht

Unterrichtsinteraktionen werden bereits seit den späten 1930er Jahren erforscht und besonders intensiv seit den 1960er Jahren, da zu dieser Zeit gesellschaftlicher Wandel und wachsende Diversität im Klassenraum auch Veränderungen des Lehrens, Lernens und der Unterrichtsinteraktionen mit sich brachten (vgl. Skukauskaite/Rangel/Rodriguez/Ramon 2015: 44). Während zunächst lange dem L1-Erwerb große Aufmerksamkeit gewidmet wurde, gerät der Zweit- und Fremdsprachenerwerb erst seit ca. 40 Jahren in den Forschungsfokus (vgl. Aguado 2010: 817). Konsens ist bereits lange, dass

(...) bestimmte Interaktionen hilfreich für Lernende sein können. Es bestehen jedoch erhebliche Zweifel daran, ob und wann interaktive Aushandlungen zur Entwicklung von sprachlicher Kompetenz beitragen. Eher sei davon auszugehen, dass eine strategische Kompetenz entwickelt werde, mit deren Hilfe die Lernenden besser auf bereits vorhandenes sprachliches Wissen zurückgreifen können. (Henrici 2001: 735–736)

In neueren soziokulturellen Ansätzen steht das soziale Miteinander, das durch Interaktion gekennzeichnet ist und kognitiv verarbeitet wird, im Mittelpunkt. Hufeisen und Riemer (2010: 744) weisen darauf hin, dass Variablen des Lernmilieus das Lernen steuern. García und Kleyn (2016: 10) gehen von einer Prägung des linguistischen Systems durch soziale Interaktion aus.

Fremdsprachenlernende sind besonders zu Anfang in ihren sprachlichen Mitteln noch überaus beschränkt. Deshalb greifen Lernende auf andere Interaktionsressourcen, die sie aus ihrer L1 kennen, zurück. Auch Lehrende orientieren sich mit ihren Lehrstrategien am Sprachkönnen ihrer Schüler/innen (Gardner 2013: 602). Henrici (2001: 734) geht davon aus, dass die Schnelligkeit des Erwerbs von der Ausführlichkeit der Interaktionen zwischen den Lernenden und Lehrenden abhängt und dass bidirektionale Interaktionen einen größeren Nutzen haben als unidirektionale. Es besteht weiterhin Forschungsbedarf, welche Art von Interaktionen lernförderlich sind, zumal diese auch einen direkten Einfluss auf die Unterrichtspraxis und -planung haben. Interaktionsforschung hilft und ermöglicht es Lehrkräften, ihre Möglichkeiten im Klassenraum auszuweiten (vgl. Mackey 2012: 142; Schmitt 2011a: 238).

Voraussetzung für die angemessene Erforschung von Unterrichtsinteraktionen sind „real ablaufende Interaktionen“ (Henrici 1995: 5) und die systematische Beobachtung von sprachlichem und anderem Verhalten im Klassenraum (Spada/Lightbown 2009: 161). Will man die Wirkung von Interaktionen in inhaltsbezogenen Diskursen untersuchen, sind alle am Erwerbsprozess Beteiligten auf der Basis von realen Unterrichtsprozessen mitzuanalysieren (Henrici 2001: 738). Um den Einfluss von Interaktion auf das Erlernen von Sprache zu untersuchen, sind „umfassende (...) und dichte (...) Beschreibungen authentischer Interaktionssituationen“ (Aguado 2010: 818) nötig. Die Wirkungsmöglichkeiten von Unterrichtsinteraktionen sollten insbesondere qualitativ erforscht werden. Dieses begründet sich in 1) der Rolle, die Sprache spielt, 2), dem Verstehen von (längerfristigen) Lernprozessen im Gegensatz zu Lernprodukten sowie 3) der der menschlichen Interaktion angemessenen Untersuchungsmöglichkeit (Skukauskaite et al. 2015: 56–57). Bereits Üstünel und Seedhouse (2005: 322) stellen jedoch fest, dass Forschende Interaktionsforschung im Klassenraum aufgrund der „excessively complex, heterogeneous and particularly ‘messy’ source of data“ vermeiden. Die hohe Komplexität der Daten beruht auf der Multimodalität von Interaktion, denn Interaktion findet immer durch Körperlichkeit der Beteiligten in einer räumlichen Umgebung statt. Außer verbalen Äußerungen müssen Blicke, Gestik, Mimik, Körperpositionen, -ausrichtungen und -konstellationen, räumliche Positionierung sowie Bewegung berücksichtigt werden, sodass für Unterrichtsinteraktionsforschung letztendlich nur videographische Forschungsverfahren angemessen erscheinen (Gardner 2019: 221; Schmitt 2011b: 17–18). Hinzu kommt, dass Sprachenwechsel die Daten noch anspruchsvoller zu bearbeiten und auszuwerten machen (vgl. Üstünel/Seedhouse 2005: 322). Üstünel und Seedhouse (309, 322) argumentieren, dass auch hier „order at all points“ bestehe und Sprachenwechsel untrennbar an den pädagogischen Fokus gebunden sei. Sie plädieren dafür, dass code-switching⁵ als interaktionale Ressource zur Ausführung von institutionellem Fremdsprachenlehren und -lernen in einer komplexen, fließenden und dynamischen Interaktionsumgebung zu sehen ist. Dieses dürfte im vorliegenden Fall ebenso für unbeabsichtigte Sprachenwechsel gelten. Üstünel und Seedhouse (322) fordern, den pädagogischen Fokus und die Sprachenwahl zu erforschen. Auch Sert (2015: 146), der Sprachenwechsel im Klassenraum empirisch untersucht hat, hält es für wichtig zu erforschen, wie Lehrkräfte und Lernende multilinguale Ressourcen nutzen und sich an ihnen orientieren.

In der vorliegenden Untersuchung wird das Verhalten von Lehrkräften bei unbeabsichtigten Sprachenwechseln (s. Kap. 3) von Deutsch-mit-Englisch-Lernenden in der Schuleingangsphase explorativ und nicht systematisch beobachtend erforscht.

⁵ Code-switching findet nach Corcoll López & González-Davies (2016: 69) bewusst und beabsichtigt statt.

Mit der Untersuchung von realen Interaktionen im frühen Fremdsprachenunterricht wird dem Desiderat nach vermehrter Forschung mit kindlichen Lernenden (Gardner 2019: 221; Loewen/Sato 2018: 317) ebenso Rechnung getragen wie dem Desiderat nach der Erforschung des unterrichtlichen Umgangs mit mehrsprachigen Ressourcen (Sert 2015: 146).

5 Empirische Studie

5.1 Zielsetzungen und Fragestellungen

Der Untersuchungsgegenstand der vorgestellten Querschnittsuntersuchung ist der Umgang mit sog. unbeabsichtigten Sprachenwechseln (s. Kap. 3) im simultanen Fremdsprachenunterricht im Schuleingangsbereich (s. Kap. 2). Es wird erforscht, wie Lehrende mit der lernerseitigen Produktion von Englisch im Deutschunterricht und Deutsch im Englischunterricht umgehen und inwieweit Lernende als multiple Sprachenbenutzer/innen mit ihren mehrsprachigen Äußerungen anerkannt werden.

Ziele der Studie sind deshalb

- die Identifizierung und Analyse von Interaktionsmustern bei lernerseitigen unbeabsichtigten Sprachenwechseln im fremdsprachlichen Anfangsunterricht,
- die Empirie-induzierte Theoriebildung zu Varianten des Umgangs mit unbeabsichtigtem Sprachenwechsel im früh einsetzenden simultanen Fremdsprachenunterricht.

Folgende Forschungsfragen werden bearbeitet:

1. Welche Interaktionsmuster finden sich bei lernerseitigen unbeabsichtigten Sprachenwechseln im Deutsch-mit-Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht?
2. Wie orientieren sich die Lernenden an der Lehrkraft bezüglich der Sprachwahl?
3. Inwieweit werden Lernende als multiple Sprachenbenutzer/innen zugelassen?

5.2 Untersuchungskontext

Das Forschungsprojekt wird in der Schuleingangsphase an einer dänischen privaten Grundschule⁶ (0.-9. Klasse) im deutsch-dänischen Grenzgebiet durchgeführt. Ein Schwerpunkt der Schule liegt auf dem frühen Lernbeginn zweier Fremdsprachen.

⁶ In Dänemark sind Privatschulen verbreiteter als in Deutschland und gelten im Allgemeinen als weniger elitär. Die beforschte Schule ist aus einer kommunalen Grundschule nach deren Schließung auf Initiative der örtlichen Eltern und Lehrkräfte hervorgegangen. Die Schülerschaft kommt zumeist aus durchschnittlichen Elternhäusern. Für einige Lernende ist diese Schule nach Problemen an anderen Institutionen zu einer letzten Chance geworden. Die Schule bemüht sich um eine ausgewogene Mischung der Schülerschaft.

Alle Kinder lernen Englisch und Deutsch ab der 0. Klasse (sog. Kindergartenklasse, entspricht der deutschen 1. Klasse). In beiden Fächern werden die gleichen Themen behandelt, der Unterricht findet jedoch klar nach Sprachen getrennt durch unterschiedliche Lehrkräfte statt. Der wöchentliche Unterrichtsumfang beträgt für Englisch zwei Stunden und für Deutsch eine Stunde⁷.

Es wird der Unterricht in beiden Fremdsprachen sowohl in der 0. als auch in der jahrgangsübergreifenden 1./2. Klasse erforscht. In den Unterrichtskontext wurde möglichst wenig eingegriffen, sodass von authentischen Unterrichtssituationen ausgegangen werden kann. In meiner Rolle als Forscherin war ich dem Schulkollegium und den Kindern der Untersuchung aus einer sechswöchigen Feldannäherung und ersten nicht-teilnehmenden Beobachtungen bekannt. Zuletzt wurde meine Unterrichtsbeobachtungen nicht mehr kommentiert. Das von Labov (1972: 113) beschriebene Beobachter-Paradox kann nicht ganz ausgeschlossen werden, insbesondere da die Schüler/innen mich gelegentlich im und außerhalb des Unterrichts ansprachen.

5.3 Forschungsdesign

Der Umgang mit unbeabsichtigten Sprachenwechseln im frühen Fremdsprachenunterricht ist ein noch wenig erforschtes Gebiet. Deshalb wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Es werden komplexe Interaktionsprozesse und keine (Lern-)Produkte fokussiert, sodass explorativ-interpretativ vorgegangen und das Umfeld natürlich belassen wird (vgl. Riemer/Settinieri 2010: 767).

Zur Erforschung von Interaktionen sind Videodaten in besonderer Weise geeignet (vgl. Schramm 2014: 243; s. auch Kap. 4). Deshalb wurde der Deutsch- und Englisch-Unterricht in beiden Klassen mit jeweils zwei Kameras gefilmt. Zusätzlich wurden Audioaufnahmen mit einem Zoom H6-Gerät angefertigt. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum Februar bis Juni 2015. Insgesamt wurden 55 Unterrichtseinheiten mit einem Umfang von 1.417 Minuten video- und audiographiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über Details der erhobenen Daten:

⁷ Der Deutschunterricht nimmt in der Praxis in der 0. Klasse genauso viel Zeit ein wie der Englischunterricht, in der 1./2. Klasse zeigt sich jedoch ein deutlicher Unterschied (vgl. dazu Tabelle 2).

Tab. 2: Datenüberblick

Fach	Klasse	Anzahl SuS	Anzahl Unterrichtseinheiten	Daten in Min.
Deutsch	0.	16	16	424
	1./2.	24	12	214
Englisch	0.	16	17	426
	1./2.	24	10	353
insgesamt		40	55	1.417

In der 0. Klasse wurden 16 Deutsch- und 17 Englischunterrichtseinheiten mit einer Dauer von 424 bzw. 426 Minuten aufgezeichnet. In der 1./2. Klasse wurden 12 Deutschunterrichtseinheiten im Umfang von 214 Minuten und 10 Englischeinheiten mit 353 Minuten Dauer aufgenommen.

5.4 Datenaufbereitung

Zur Datenaufbereitung wurden die Videoaufnahmen aus beiden Perspektiven zusammengeschnitten. Da die zusätzlichen Audioaufnahmen über eine größtenteils bessere Tonqualität als die Kameraaufnahmen verfügen, wurden diese bis auf wenige Ausnahmen unter die Videosequenzen gelegt. Der Originalton wurde dort beibehalten, wo sich Interaktionen nah an der Kamera abspielen und die Tonqualität der Videoaufnahme höher ist.

Im nächsten Schritt wurden die Sequenzen, die die Verwendung mehrerer Fremdsprachen und somit unbeabsichtigter Sprachenwechsel im Unterricht enthalten, ermittelt (zur Auswahl s. Kap. 5.5), extrahiert und transkribiert. Die Transkriptionen bilden zusammen mit den Videoaufnahmen das Datenmaterial für die qualitative Analyse.

Alle Namen der Lehrenden und Lernenden wurden durch Pseudonyme ersetzt, die für die Transkriptionen ausgewählter Sequenzen unter Verwendung entsprechender Siglen genutzt wurden. Als Transkriptionssystem⁸ wurde GAT2 gewählt (Selting

⁸ Transkriptionskonventionen:

(0.3)	gemessene Pause von ca. 0.3 Sek. Dauer
äh ähm	Verzögerungssignale
((räuspert sich))	Beschreibung des Räusperns
<<lachend>>	Lachpartikeln in der Rede mit Reichweite
<<rufend> porc>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(unverständlich, ca. 0.3 Sek.)	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
(miss)	vermuteter Wortlaut
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
MORgen	Fokusakzent
?	hoch steigend

et al. 2009), als Transkriptionsprogramm der EXMARaLDA Partitur Editor (Partitur-Editor). Basistranskripte wurden durch Angaben zur Akzentuierung, Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen, Veränderungen der Stimmqualität und Artikulationsweise ergänzt. Jede Transkription wurde mit einem Transkriptionskopf versehen, der sowohl Angaben zur Sequenz als auch zur Transkription enthält.

5.5 Datenanalyse

Zur Datenauswertung wird die ethnomethodologisch orientierte Videointeraktionsanalyse, die in der Tradition der Konversationsanalyse steht (vgl. Tuma/Schnettler 2014: 879), genutzt. Die Konversationsanalyse eignet sich für auditive Daten, stößt bei der Komplexität aufgrund von zusätzlichen visuellen und räumlichen Aspekten von Videodaten jedoch an ihre Grenzen. Deshalb werden die audiovisuellen Daten in diesem Projekt mit der Videointeraktionsanalyse analysiert.

Die ethnomethodologisch fundierte Videoanalyse fokussiert

1. (...) die Bestimmung der *Ressourcen, des Wissens und der praktischen Überlegungen*, die von den Interagierenden selbst bei der Hervorbringung ihrer *in situ* stattfindenden sozialen Handlungen und Aktivitäten genutzt bzw. verfolgt werden.
2. (...) die Erforschung der *sequenziellen Ordnung der Interaktionen*, deren minutiöse Rekonstruktion dazu dient herauszufinden, wie sich die Handelnden aneinander orientieren und ihre Interaktionen miteinander koordinieren. (Tuma/Schnettler 2014: 879)

Tuma und Schnettler (880–881) folgend war für die Auswahl der zu analysierenden Sequenzen die sich auf Feldnotizen stützende Anfangsvermutung, dass Lehrkräfte verbal und nonverbal unterschiedlich reagieren, wenn Lernende unbeabsichtigte Sprachenwechsel, also eine andere Fremdsprache als die gerade unterrichtete, verwenden, und dass diese Reaktionen zu unterschiedlichen Interaktionsmustern zur Bearbeitung der Sprachenwahl führen. In einer Feinanalyse wird die Forschungsfrage weiter eingegrenzt. Dabei „folgt die Auswertung keiner vorab festgelegten Schematik, sondern erfordert vor allem eine sehr genaue Beobachtung und deren zunehmende Systematisierung“ (881).

Die einzelnen ausgewählten Unterrichtssequenzen, die also unbeabsichtigte Sprachenwechsel zeigen, werden mithilfe der von Herrle und Dinkelaker (2016: 106–108) vorgeschlagenen Sequenzanalyse ausgewertet. Ziel dabei ist die Nachzeichnung der sequenziellen Ordnung des Unterrichtsgeschehens als Ergebnis von Interaktionspraktiken, die zur Bewältigung von Aufgaben oder auch dem Umgang mit Problemen dienen. Durch die Rekonstruktion dieser Praktiken soll ein „Einblick in

die ‘black box‘ des alltäglichen Unterrichtsgeschehens“ (Herrle/Dinkelaker 2016: 106) ermöglicht werden. Dazu werden die sequenziellen Ablaufstrukturen genau nachgezeichnet, der zeitliche Ablauf und die Verteilung der einzelnen Äußerungen der Lernenden im Detail rekonstruiert. In der Analyse werden alle Ausdrucksmodalitäten berücksichtigt, sofern sie für die am Unterricht Teilnehmenden selbst relevant erscheinen (vgl. Tuma/Schnettler 2014: 881).

Die Sequenzanalyse folgt vier Schritten, die es analytisch zu unterscheiden gilt, auch wenn sie in der Praxis fließend ineinander übergehen (vgl. Herrle/Dinkelaker 2016: 106–108):

1. Wahl eines Ausschnitts
2. Fokussierung von (Inter-)Aktionssträngen und Rekonstruktion von Äußerungsverkettungen
3. Analyse struktureller Muster und funktionaler Bezüge
4. Befragung der Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der getroffenen Auswahl

Die Wahl des Ausschnitts hängt von der Untersuchungsfrage ab. Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine ereignis- und personenbezogene Frage (vgl. Herrle/Dinkelaker 2016: 109), und zwar der Frage nach dem Umgang der Lehrkräfte mit unbeabsichtigten Sprachenwechseln der Lernenden.

Nach der Wahl des Ausschnitts werden der genaue Fokus von (Inter-)Aktionssträngen und die Rekonstruktion von Äußerungsverkettungen festgelegt. In der hier vorgestellten Untersuchung handelt es sich dabei um die Rekonstruktion von Äußerungsketten, in denen ein/e Lernende/r Deutsch im Englischunterricht bzw. Englisch im Deutschunterricht verwendet. Es werden die einzelnen (multimodalen) Äußerungen der Interaktionsbeteiligten nachgezeichnet. Die Überkomplexität von Unterrichtsgeschehen macht es notwendig, nur die Äußerungen zu berücksichtigen, die von den Agierenden selbst als relevant markiert werden, also ein wahrnehmbarer Zusammenhang zur vorherigen bzw. folgenden Äußerung vorliegt (110). Zur schriftlichen Fixierung werden diese Interaktionsstränge transkribiert (s. Kap. 5.4).

Auf dieser Basis kann nun eine Analyse struktureller Muster und funktionaler Bezüge vorgenommen werden. Um Äußerungsformen, Bedeutungen und Funktionen nachzuvollziehen, wird Äußerung für Äußerung durchgegangen. Zu diesem Zweck werden die jeweils aktuelle Äußerung interpretiert, Folgerwartungen entwickelt und interaktive Konsequenzen beobachtet (Herrle/Dinkelaker 2016: 112).

Es werden mehrere Interaktionen vergleichend analysiert, um diese auf Gleichförmigkeit bzw. Kontraste hin zu überprüfen. Deppermann (2008: 94) weist auf die Notwendigkeit einer großen Phänomenvarianz hin, um Aussagen über (a-)typische

Interaktionspraktiken machen zu können. Grundsätzlich können immer neue Interaktionen analysiert werden, um das Spektrum an Interaktionsvarianten zu erweitern (Herrle/Dinkelaker 2016: 119–120).

In Kap. 2 wurde argumentiert, dass es einer spezifischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Hinsicht auf einerseits eine altersgerechte Sprachvermittlung und andererseits auf Sprachvermittlung im Kontext von Mehrsprachigkeit bedarf, um eine lebenslange Motivation für das Sprachenlernen zu erhalten. Vor dem Hintergrund, dass es beim simultanen Sprachenlernen insbesondere zu Lernbeginn zu unbeabsichtigten Sprachenwechseln kommen kann (s. Kap. 3), sollen solche Situationen im Detail analysiert werden. Dieses soll Einblicke in mögliche unterrichtsinteraktionale Varianten des Umgangs mit unbeabsichtigtem Sprachenwechsel im früh einsetzenden simultanen Fremdsprachenunterricht ermöglichen, um festzustellen, inwieweit Lehrkräfte mehrsprachige Äußerungen zur Bedeutungsaushandlung zulassen, diese als Ressource anerkennen und dadurch möglicherweise das Fremdsprachenlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit fördern. Grundsätzlich besteht Forschungsbedarf, welche Arten von Interaktionen lernförderlich sind und zwar insbesondere bei Lernenden in der Schuleingangsphase (s. Kap. 4).

6 Videointeraktionsanalyse ausgewählter Unterrichtssequenzen

Insgesamt wurden 73 Unterrichtsausschnitte, die einen unbeabsichtigten Sprachenwechsel der Lernenden beinhalten, extrahiert. Im Folgenden sollen einige Sequenzen genauer analysiert werden.

Unterrichtssequenz ‚Begrüßung‘

Die im Folgenden untersuchte Situation ereignet sich zu Beginn der Deutschstunde der Vorschulklasse. Die Lehrkraft (LD0) betritt den Klassenraum, in dem sich 16 Schüler/innen befinden. Die meisten sitzen oder knien auf den Stühlen an ihren Tischen, die in Reihen aufgestellt sind, und blicken der Lehrerin entgegen. Zwei Jungen stehen hinter ihren Pulten. Ein Junge wirft sich neben einem Tisch in der vorderen Reihe auf den Boden. Die Lehrerin begrüßt die Lernenden auf Dänisch, geht um das am Eingang stehende Pult herum, fasst sich währenddessen an den Kopf und zeigt gleichzeitig auf den Jungen, der auf dem Boden liegt, und dann zu dessen Platz. Der Junge steht wieder auf und begibt sich auf seinen Stuhl. Zeitgleich setzt sich einer der stehenden Jungen auf seinen Platz. Die Lehrkraft räuspert sich und bleibt vor der Tafel stehen. Die Schüler/innen grüßen auf Englisch und Dänisch zurück. Dieses kommentiert die Lehrende mit „nee“ sowie einem deutschen Gruß, der zeitgleich von einem Jungen, der in der dritten Reihe am Fenster auf seinem

Stuhl kniet und isst, erwidert wird. Die Lehrkraft zeigt auf den Jungen und bestätigt lachend „ja richtig guten mor:gen“.

[1]

	0 [00:00.1] [00:00.8]	2 [00:02.0]	3 [00:03.3]	4 [00:04.2]
LD0 [v]	GOD morgen alle sammen			
LD0 [Übers]	guten morgen alle zusammen			
S1 [v]		hvordan skal jeg skrive når jeg ()		
S1 [Übers]		wie soll ich schreiben wenn ich ()		
S2 [v]			god morgen	
S2 [Übers]			guten morgen	

[2]

	5 [00:04.7]	6 [00:05.7]	7 [00:06.3] 8 [00:07.0]	9 [00:07.4] 10 [00:07.7]	11 [00:09.1]
LD0 [v]		((räuspert sich))	nee	guten MORgen	
S3 [v]	good morning				
S4 [v]			good morning (miss)		
Da [v]				GUTEN morgen	

[3]

	12 [00:09.2]	13 [00:09.7] 14 [00:11.7]
LD0 [v]	<<lachend>> ja richtig guten mor:gen	
LD0 [nv]	zeigt auf Daniel	

Der Gruß der Lehrerin kann einerseits als Aufforderung zum Gegengruß verstanden werden und andererseits als Markierung des Unterrichtsbeginns. In ersterem Fall ist die Initiation einer gegenseitigen Begrüßung erwartbar, im zweiten Fall könnte, müsste dies aber nicht der Fall sein. Der Gegengruß einiger Kinder sowie das Sich-hinsetzen zeigen, dass der Gruß als beides verstanden wird. Ein Kind (S1) sagt auf Dänisch „wie soll ich schreiben wenn ich ()“. Dieses könnte bedeuten, dass es gedanklich noch nicht im Deutschunterricht angekommen ist. Es erfolgt keine darauf rekurrierende Äußerung. Der dänische Gruß von S2 spiegelt die Sprachenwahl der Lehrerin wider. Zwei Kinder antworten auf Englisch. Dies zeigt, dass sie sich einerseits zum Gegengruß aufgefordert fühlen und andererseits auf fremdsprachlichen Unterricht eingestellt sind. Während des zweiten englischsprachigen Grußes antwortet die Lehrerin mit „nee“, gefolgt von „guten MORgen“. Damit zeigt sie an, dass sie bereits die erste Äußerung auf Englisch gehört hat und dass sie einen deutschsprachigen Gruß präferiert. Zeitgleich mit ihrem deutschen Gruß antwortet der Schüler Da(niel) mit „GUTEN morgen“. Der Schüler zeigt damit, dass ihm bewusst ist, dass der Deutschunterricht beginnt und welche Sprache er entsprechend

zu verwenden hat. Daniels Gruß wird von der Lehrerin mit einem Lachen und „ja richtig guten morgen“ kommentiert, während sie auf Daniel, der am Fenster sitzt, zeigt und dann zurück in die Klasse blickt.

Direkt im Anschluss bittet die Lehrerin auf Dänisch zwei essende Schüler, ihr Essen wegzupacken. Dabei zeigt sie jeweils mit dem Finger auf die einzelnen Schüler. Als sie sieht, dass die beiden aufstehen, um ihrer Aufforderung nachzukommen, beginnt sie mit dem eigentlichen Unterricht, in dem sie auf Dänisch ankündigt, dass sie nun mit dem Kalender anfangen.

Die sequenzielle Analyse dieses Ausschnitts war an der Frage orientiert, wie die lernerseitige Benutzung des Englischen im Deutschunterricht bearbeitet wird. Es konnte festgestellt werden, dass a) die Lehrkraft die Benutzung des Englischen dispräferiert, b) ein Schüler die Dispräferenz sofort aufnimmt und entsprechend auf Deutsch antwortet und c) die Lehrerin die deutsche Antwort präferiert. Da die nächste Deutschaktivität nicht nahtlos anschließt, kann nichts darüber gesagt werden, wie sich die letzte Reaktion der Lehrkraft auf die weitere Sprachenwahl der Lernenden auswirkt.

Unterrichtssequenz ‚Pferd‘

Zu Beginn einer Deutschstunde in der Vorschulklasse sitzen die Schüler/innen in drei Tischreihen auf ihren Plätzen. Die Lehrerin steht vorne im Klassenraum neben dem Lehrerpult und erfragt verschiedene Tiernamen, die zuvor Thema des Unterrichts waren. Dazu entnimmt sie einer Kiste auf dem Lehrerpult ein Plastikpferd, dreht sich damit um 90 Grad zur Klasse, nimmt das Pferd hoch und fragt dabei auf Dänisch, ob sich jemand daran erinnere, wie solch ein Pferd auf Deutsch heiße. Während der Frage der Lehrerin läuft die Schülerin Bi(rte) auf die Lehrerin zu, schlittert das letzte Stück auf ihren Socken und schaut, als sie zum Stehen gekommen ist, zur Lehrerin auf, die nun ihren Blick auf Birte richtet. Birte sagt daraufhin auf Dänisch, dass das nun Pferd heiße. Da(niel) bewegt zeitgleich seinen auf einem Tisch am Fenster liegenden Oberkörper hin und her, richtet sich nach Birtes Aussage auf und ruft „horse“. Be(nte), die neben Daniel sitzt, zeigt bereits am Ende der Frage, die die Lehrerin stellt, auf. Die Lehrerin schaut Richtung Klasse. Daniel ruft „horse“ in die Klasse. Nun nimmt Bente den Arm herunter und ruft auch „horse“, obwohl die Lehrkraft sie nicht aufgefordert hat. Die Lehrerin erwidert auf Dänisch „so heißt es auf englisch das ist richtig aber auf deutsch (2.0) was heißt das“. Die Klasse wird laut und die Lehrkraft macht „shh“. Sie schaut daraufhin Fr(ederik) an, der in der Mitte der Klasse in der dritten Reihe sitzt und sich bereits vor der zweisekündigen Pause gemeldet hat, zeigt mit dem Plastikpferd auf ihn und ruft ihn auf. Frederik antwortet „horse“. Die Lehrerin schaut nun wieder hoch zur Klasse und sagt „na (0.3) ein PFERD“. Dieses begleitet sie mit einer rhythmischen, leicht nach

unten schlagenden Geste mit der rechten Hand, die das Pferd hält. S2 wiederholt „PFERD“, ebenso die Lehrkraft und danach noch ein Schüler. Die Sequenz setzt sich mit weiteren Tiernamen, die die Lehrkraft weiterhin auf Dänisch erfragt, fort. Die Schüler/innen nennen nun die verschiedenen Tiere auf Deutsch.

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.2]2 [00:01.2]	3 [00:01.6]4 [00:02.0]5 [00:02.6]6 [00:03.0]
LD0 [v]	Er der nogen der kan hu:ske hvad sådån en hest den hedder	på tysk
LD0 [Übers]	erinnert sich jemand wie so ein pferd heißt	auf deutsch
LD0 [nv]	<i>dreht sich zur Klasse und hält ein Plastik-Pferd in die Luft</i>	<i>guckt runter zu Birte, die vor</i>
Bi [v]		ähm äh
Bi [Übers]		ähm äh
Bi [nv]	<i>läuft nach vorne, stellt sich vor die Lehrerin und schaut sie an</i>	
Be [nv]		<i>meldet sich</i>
Fr [nv]	<i>meldet sich</i>	

[2]

	7 [00:03.3]8 [00:05.3]9 [00:06.3]10 [00:06.4]11 [00:06.5]
LD0 [v]	
LD0 [Übers]	
LD0 [nv]	<i>ihr steht</i>
Bi [v]	(unverständlich, ca. 0.3 Sek.) hest hedder den nu
Bi [Übers]	(unverständlich, ca. 0.3 Sek.) pferd heißt das jetzt
Bi [nv]	
Da [v]	<<rufend>
Be [nv]	
Fr [nv]	

[3]

	12 [00:06.6]13 [00:07.0]14 [00:07.4]15 [00:08.1]16 [00:08.2]
LD0 [v]	det hedder den på engelsk det er helt rigtigt
LD0 [Übers]	so heißt es auf englisch das ist richtig aber auf deutsch
LD0 [nv]	<i>guckt wieder hoch zur Klasse</i>
Bi [nv]	<i>geht hinter die Lehrerin zu einer Kiste</i>
Da [v]	porc>
Be [v]	horse
Fr [nv]	

[4]

	17 [00:08.9]18 [00:11.1]19 [00:12.3]20 [00:12.4]	21 [00:13.2]22 [00:13.4]
LD0 [v]	((räuspert sich)) men på:: tysk?	hvad hedder den shh
LD0 [Übers]		was heißt das
LD0 [nv]		

Bi [nv]				
S1 [v]				(unverständlich, ca. 1.27 Sek.)
Fr [nv]				
[5]		23 [00:13.5]24 [00:13.6]25 [00:14.2]	26 [00:15.3]27 [00:17.0]	28 [00:18.8]29 [00:19.6]
LD0 [v]		frederik	nå (0.3) ein PFERD	ein PFERD
LD0 [nv]		<i>schaut frederik an</i>		<i>legt das Plastikpferd</i>
S1 [v]				
Fr [v]		horse		
S2 [v]				ein PFerd
[6]		30 [00:19.7]31 [00:20.5]		32 [00:21.7]33 [00:22.6]
LD0 [v]				
LD0 [nv]		<i>zurück in die Kiste</i>		
Bi [nv]				<i>geht zurück</i>
S2 [v]				
Iv [v]		ein pferd ein (unverständlich, ca. 0.5 Sek.)		
Iv [nv]		<i>bewegt den Kopf hin und her</i>		
Iv [v]		ca. 0.5 Sek.)		
Iv [nv]				

Die Frage zu Beginn der Sequenz kann sowohl als Themeneröffnung als auch als ein Interaktionsanreiz zur Wortschatzwiederholung verstanden werden. Dabei fragt die Lehrerin auf Dänisch nach dem deutschen Ausdruck. Birte weiß das Wort auf Dänisch. Die Semantisierung ist somit gelungen, die Antwort wird jedoch nicht in der geforderten Sprache gegeben. Daniel fällt das englische Wort ein, was er so gleich in die Klasse ruft. Nun nimmt Bente, die sich bis dahin gemeldet hatte, eine Selbstwahl vor und antwortet auf Englisch. Sie scheint zeigen zu wollen, dass sie das Wort auch weiß. Sie orientiert sich an Daniel, der ohne aufzuzeigen in die Klasse ruft. Die Lehrerin nimmt daraufhin eine positive Fehlerkorrektur vor, indem sie das englische Wort bestätigt, dann jedoch betont, dass sie nach dem deutschen Wort fragt. Sie erneuert ihre Aufforderung in Form einer Frage, die sie weiterhin auf Dänisch stellt. Damit wiederholt sie ihre Aufforderung, dass sie das Wort auf Deutsch hören möchte. Möglicherweise verweilt sie im Dänischen, weil sie davon ausgeht, dass die Lernenden so besser verstehen, dass sie eine deutschsprachige Antwort erwartet. Da die Lautstärke im Klassenraum ansteigt, ermahnt sie die Kinder zur Ruhe, damit sie sich auf das Wesentliche konzentrieren und Frederik, der sich meldet, zu Wort kommen kann. Frederiks englische Antwort zeigt, dass auch ihm die Semantisierung gelingt. Es liegt an dieser Stelle die Vermutung nahe, dass

die Kinder, die bisher geantwortet haben, nur das englische, jedoch nicht das deutsche Wort kennen. Die Lehrerin kommentiert den Gebrauch des Englischen nicht weiter, sondern korrigiert durch die Nennung des gesuchten deutschen Wortes. Das Wort „na“ zeigt, dass sie ihr Lehrziel, das sie mit längerer sprachlicher Vorbereitung durchzusetzen versucht hat, nun aufgibt. Die Wiederholung des deutschen Wortes durch S2 erscheint als eine Nachahmung und ein Erkennen des Wortes auf Deutsch. Die sich direkt anschließende Wiederholung durch die Lehrerin dient der Bekräftigung und Verstärkung. Die darauffolgende Wiederholung durch Iver trägt zum Üben und zur Festigung des Wortes bei. Da die Kinder sich rege am Unterrichtsgeschehen beteiligen, scheinen sie den Gebrauch des Deutschen nicht zu verweigern. Es liegt eher die Vermutung nahe, dass ihnen nur das englische Wort einfällt. Möglicherweise ist die Benutzung des Englischen eine Reaktion darauf, dass die Lehrkraft statt Deutsch zu sprechen, auf Dänisch nach dem gesuchten Wort fragt. Das Deutsche wird durch den Gebrauch des Dänischen nicht aktiviert. Nachdem das Tier auf Deutsch genannt worden ist, scheint den Schülern nun klar zu sein, dass sie auf Deutsch antworten sollen und sie beteiligen sich weiterhin rege am Unterricht.

Die sequenzielle Analyse dieses Ausschnitts war an der Frage orientiert, wie die lernerseitige Benutzung des Englischen im Deutschunterricht bearbeitet wird. Es kann festgestellt werden, dass a) die Lehrkraft die Benutzung des Englischen dispräferiert, gleichzeitig aber weiterhin auf Dänisch nach dem gesuchten deutschen Wort fragt, b) ein Schüler eine weitere englische Antwort gibt und die Dispräferenz somit nicht zum Wechsel ins Deutsche führt und c) die Lehrerin die deutsche Antwort selbst gibt. Hiernach werden die im weiteren Verlauf erfragten Tiere von den Lernenden auf Deutsch benannt.

Unterrichtssequenz ‚Schulter‘

Diese Lehrer-Schüler-Interaktion ereignet sich in einer Englischstunde der Vorschulklasse. Die Schüler/innen und die Lehrerin gehen durch den Raum und fragen einander nach Körperteilen. Die Englischlehrerin spricht Henning), der in der Mitte des Raumes steht, mit Namen an und bewegt sich auf ihn zu, bis sich beide an verschiedenen Seiten eines Schülertisches gegenüberstehen. Henning schaut währenddessen die Lehrerin an. Die Lehrerin fasst sich mit der linken Hand auf die rechte Schulter und fragt auf Englisch, ob dies ein Knie sei. Gleichzeitig geht Henning noch einen Schritt weiter auf die Lehrkraft zu. Auf Englisch verneint er die Frage und sagt „this is a Arm“. Die Lehrkraft klopft daraufhin auf ihre Schulter und sagt „sh“. Daraufhin antwortet der Schüler mit dem deutschen Wort „schulter“. Die Lehrerin sagt nickend „very good“. Henning zieht leicht die Mundwinkel nach oben. Die Lehrerin bewegt sich um den Tisch herum weiter auf Henning zu, bis sie direkt vor ihm steht. Dabei sagt sie „you ask me“. Sie schaut sich danach kurz zu

Ha(nna) um, die rechts von ihr steht und „body“ sagt, fixiert dann wieder Henning. Dieser erwidert „is this a head?“, wobei er sich mit der rechten Hand an den Haaransatz und kurz ein Haarbüschel fasst. Die Lehrerin antwortet „no this is a head or your hair“. Beim Wort „hair“ greift sie mit der linken Hand eine Strähne ihres Haares. Direkt im Anschluss sagt sie „bye bye“, winkt Henning mit ihrer linken Hand zu und dreht sich nach rechts zu Hanna. Henning erwidert den Gruß gleichermaßen und dreht sich mit einem Lächeln zur anderen Seite. Die Lehrerin tritt nun in eine Interaktion mit Hanna ein.

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]2 [00:00.2]	3 [00:00.8]4 [00:02.1]	5 [00:03.9]6 [00:04.7]7 [00:05.2]8 [00:05.7]9 [00:07.0]
TE0 [v]	henning is THIS a: knee?		
TE0 [nv]	<i>klopft auf</i>		
He [v]	NO	this is a A:rm	

[2]

	10 [00:07.2]	11 [00:08.3]12 [00:09.8]	13 [00:10.6]14 [00:10.6]	15 [00:11.4]16 [00:11.8]	17 [00:12.7]18 [00:15.0]
TE0 [v]		very good	you ask me		
TE0 [nv]	<i>ihre Schulter</i>	<i>nickt</i>			
He [v]	schulter			is this a head?	
He [nv]				<i>fasst sich an den Kopf</i>	
Ha [v]			body		

[3]

	19 [00:17.3]20 [00:17.7]	21 [00:20.4]22 [00:20.8]	23 [00:21.5]24 [00:21.5]
TE0 [v]	no this is a head or your hair	bye bye	
TE0 [nv]	<i>fasst sich an die Haare</i>	<i>winkt Henning zu</i>	<i>dreht sich</i>
He [v]			
He [nv]	<i>und an die Haare</i>		<i>geht weg</i>

[4]

	..
TE0 [nv]	<i>zu den anderen Kindern</i>
He [nv]	

Mit der Ansprache weckt die Lehrerin Hennings Aufmerksamkeit, was dieser durch seinen Blick zu ihr anzeigt. Es folgt eine Paarsequenz, die die Lehrerin mit einer Frage einleitet und somit eine normative Erwartung aufbaut. Henning zeigt durch seine Bewegung zu ihr mit der darauffolgenden Antwort, dass er den Redezug der Lehrkraft als Frage und somit als konditionell relevant aufgefasst hat. Es folgt eine weitere Paarsequenz, in der die Lehrerin eine Reparatur in Form einer Selbstkorrektur zu erreichen versucht, da Henning ein anderes Körperteil als erwartet genannt hat. Henning zeigt durch den Blick, den er weiterhin auf die Schulter der

Lehrerin richtet, dass er die normative Erwartung erfasst, bedarf aber eines Einhellens der Lehrkraft, bis er das gesuchte Wort – jedoch auf Deutsch – produziert. Es schließt sich eine weitere Paarsequenz an, in der die Lehrerin Henning lobt und ihn auffordert, nun den ersten Teil der nächsten Paarsequenz zu übernehmen, indem er eine Frage stellt. Dieser Aufforderung kommt er nach, macht seine Frage konditionell relevant, woraufhin die Lehrerin antwortet. Dabei führt sie eine Fremdkorrektur durch, indem sie verneint und antwortet, dass das ein Kopf oder Haare seien. Mit dem nächsten Redezug in Form einer Verabschiedung entscheidet die Lehrkraft, dass die Interaktion zwischen ihr und Henning zu Ende ist. Henning bestätigt dieses einerseits mit einem Gegengruß und andererseits, indem er sich ebenfalls von der Lehrerin abwendet.

Die sequenzielle Analyse dieses Ausschnitts war an der Frage orientiert, wie die lernerseitige Benutzung des Englischen im Deutschunterricht bearbeitet wird. Festgestellt werden kann, dass a) die Lehrkraft die Benutzung des Deutschen lobt und den Schüler zu einer Frage seinerseits auffordert, b) der Schüler daraufhin eine Frage auf Englisch stellt und c) die Lehrerin die gestellte Frage auf Englisch beantwortet und danach die 1:1-Interaktion beendet.

7 Diskussion der Ergebnisse

In „real ablaufenden Interaktionen“ (Henrici 1995: 5) wurden alle am Erwerbsprozess Beteiligten in die Analyse von drei Unterrichtssequenzen miteinbezogen (vgl. Henrici 2001: 738). Auf der Basis von video- und audiographierten Daten wurden, wie von Aguado (2010: 818) gefordert, umfassende Beschreibungen von authentischen Unterrichtsinteraktionen erstellt, um zu untersuchen, wie Lehrkräfte mit unbeabsichtigten Sprachenwechseln im Fremdsprachenunterricht umgehen (s. Forschungsdesiderata in Kap. 4). Die in Kap. 6 analysierten Unterrichtsinteraktionen sollen helfen, erste Antworten auf die in Kap. 5.1 gestellten Forschungsfragen zu finden. Im Folgenden werden dazu die einzelnen Analysen miteinander abgeglichen und diskutiert.

Frage 1: Welche Interaktionsmuster finden sich bei lernerseitigen unbeabsichtigten Sprachenwechseln im Deutsch-mit-Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht?

Es zeigen sich unterschiedliche Interaktionsmuster, die in Tabelle 3 zusammenfassend dargestellt werden. In den Unterrichtssequenzen ‚Begrüßung‘ und ‚Pferd‘ dispräferiert die Deutschlehrkraft den Sprachenwechsel ins Englische. In der ersten Sequenz quittiert die Lehrkraft den Gebrauch des Englischen lediglich mit „nee“ und spricht dann auf Deutsch weiter. Dieses wird von einem Schüler direkt aufgenommen und er antwortet auf Deutsch, was die Lehrkraft auf Deutsch bestätigt.

Welche Sprachenwahl hiernach getroffen wird, ist unklar, da sich die nächste Deutschaktivität nicht anschließt. In der zweiten Sequenz nimmt die Lehrkraft eine positive Fehlerkorrektur vor, indem sie die englische Antwort anerkennt und dann weiterhin auf Dänisch nach dem gesuchten deutschen Wort fragt. Hierauf kommt es wieder zu einer englischen Antwort. Die Reaktion der Lehrkraft führt somit nicht zum Wechsel ins Deutsche. Stattdessen antwortet sie mit „na“ und nennt dann das deutsche Wort. Hiernach erfolgt die weitere Interaktion auf Deutsch. In der Sequenz ‚Schulter‘ lobt die Englischlehrkraft die deutsche Antwort, worauf der Schüler ins Englische wechselt und die Lehrkraft ebenfalls im Englischen bleibt und hiernach den Interaktionspartner wechselt.

Tab. 3: Interaktionsmuster bei Sprachenwechsel der Lernenden

Reaktionen Sequenz	LK-Reaktion auf lernerseitigen Sprachenwechsel	SuS-Reaktion	LK-Reaktion auf SuS-Reaktion	folgende SuS- Sprachwahl
Begrüßung (Deutsch- Unterricht)	Dispräferenz des Englischen: „nee“ + Deutsch	ein S nimmt die Dispräferenz auf und antwortet auf Deutsch	Bestätigung der deutschen Antwort	fraglich, da nächste Deutschaktivität nicht nahtlos anschließt
Pferd (Deutsch- Unterricht)	positive Fehlerkorrektur, weiterhin Nachfrage auf Dänisch nach gesuchtem deutschen Wort	ein S gibt weitere englische Antwort	„na“ + Nennung des deutschen Wortes	Deutsch
Schulter (Englisch- Unterricht)	lobt deutsche Antwort	stellt Frage auf Englisch	antwortet auf Englisch	fraglich, da LK Interaktionspartner wechselt

Geplant sind Analysen weiterer der insgesamt 73 Unterrichtssequenzen, um diese auf Gleichförmigkeit bzw. Kontraste zu überprüfen (vgl. Kap. 5.5). Es ist zu erwarten, dass mit fortschreitender Datenanalyse und Phänomenvarianz die festgestellten Interaktionsmuster variantenreicher werden. So können Aussagen über (a-)typische Interaktionspraktiken (Deppermann 2008: 94) getroffen werden. Die bisher analysierten Daten zeigen, dass sich Lehrende mit ihren Lehrstrategien am Sprachkönnen ihrer Schüler/innen (Gardner 2013: 602) orientieren. Es besteht weiterhin Forschungsbedarf, welche Art von Interaktionen in mehrsprachigen Schulkontexten lernförderlich sind, sodass Lehrkräfte diese zielführend im Unterricht einsetzen können.

Frage 2: Wie orientieren sich die Lernenden an der Lehrkraft bezüglich der Sprachenwahl?

In der Sequenz „Pferd“ fällt auf, dass trotz expliziter Aufforderung durch die Lehrkraft, das deutsche Wort zu nennen, dieses nicht geschieht. Dieses könnte auf den Gebrauch der Schulsprache Dänisch zurückzuführen sein, da die sprachliche Initiierung durch den Gebrauch des Deutschen fehlt. Die Lernenden können sich also nicht am deutschen Sprachgebrauch der Lehrkraft orientieren. In der Sequenz „Begrüßung“ hingegen benutzt die Lehrkraft das Deutsche und erhält darauf eine deutsche Antwort durch einen Schüler. In der Sequenz „Schulter“ verbleibt die Lehrkraft durchgängig im Englischen, woran sich der Schüler im Weiteren zu orientieren scheint.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Lernenden sich in den analysierten Unterrichtssequenzen an der Sprachenwahl der Lehrkraft orientieren. Verwendet sie die Zielsprache, wird diese auch von den Lernenden aufgenommen. Benutzt die Lehrkraft die Schulsprache, findet kein Sprachenwechsel in die Zielsprache statt. Die Daten geben deshalb Anlass anzunehmen, dass, wie von García und Kleyn (2016: 10) angenommen, das linguistische System durch soziale Interaktion geprägt wird.

Frage 3: Inwieweit werden Lernende als multiple Sprachenbenutzer zugelassen?

In einer der drei beschriebenen Sequenzen drückt die Deutschlehrkraft ihre Dispräferenz über den Gebrauch des Englischen deutlich aus. In einer weiteren Sequenz wird eine positive Fehlerkorrektur vorgenommen. Es wird offensichtlich, dass die Lehrkraft hier das Englische zulässt, aber durchsetzen will, dass das deutsche Wort genannt wird. Die Englischlehrkraft lässt einen Wechsel ins Deutsche zu und lobt die Antwort sogar. Die Analyse weiterer Unterrichtsausschnitte wird zeigen, inwieweit Lernende als multiple Sprachennutzer durch die Lehrkräfte zugelassen werden.

Die analysierten Unterrichtsausschnitte zeigen somit, dass die Lernenden teilweise wie von Hall und Cook (Hall/Cook 2012: 278–279) beschrieben als multiple Sprachenbenutzer zugelassen werden und der Fremdsprachenunterricht dadurch partiell als multilinguale Sprachengemeinschaft akzeptiert zu werden scheint. Inwieweit mehrsprachigkeitsorientierte Strategien (Krumm 2005: 33) tatsächlich zum Einsatz kommen, werden weitere Analysen zeigen.

8 Ausblick

Fremdsprachenlernen kann heute nicht mehr strikt nach Sprachen getrennt stattfinden. Aufgrund der Vorverlagerung aller Fremdsprachenfächer und der gestiegenen Zahl verpflichtend zu lernender Sprachen (s. Kap. 2) ist es notwendig, sich mit The-

orien zum frühen und multiplen Sprachenlernen auseinanderzusetzen. Die vorgestellte Studie soll zu einer Empirie-induzierten Theoriebildung zu Varianten des Umgangs mit unbeabsichtigtem Sprachenwechsel im früh einsetzenden simultanen Fremdsprachenunterricht beitragen. Zu diesem Zweck wurden erste Varianten von Interaktionsmustern bei lernerseitig unbeabsichtigten Sprachenwechseln im fremdsprachlichen Anfangsunterricht identifiziert und analysiert. Die Analyseergebnisse zeigen, dass ein früher gleichzeitiger Fremdsprachenunterricht einerseits unerwartete Schwierigkeiten, andererseits aber auch Möglichkeiten mit sich bringt – sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden. Lehrkräfte können es als schwierig empfinden, mit Sprachenwechseln umzugehen. Lernenden kann es schwerfallen, zwischen ihren Sprachen zu unterscheiden. Andererseits eröffnet sich für alle Beteiligten eine konzeptualisierte multilinguale Sprachengemeinschaft, in der alle Sprachen wertgeschätzt und diese konstruktiv miteinander vernetzt werden.

Insbesondere im Anfangsunterricht kommt es zu unbeabsichtigten Sprachenwechseln der Lernenden (s. Kap. 3). Die Daten dokumentieren, dass die Lehrenden solche mehrsprachigen Unterrichtsinteraktionen mit ihren Schüler/innen bearbeiten wollen. Die Analysen zeigen, dass die Lehrkräfte dabei die Benutzung der momentan unterrichteten Fremdsprache durchzusetzen versuchen. Inwieweit Strategien, die sie dafür einsetzen, Möglichkeiten eröffnen, Lernende als multiple Sprachenbenutzer und den Fremdsprachenunterricht als multilinguale Sprachengemeinschaft anzuerkennen, muss weiter untersucht werden. Auffällig ist die deutliche Abnahme der unbeabsichtigten Sprachenwechsel von der Vorschulklasse zur jahrgangsübergreifenden 1./2. Klasse. Es stellt sich die Frage, ob – abgesehen von der in Kap. 3 beschriebenen Abnahme von Sprachenwechseln mit steigendem Leistungsniveau – möglicherweise durch die Reaktionen der Lehrkräfte auf die unbeabsichtigten Sprachenwechsel auf Dauer Sprachgebrauchsnormen etabliert werden. Dieses wäre weiter zu untersuchen.

Während angenommen werden kann, dass die unbeabsichtigten Sprachenwechsel vermutlich weniger auf das Alter der Lernenden als auf das Niveau zurückzuführen sind, sollten affektive Faktoren bei der unterrichtsinteraktionalen Behandlung der Sprachenwechsel mitgedacht werden. Eine spezifische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit erscheint sinnvoll, um die Sprachlernfreude nicht nur in Gang zu setzen, sondern auch dauerhaft zu erhalten. Aufgrund der allgemeinen Vorverlagerung des Fremdsprachenunterrichts ist es wichtig, sich mit Konzepten zum frühen (gleichzeitigen) Fremdsprachenlernen zu beschäftigen (s. Kap. 2). Die vorgestellte Studie zeigt, dass Fremdsprachen inzwischen zunehmend in mehrsprachigen Kontexten gelernt und entsprechend vermittelt werden müssen. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, wie lernförderliche

Interaktionen zur Stärkung von mehrsprachigen Ressourcen aussehen können. Die Analyse weiterer Unterrichtssequenzen soll hierzu Aufschluss geben.

Literatur

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm et al. (Hrsg.): 817–826.
- Carroll, Kevin S. (2016): Concluding Remarks: Prestige Planning and Translanguaging in Higher Education. In: Mazak, Catherine M. & Carroll, Kevin S. (Hrsg.): *Translanguaging in Higher Education. Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol: Multilingual Matters, 177–185.
- Chighini, Patricia & Kirsch, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich*. München: Langenscheidt bei Klett.
- Corcoll López, Cristina & González-Davies, Maria (2016): Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal* 70: 1, 67–77.
<http://doi.org/10.1093/elt/ccv056>.
- Daryai-Hansen, Petra & Søndergaard Gregersen, Annette (2016): Hvordan bliver tidligere sprogstart i skolen en succes? In: *Fra viden til velfærd : Forskning og udvikling i UCC*. København: professionshøjskolen UCC, 36.
- Daryai-Hansen, Petra; Søndergaard Gregersen, Annette & Søgaaard, Karoline (2014): Tidligere sprogstart: begrundelser og praksis-anbefalinger. *sprogforum*: 58, 19–25.
- Dendrinou, Bessie (2010): *Early language learning in Europe*.
<http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/EARLY%20LANGUAGE%20LEARNING%20IN%20EUROPE.pdf> (28.09. 2018).
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ehrhart, Sabine (2007): Frühes Fremdsprachenlernen aus der Sicht der Sprachökologie. In: Kierepka et al. (Hrsg.): 31–44.
- Enever, Janet (2018): *Policy and Politics in Global Primary English*. Oxford: Oxford University Press.
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Eurostat (2017): *84% of primary school children study foreign languages*. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170925-1> (13.01.2020).
- Exmaralda.org (2020): *Partitur-Editor*. <http://exmaralda.org/de/partitur-editor-de/> (13.01.2020).

- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging Theory in Education. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.): *Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments*. New York: Routledge, 9–33.
- Gardner, Rod (2013): Conversation Analysis in the Classroom. In: Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hrsg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 593–611.
- Gardner, Rod (2019): Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on language and social interaction* 52: 3, 212–226.
<http://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>.
- Grotjahn, Rüdiger & Schlak, Torsten (2010): Lernalter. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 253–257.
- Hall, Graham & Cook, Guy (2012): Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching* 45: 3, 271–308.
<http://doi.org/10.1017/S0261444812000067>.
- Hellwig, Karlheinz (1995): *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning: Hueber.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Henrici, Gert (2001): Zweitsprachenerwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 732–742.
- Herrle, Matthias & Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, Udo; Herrle, Matthias & Engartner, Tim (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 76–129.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm et al. (Hrsg.): 738–753.
- Kierepka, Adelheid; Klein, Eberhard & Krüger, Renate (Hrsg.) (2007): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.

- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachdidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen Und Beispiele Der Umsetzung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 27–36.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kubaneck, Angelika & Edelenbos, Peter (2007): Aktive Mehrsprachigkeit Ab Grundschulalter: Englisch Plus Nachbarsprache. In: Kierepka et al. (Hrsg.): 101–111.
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Loewen, Shawn & Sato, Masatoshi (2018): Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching* 51: 3, 285–329
<http://doi.org/10.1017/S0261444818000125>.
- Mackey, Alison (2012): *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Marscholke, Andreas (2004): Fremdsprachenlernen im Spannungsbogen zwischen Interesse und Faszination. Empirische Bestandsaufnahme und unterrichtliche Perspektiven. In: Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 145–162.
- Muñoz, Carmen (2008): Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46: 3, 197–220.
- Paulsrud, BethAnne; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017): Perspectives on Translanguaging in Education. In: Paulsrud, BethAnne; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (Hrsg.): *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 10–19.
- Pfenninger, Simone E. & Singleton, David M. (2017): *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning. Revisiting the Age Factor*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Poullisse, Nanda & Bongaerts, Theo (1994): First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics* 15: 1, 36–57.
- Rich, Sarah (2014): Taking Stock: Where Are We Now with TEYL? In: Rich, Sarah (Hrsg.): *International Perspectives on Teaching English to Young Learners*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–19.
- Riemer, Claudia & Settineri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm et al. (Hrsg.), 764–781.

- Schmitt, Reinhold (2011a): Didaktik aus interaktionistischer Sicht. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2011): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: IDS, 225–238.
- Schmitt, Reinhold (2011b): Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2011): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: IDS, 7–30.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 243–254.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhlmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*: 10, 353–402. <http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/4358/1/px-gat2-2.pdf> (15. 10.2019).
- Sert, Olcay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Singleton, David & Pfenninger, Simone E. (2018): L2 acquisition in childhood, adulthood and old age. Misreported and under-researched dimensions of the age factor. *Journal of Second Language Studies* 1: 2, 254–275.
- Skukauskaitė, Audra; Rangel, Jessica; Rodriguez, Lisa Garcia & Ramon, Denise Krohn (2015): Understanding Classroom Discourse and Interaction: Qualitative Perspectives. In: Markee, Numa (Hrsg.): *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 44–59.
- Spada, Nina & Lightbown, Patsy M. (2009): Interaction Research in Second/Foreign Language Classrooms. In: Mackey, Alison & Polio, Charlene (Hrsg.): *Multiple Perspectives on Interaction. Second Language Research in Honor of Susan M. Gass*. New York [u.a.]: Routledge, 157–175.
- Tahta, Sonia; Wood, Margaret & Loewenthal, Kate (1981): Age Changes in the Ability to Replicate Foreign Pronunciation and Intonation. *Language and Speech* 24: 4, 363–372.
- Tuma, René & Schnettler, Bernt (2014): Videographie. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 875–886.
- Undervisningsministeriet (2014a): *Vejledning for faget engelsk*. <http://emu3.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk> (10.12.2014).
- Undervisningsministeriet (2014b): *Vejledning for valgfaget tysk*. <http://emu3.emu.dk/modul/vejledning-valgfaget-tysk> (10.12.2014).

- Üstünel, Eda & Seedhouse, Paul (2005): Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics* 15: 3, 302–325. <http://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>.
- Wild, Kathrin (2015): *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*. [Dissertation]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wild, Kathrin (2016): Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch). In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York: Waxmann, 153–165.
- Wilden, Eva; Porsch, Raphaela & Ritter, Markus (2013): Je früher desto besser? Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 2, 171–201. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2013-Wilden-et-al.pdf> (15.10.2019).
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998): Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295–333.

Kurzbio: Dr. Kathrin Wild studierte Kultur- und Sprachmittlerin für Deutsch, Dänisch und Englisch in Dänemark, Finnland und Deutschland. Ihre Promotion zum Thema „Aussprache und Musik“ schloss sie 2013 an der Universität Flensburg ab. Nach mehreren Jahren DaF- und DaZ-Lehrtätigkeit in Slowenien, England, Dänemark und Deutschland bildete sie von 2011 bis 2014 Englischlehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Süddänemark aus. Von 2014 bis 2020 war sie Akademische Rätin auf Zeit im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Derzeit ist sie wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts „Partners in Mobility / Lehramt international“ an der Europa-Universität Flensburg. Sie forscht zum frühen gleichzeitigen Fremdsprachenlernen und zu individueller Mehrsprachigkeit.

Anschrift:
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1b
24943 Flensburg
E-Mail: kathrin.wild@uni-flensburg.de