



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

Kooperativität in Spielerklärungen zwischen neu zugewanderten Jugendlichen und ihren deutschsprachigen Peers

**Kollektive Nichtwissensbehauptungen, multimodales Demonstrieren,
Identitätsarbeit und Sprachlerngelegenheiten in einem Buddy-Projekt**

Vivien Heller

Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel untersucht, wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und ihre deutschsprachigen Peers in Erkläraktivitäten die Spannung zwischen Verständigungssicherung, Sprachlernen und Anerkennung positiver sozialer Identitäten bearbeiten. Die empirische Grundlage bilden videoethnografische Daten, die im Rahmen eines von einer Gesamtschule initiierten ‚Buddy-Projekts‘ erhoben wurden. Mit Hilfe der multimodalen Interaktionsanalyse werden vier Praktiken herauspräpariert, mittels derer die spracherfahrenen Peers das wechselseitige Verstehen unterstützen und Spracherwerbsgelegenheiten schaffen, ohne die Sprachnoviz:innen zugleich als *newcomer* zu kategorisieren: kollektive Nichtwissensbehauptungen, kollaboratives und multimodales Demonstrieren von Spielregeln, Schaffen von Gelegenheiten für Verstehensdemonstrationen sowie explizite Verstehensnachfragen und Codeswitching. Es wird argumentiert, dass diese Praktiken eine kooperative Rahmung der gemeinsamen Aktivität herstellen.

Schlagwörter: Nichtwissensbehauptungen; körperliche Ressourcen; Spielerklärung; Kooperation; Internationale Klasse

Abstract

This article examines how newly immigrated children and adolescents, together with their German-speaking peers, navigate the tension between securing mutual understanding, language learning, and the recognition of positive social identities in explanatory activities. The study is based on video-ethnographic data collected within a ‘buddy project’ initiated by a comprehensive school. Using multimodal interaction analysis, four key practices are identified through which language-experienced peers facilitate mutual understanding and create opportunities for language learning—without explicitly categorizing language novices as *newcomers*. These practices include collective knowledge disclaimers, collaborative and multimodal demonstrations of game rules, creating opportunities for demonstrating understanding, understanding checks and code-switching. The findings suggest that these practices contribute to a cooperative framing of the joint activity.

Keywords: knowledge disclaimers; embodiment; game instructions; cooperation; welcome class



Vivien Heller (2025)

Kooperativität in Spielerklärungen zwischen neu zugewanderten Jugendlichen und ihren deutschsprachigen Peers. Kollektive Nichtwissensbehauptungen, multimodales Demonstrieren, Identitätsarbeit und Sprachlerngelegenheiten in einem Buddy-Projekt ZIAF 5 (1): 13–34. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8794>

1. Einleitung

Die vorliegende Studie untersucht Interaktionen zwischen neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen¹ und ihren deutschsprachigen Peers² im Hinblick auf Beteiligungsstrukturen, Identitätsarbeit und Spracherwerbsgelegenheiten. Verortet in der Sprachsozialisationsforschung geht sie von der Annahme aus, dass der Erwerb sprachlicher Ressourcen, pragmatischer und diskursiver Fähigkeiten sowie kultureller Erwartungen in der Zweitsprache stets eingebettet ist in soziale Kontexte und die Aktivitäten und Interaktionspraktiken, die in der jeweiligen sozialen Gemeinschaft gepflegt und wertgeschätzt werden (Duff 2014). Forschungen zum Zweitspracherwerb neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher haben bislang vor allem Unterricht und hier vornehmlich die Lehrperson als Sozialisationsinstanz und Vermittlerin der Zweitsprache in den Blick genommen (u. a. Talmy 2008; Heller 2012, 2017; Cekaite 2012, 2017; Burdelski & Howard 2020). Interaktionen zwischen Sprachnoviz:innen und spracherfahrenen Peers wurden hingegen erst vereinzelt untersucht (Lytra 2007; Evaldsson & Cekaite 2010; Cekaite & Björk-Willén 2013; Blum-Kulka & Gorbatt 2014; García-Sánchez 2014). Auch sie bilden aber einen wichtigen Sprachsozialisationskontext: Zum einen machen Peerinteraktionen einen zentralen Bereich der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus, der es ihnen ermöglicht, Aktivitäten selbst zu organisieren und soziale Ordnungen auszuhandeln (Goodwin & Kyratzis 2007). Das Bedürfnis nach Anerkennung durch die Peers und nach Partizipation an ihren Aktivitäten und Interaktionspraktiken kann zugleich einen wichtigen Antrieb für den Erwerb der neuen Sprache darstellen. Zum anderen birgt Peerinteraktion das Potenzial, auch selbst Spracherwerbsgelegenheiten zu bieten. Blum-Kulka, Huck Taglicht & Avni (2004: 308) bezeichnen sie deshalb auch als „double opportunity space“, in dem sowohl soziale Ordnungen ausgehandelt als auch sprachliche Kompetenzen erworben werden.

Im Hinblick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche beinhalten Peerinteraktionen jedoch auch die Herausforderung, unterschiedliche soziale Identitäten auszubalancieren, bspw. die Identität als Sprachlerner:in und die Identität als anerkanntes Mitglied der Peergroup (vgl. Deppermann & Cindark 2018 zu beruflichen Kontexten). Der vorliegende Artikel untersucht, wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und ihre deutschsprachigen Peers in ihren Interaktionen die Spannung zwischen Verständigungssicherung, Sprachlernen und Anerkennung positiver sozialer Identitäten bearbeiten. Die empirische Grundlage bilden videoethnografische Daten, die im Rahmen eines von einer Gesamtschule initiierten Buddy-Projekts erhoben wurden. Letzteres zielte darauf ab, flankierend zum Lernangebot einer sog. Internationalen Klasse auch Interaktionsgelegenheiten mit den deutscherfahrenen Peers zu ermöglichen. Aufgezeichnet wurden die ersten Begegnungen der Kinder und Jugendlichen während eigens dafür eingerichteter Mittagspausen und unterrichtlicher Spielphasen, in denen es zu Aktivitäten wie Hilfe bei den Hausaufgaben, Erklären und Spielen von Gesellschaftsspielen, Erzählen und persönlichen Vorstellungen kam. Die neu zugewanderten Schüler:innen hatten zu jenem Zeitpunkt noch kaum deutsche Sprachkenntnisse. Der Beitrag fokussiert auf das Erklären und Spielen von Gesellschaftsspielen als einer häufig vorkommenden Aktivität. Konkret untersucht er mit Hilfe der multimodalen Interaktionsanalyse (Goodwin 2018), (i) mittels welcher Praktiken die Beteiligten die Verständigung beim Erklären absichern, (ii) wie bestimmte soziale Identitäten signalisiert werden, und (iii) inwiefern in der Peerinteraktion Erwerbsgelegenheiten für die Zweitsprache Deutsch entstehen.

1 Als „neu zugewandert“ bezeichne ich in Anlehnung an Massumi et al. (2015: 12) im Folgenden Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migriert sind und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen.

2 „Deutschsprachig“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Jugendliche, die Deutsch als Verkehrs- und Schulsprache nutzen, unabhängig davon, ob es sich um die Erst- oder Zweit-/Drittsprache handelt.

Im Folgenden werden zunächst Forschungen zu Peerinteraktion als zweitsprachlichem Sozialisationskontext (Kap. 2) sowie Spielinteraktionen und Spielerklärungen (Kap. 3) diskutiert. Nachdem Kapitel 4 die Daten und das Vorgehen der multimodalen Interaktionsanalyse vorstellt, präsentiert Kapitel 5 anhand exemplarischer Ausschnitte vier wiederkehrende Praktiken, mittels derer die erfahrenen Peers Verständigungssicherung betreiben und Spracherwerbsgelegenheiten schaffen, ohne die Sprachnoviz:innen zugleich als *newcomer* zu kategorisieren: kollektive Nichtwissensbehauptungen zum gesichtswahrenden Relevantsetzen von Spielerklärungen (5.1), kollaboratives und multimodales Demonstrieren von Spielregeln (5.2), Schaffen von Gelegenheiten für Verstehensdemonstrationen (5.3) sowie explizite Verstehensnachfragen und Codeswitching (5.4). Unter Bezugnahme auf konversationsanalytische Arbeiten wird argumentiert, dass diese Praktiken Kooperativität erzeugen (Clayman 2002; Muntigl et al. 2024), indem sie präventiv auf die Vermeidung von Verstehensproblemen und zugleich auf das *positive face* (Goffman 1967, Brown & Levinson 1987) der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen orientiert sind, d. h. auf ihr Bedürfnis nach einer positiven, von anderen anerkannten Identität.

2. Schulische Peerinteraktion als (Sprach-) Sozialisationskontext

Peerinteraktion ist als ein Lebensbereich in den Blick gerückt, in dem sich Sozialisation *durch* Sprache und zugleich *in* Sprachgebrauchsweisen vollzieht (Ochs & Schieffelin 2014).

Sprache als Mittel der Sozialisation kommt bspw. im Rahmen von Praktiken der Inklusion bzw. Exklusion von ‚neuen‘ Peers in die Gruppe (Houen & Danby 2021; Björk-Willén 2023) zum Tragen. Auch innerhalb der Peergroup werden mittels Sprache *soziale Hierarchien* etabliert, bspw. durch Direktive (Goodwin 2006), Bewertungen der Handlungen von anderen (Goodwin 2006; Cekaite & Björk-Willén 2013; Cekaite & Evaldsson 2017), Anschuldigungen und *gossip* über abwesende Peers (García-Sánchez 2014) oder auch das abwertende Mobilisieren sozialer Kategorien (Evaldsson & Cekaite 2010). Diese sprachlichen Praktiken lassen sich auch in Interaktionen zwischen autochthonen und neu zugewanderten Peers beobachten, wie García-Sánchez (2014) in ihrer Studie zu nach Spanien eingewanderten Kindern marokkanischer Herkunft zeigt. Die genannten Praktiken wurden mehrheitlich von den autochthonen Peers eingesetzt und dienten, wenn sie von den eingewanderten Sprachnoviz:innen nicht zurückgewiesen wurden, zu deren Positionierung als unterlegen oder sogar nicht zugehörig. Asymmetrisch verteilte Sprachexpertisen werden auch im Rahmen des Aufrufens monolingualer Normen als Ressource für die Etablierung von Hierarchien ausgespielt (Evaldsson & Cekaite 2010). Daneben lassen sich aber auch *kooperative* Praktiken beobachten, wie bspw. gemeinsame Sprachspiele und Witze, mit denen gerade Peers mit noch eingeschränkten Sprachressourcen in der L2 ein Zugang zu Aktivitäten der Peergroup gewährt wird (Cekaite & Aronsson 2004). Peerkulturen können also ebenso durch soziale Stratifizierung und Konkurrenz gekennzeichnet sein wie durch Kooperativität.

Darüber hinaus können Peer-Interaktionen auch als Kontext für den (Zweit-)Spracherwerb fungieren. In der bisherigen Forschung wurde das Erwerbspotenzial von Peer-Interaktion für den Zweitspracherwerb u. a. in Bezug auf den Wortschatz (Rydland et al. 2014) und diskursive Praktiken (Kyratzis & Erwin-Tripp 1999; Grøver Aukrust 2004; Blum-Kulka & Gorbatt 2014) untersucht. Der Erwerb wird dabei zum einen durch die zur Verfügung gestellten (adaptiven) Interaktionsgelegenheiten und Erwerbsressourcen bestimmt; zum anderen spielen auch die Agentivität, mit der die Sprachnoviz:innen solche Gelegenheiten aufsuchen und nutzen, sowie die ihnen zugeschriebenen sprachlichen Identitäten, eine zentrale Rolle (Cekaite 2017). Als erwerbsunterstützende Strategien der spracherfahrenen Peers wurden sog. „say rituals“ (Blum-

Kulka & Gorbatt 2014: 178) beschrieben, die die Sprachlerner:innen zum Wiederholen von Wörtern oder Phrasen auffordern, aber auch Expansionen (Rydland et al. 2014) sowie eingebettete oder explizite Korrekturen (Cekaite & Björk-Willén 2013). Zu den Sprachlernstrategien der L2-Noviz:innen zählen u. a. das Recycling, d. h. das Wiederverwerten und die Modifikation von sprachlichem ‚Material‘, das zuvor von den spracherfahrenen Peers verwendet wurde (Cekaite & Aronsson 2004; Heller & Morek 2025). Abschließend ist festzuhalten, dass sich ein Großteil der vorliegenden Studien auf jüngere Kinder im Vor- oder Grundschulalter konzentriert. Zu der Frage, inwiefern Peer-Interaktionen im Jugendalter als Spracherwerbs- und -sozialisationskontext fungieren, ist noch wenig bekannt.

3. Spielen und Spielerklärungen

Spielaktivitäten bilden einen essentiellen Bestandteil von Peerkulturen. Sie bieten eine Gelegenheit zur Erprobung von „access strategies“ (Corsaro 1979), zum Aushandeln von Regeln und zu Selbstpositionierungen bspw. als „smart gamer“ (Aronsson 2014). Ältere Kinder und Jugendliche etablieren sprachspielerische Rahmen, in denen sie auf populäre, von autochthonen Jugendlichen wertgeschätzte Medienkulturen referieren, um soziale Zugehörigkeiten und Identitäten zu konstruieren (Duff 2004; Lytra 2007).

Spielaktivitäten beinhalten oftmals auch Spielerklärungen für (Sprach-)Noviz:innen. Letztere stellen diskursive, d. h. interaktiv und sequenziell organisierte Praktiken dar (Kern 2003; Stude 2005; Blum-Kulka et al. 2010; Morek 2012; Lindwall et al. 2015; Quasthoff et al. 2019; Kinalzik 2024). Nach Morek (2012) beinhalten sie das interaktive Herstellen eines Kontexts für das Erklären, das Konstituieren eines Explanandums bzw. Erklärbedarfs, das eigentliche Erklären, bei dem der Erklärende i. d. R. einen multi-unit turn bzw. ein „big package“ (Sacks 1995: II) produziert, und die Rezipient:innen ihr (Nicht-)Verstehen anzeigen. Schließlich handeln die Beteiligten aus, ob der Erklärbedarf gestillt ist und zu einer anderen Aktivität übergegangen werden kann.

Spielerklärungen zeichnet außerdem aus, dass sie in besonderem Maße auf dem Einsatz multimodaler Ressourcen wie Zeigen (u. a. Kern 2003), gestisches Zeichnen von Objekten (Heller 2016; Kinalzik & Heller 2020) oder Demonstrieren von Spielhandlungen (Evans & Lindwall 2020; Kinalzik 2024) beruhen.

Kennzeichnend für Spielerklärungen (und generell für das Instruieren) ist weiterhin die interaktive Manifestierung epistemischer Asymmetrien. Diese können sich verstärken, wenn Interaktanten aufgrund ihrer sozialen Rolle (z. B. *oldtimer* – *newcomer*) der epistemische Status (Heritage 2012) von Expert:innen bzw. Noviz:innen zugeschrieben wird. Stein & Melander Bowden (2024) zeigen, dass Expert:innen ihren epistemischen Status durch die Anzeige zuwiderlaufender epistemischer *stances* (Heritage 2012) abschwächen können, indem sie also Wissen dementieren bzw. Nichtwissen behaupten. Solche als *knowledge disclaimer* beschriebenen epistemischen *stances* können sprachlich in unterschiedlicher Weise realisiert werden, bspw. als Nichtwissensbehauptungen („Ich weiß nicht“) oder als Behauptung von Vergesslichkeit („I’m asking because I don’t remember“, vgl. Goodwin 1987). Sie dienen dazu, Erwartungen zur epistemischen Autorität in bestimmten Wissensdomänen entgegenzuwirken und das kollaborative Entwickeln und Teilen von Wissen zu unterstützen.

Erklären ist für L2-Sprecher:innen anspruchsvoll und wird über einen längeren Zeitraum erworben, wie Lotter (2025) für Seiteneinsteiger:innen in der Sekundarstufe 1 zeigt. Zur Bearbeitung von Verstehensproblemen in Instruktionen mit Zweit-/Drittsprachlernenden fördern Studien unterschiedliche Befunde zutage. In einem experimentellen Setting, in dem L1- und L2-Sprecher:innen Notrufe simulierten, zeigen Svennevig et al. (2019), dass die L1-Sprecher:innen

Strategien verwenden, die dem Entstehen von Missverständnissen vorbeugen. Zu diesen sog. *pre-emptive strategies* zählen Reformulierungen (bspw. das Mitliefern eines ‚candidate understanding‘ beim Reformulieren der ursprünglichen Frage), lexikalische Vereinfachungen, syntaktische Linksversetzungen und das Dekomponieren komplexer Äußerungen bzw. Äußerungspakete in kleinere Einheiten, nach denen die L2-Sprecher:innen jeweils ihr (Nicht-)Verstehen anzeigen können (Svennevig 2018). Weitere Praktiken sind Verstehensnachfragen bzw. das Einfordern von Rückmeldungen (Kurahila 2006; Svennevig et al. 2019). Solche Praktiken der Verständigungssicherung werden aber nicht immer genutzt, weil sie den L2-Sprecher:innen implizit eine Identität als Sprachlernende zuschreiben, was sich in Spannung zu ihrem Bedürfnis nach positiver Identität als anerkanntes Mitglied verhalten kann (Kurahila 2006; Cindark & Deppermann 2018). Die vorliegende Studie untersucht, wie neu zugewanderte Jugendliche und ihre deutschsprachigen Peers in Spielaktivitäten und -erklärungen mit diesem Spannungsverhältnis umgehen.

4. Methodisches

4.1 Daten

Ausgehend von einem video-ethnografischen Ansatz wurden Interaktionen im Rahmen eines Buddy-Projekts aufgezeichnet, das eine Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen flankierend zu einer sog. Internationalen Klasse bzw. Vorbereitungsklasse initiiert hatte. Schulorganisatorisch folgte die Schule einem „teilintegrativen Modell“ (Massumi et al. 2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Fächern am Regelunterricht teil. Anlass für das Buddy-Projekt war die Wahrnehmung, dass die Schüler:innen der Internationalen Klasse nur wenig in die Schulgemeinschaft integriert waren. Dem wollte die Schule mit dem Arrangieren informeller Interaktionsgelegenheiten entgegenwirken. Schüler:innen der Oberstufe, die auf freiwilliger Basis teilnahmen, verbrachten die einstündige Mittagspause mit den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in einem mit Spielen ausgestatteten Raum. Außerdem unterstützten sie in Freistunden einzelne Kinder der sprachlich sehr diversen Internationalen Klasse. Die zugewanderten Schüler:innen stammten aus Bulgarien, Irak, Jemen, Syrien, Tunesien und der Ukraine und befanden sich im Alter von 11 bis 16 Jahren; ihre Kontaktzeit mit dem Deutschen unterschied sich, lag aber bei allen unter 12 Monaten. Ihre *buddies* im Alter von 17 bis 18 Jahren stammten überwiegend aus Familien, die in der vorigen Generation nach Deutschland migriert waren. Die Sprachen, die sie zusätzlich zum Deutschen verwendeten, waren Türkisch und Thai.

Die unterschiedlichen Gruppen, die sich sowohl in den Pausenzeiten als auch im Sprachunterricht bildeten, wurden mit zwei Videokameras und ergänzenden Audioaufnahmegeräten aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen (im Umfang von 687 Minuten) erfolgten in den ersten Wochen des Projekts, als sich die *buddies* und *newcomer* mehrheitlich noch nicht kannten. In der Mittagspause initiierten sie in dieser Zeit Aktivitäten wie Unterstützung bei den Hausaufgaben, Spiele und Spielerklärungen, Vorstellen der eigenen Person, Erzählen.

Für die vorliegende Studie wurden sämtliche Spiel- und Erklärsequenzen in den Daten identifiziert und entlang der Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (Selling et al. 2009) transkribiert. Zum besseren Nachvollzug des Einsatzes multimodaler Ressourcen wurden *framegrabs* in die Transkripte integriert.

4.2 Analytisches Vorgehen

Das Vorgehen basiert auf der multimodalen Interaktionsanalyse (Goodwin 2018). Für die Untersuchung alltäglicher Interaktionen nutzt sie sequenzanalytische Prinzipien der Konversations-

analyse, fokussiert aber neben verbalen und prosodischen Ressourcen auch körperliche Ressourcen, bspw. faziale und gestische Displays, Blick, Körperhaltung sowie den Gebrauch von Objekten (Nevile et al. 2014) innerhalb bestimmter räumlicher Arrangements.

Der Fokus liegt auf der Interaktionsarbeit der Beteiligten und ihrem Prozess der Bedeutungsherstellung, der sich in verbalen und verkörperten Handlungen Zug um Zug zeigt. Besonders relevant für die Analyse ist das Konzept dynamischer “participation frameworks” bzw. Beteiligungsrahmen (Goodwin & Goodwin 2004). Wenn Interaktanten eine Aktivität wie Erklären (oder Erzählen) initiieren wollen, müssen sie sich dafür – zumeist indexikalisch – anzeigen, um *welche* Aktivität es sich handelt und wer in welcher Rolle und mit welchen Aufgaben daran beteiligt ist. Diese implizite und beiläufige Verständigung auf eine gemeinsame Aktivität und die jeweiligen Beteiligungsweisen wird mittels multimodaler Anzeigepraktiken bewerkstelligt. Beteiligungsrahmen sind dynamisch und unterliegen der fortlaufenden Aushandlung und Modifikation. Sie bestimmen mit, wie Verständigungssicherung betrieben, soziale Identitäten ausgehandelt und zugleich Erwerbsgelegenheiten geschaffen werden können.

5. Analysen

Im folgenden Abschnitt werden vier wiederkehrende Praktiken präsentiert, mittels derer die neu zugewanderten und deutschsprachigen Peers beim Erklären ihr wechselseitiges Verstehen sicherstellen, Identitätsarbeit betreiben und beiläufige Sprachlerner Gelegenheiten schaffen. Zu diesen Praktiken zählen kollektive Nichtwissensbehauptungen zum gesichtswahrenden Relevantsetzen von Spielerklärungen, das kollaborative und multimodale Demonstrieren von Spielregeln, das Schaffen sequenzieller Gelegenheiten für Verstehensdemonstrationen der Sprachnoviz:innen und explizite Verstehensnachfragen mit Codeswitching in die Herkunftssprache der neu zugewanderten Peers. Gezeigt wird außerdem, dass die beschriebenen Praktiken auf Vertrauensbildung (Muntigl et al. 2024) und die Etablierung eines kooperativen Rahmens (Clayman 2002) orientiert sind.

5.1 Kollektive Nichtwissensbehauptungen

Der folgende Ausschnitt stammt aus der ersten Begegnung von sechs Schüler:innen. Klara, Kaya, Ekim und Tian sind in Deutschland aufgewachsen; Elif und Kiraz besuchen die Internationale Klasse. Die Beteiligten haben sich räumlich so platziert, dass die zwei türkischsprechenden Oberstufenschüler:innen den ebenfalls türkischsprechenden Schüler:innen der Internationalen Klasse gegenüber sitzen.



Abbildung 1: Räumliche Konfiguration der Beteiligten

Kaya packt das Spiel Halli Galli aus, Elif hat ein Wörterbuch vor sich liegen. Unmittelbar zuvor hatte Kaya durch eine Frage nach den Herkunftsländern von Elif und Kiraz eruiert, dass beide Türkisch sprechen.

Zunächst laufen zwei Aktivitäten parallel: Elif erkundigt sich nach einer noch fehlenden Schülerin (Z. 1) und positioniert sich mit dieser Kundgabe personenbezogenen Wissens als Nicht-mehr-*Newcomer*. Bevor eine Antwort erfolgt, läutet Ekim, der die Karten in der Hand hält, mit dem Diskursmarker „okay“ (Beach 1993) und der Frage „wie GEHT das nochmal,“ den Beginn der Spielaktivität ein (Z. 2), die nach kurzen Antworten auf Elifs Frage (Z. 3–5) dann als Hauptaktivität fortgeführt wird (Z. 6 ff.).

Transkriptauszug 1: Kollektive Nichtwissensbehauptungen

001 ELI | wo ist kathaRIIna (); |
 |((bewegt Hand mit offener Handfläche nach oben Rtg. EKI))|
 002 EKI | okay wie GEHT das nochmal, |
 |((hält Karten in der Hand, blickt zu ELI))|
 003 KAY | die kommen alle gleich;= |
 004 | =die ham noch (); |
 005 EKI | die:: äh: kommt SPÄter; |
 006 KAY | [verteilst jetzt (JEdem), |
 007 EKI | [|
 | |((schwenkt offene Hand vor und zurück)) |]
 008 KAY | ((lacht, sackt kurz zusammen)) |
 009 | du verteilst jetzt jedem WIE viele | | karten, |
 | |((nimmt sich Spielkarton von Tian | |((blickt zu Tian))) |
 010 | <<zu EKI, den sie versehentlich berührt> oh SORry;> |
 011 KLA | wie GEHT das nochma, |
 | |((blickt zu Spielkarton vor KAY)) |
 012 EKI | isch hab VOLL vergessen wie das | | geht;= |
 | |((blickt vor sich > | |((zu Spielkarton)) |
 013 KIR | = [ich AUCH; |]
 | |((blickt zu KAY)) |
 014 ELI | [JA |] [ich AUCH; |]
 | |((blickt zu EKI)) |
 015 KAY | [du muss |] | AUFdrehen, |
 | | | | | |((guckt zu KIR)) |

016		und wenn da	FÜNF	
			((legt flache rH auf Tisch, blickt zu TIA>EKI))	
		sind, (0.5)		
017	ELI	JA:		
018	KAY	MUSST du	BAM machen;	
			((mit rH Rtg. Klingel, blickt zu ELI))	
019		dann KRIEGST	[du-	
020	KLA		[nee wenn]	zwei GLEICHE was haben;
021		oder NICHT?		
022	KAY	NEIN;		
023		FÜNF mindestens;		

Die Wie-Frage, die Ekim stellt (Z. 2), ist ein typisches Mittel zur Etablierung eines Explanandums (Morek 2012). Sie erhält hier durch das „nochmal“ einen bestimmten Zuschnitt und erfüllt eine wichtige Funktion für die epistemische Positionierung nicht nur des Sprechers, sondern auch der anderen Beteiligten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass mit Fragen stets eine epistemische Positionierung einhergeht: Je nach Zuschnitt der Frage kann der Sprecher gar kein Wissen oder lediglich epistemische Ungewissheit behaupten und zugleich seine Erwartung signalisieren, dass einer der Anwesenden über das entsprechende Wissen verfügt (Heritage 2012: 7). Darüber hinaus spielen in den Umgang mit Fragen auch kulturelle Erwartungen zu Wissensbeständen hinein, die mit bestimmten sozialen Rollen assoziiert sind, also bspw. die Erwartung, dass ein in Deutschland aufgewachsener Jugendlicher das bekannte und einfache Spiel Halli Galli kennt. Mit seiner Frage enttäuscht Ekim diese Erwartung und schwächt den Expertenstatus (vgl. Stein & Melander Bowden 2024: 811–812) bzw. die epistemische Autorität, die ihm als Einheimischer potenziell zugeschrieben werden könnte, ab. Indem er mit dem Adverb „nochmal“ sein Vergessen (Goodwin 1987) ins Feld führt, plausibilisiert er die Inkongruenz zwischen seinem epistemischen Status als Mitglied der Kultur und dem hier angezeigten epistemischen *stance* des Nichtwissens.

Üblicherweise würde sequenziell als nächstes eine Erklärung folgen (Morek 2012). Stattdessen kommt es hier aber zunächst zu weiteren Nichtverstehensbehauptungen, und zwar von Kaya, Klara und erneut von Ekim:

Nachdem eine Überlappung zwischen Kaya und Ekim aufgelöst ist (Z. 6–8), wiederholt Kaya ihre in Z. 6 begonnene Frage. Sie ist an Ekim gerichtet, der immer noch die Karten hält: „du verteilst jetzt jedem WIE viele karten,“ (Z. 9). Auf den ersten Blick mutet die Frage wie eine *known information question* (Mehan 1979) an. Die mittelsteigende finale Tonhöhenbewegung und Kayas Griff nach dem Spielkarton signalisieren aber, dass es sich um eine ‚echte‘ Frage handelt, mit der die Sprecherin zwar Vorwissen, aber das Fehlen notwendigen Detailwissens anzeigt.

Als nächstes positioniert sich Klara als unwissend, indem sie die bereits von Ekim geäußerte Frage „wie GEHT das nochma,“ (Z. 11) mit gleichem Wortlaut wiederholt, wobei ihr Blick ebenfalls auf den Spielkarton gerichtet ist, der nun vor Kaya liegt. Darauffolgend liefert Ekim, wie Klara auf den Spielkarton blickend, einen *account* (Heritage 1988) für seinen epistemischen Status als Nicht-Experte für das Spiel: „isch hab VOLL vergessen wie das geht,“ (Z. 12). Dieser *account* nimmt Bezug auf seine eingangs gestellte Frage (Z. 2) und ‚erklärt‘ diese, indem der Grund noch einmal mit Hilfe der *extreme case formulation* (Pomerantz 1986) „VOLL vergessen“ expliziert wird. Indem die Frage also rückwirkend als ‚authentisch‘ gerahmt wird, wird ihre elizitierende Funktion verstärkt (Stein & Melander 2024); zugleich werden die anderen Beteiligten zur Partizipation an der Behebung des Wissensproblems ermutigt (Goodwin 1987). Der Intensivierer „VOLL“ unterstützt dies gemeinsam mit dem ehemals ethnolektalen „isch“ (Auer 2013) noch in einer weiteren Hinsicht: Mit diesen soziostilistischen Mitteln konstruiert der Sprecher eine Identität, die sich in Opposition zu einem auf formale Korrektheit orientierten Sprecher befindet. Auf diese Weise signalisiert er, dass die Beteiligung nicht an bestimmte sprachnormative Erwartungen gebunden ist.

An dieser Stelle haben somit drei der Beteiligten Nichtwissen oder epistemische Unsicherheit hinsichtlich des Spiels angezeigt und damit einen Beteiligungsrahmen geschaffen, in dem ein Erklären für *alle* zur zwischenzeitlichen Agenda wird. Indem die Blicke³ am Ende der Nichtwissensbehauptungen nicht wie üblich jeweils auf andere Beteiligte gerichtet werden (Kendon 1967), wird vorerst niemand als möglicher Experte für das Spiel adressiert, wodurch das Erklären temporär blockiert wird. Dies gibt Kiraz und Elif Gelegenheit, ebenfalls ihren Wissensstatus in Bezug auf das Spiel kundzutun, und zwar im Rahmen der bis hier etablierten epistemischen Ökologie, in der eine Nichtwissensbehauptung nicht damit verbunden ist, einen epistemisch abweichenden Status einzunehmen und sich damit ggf. als *newcomer* (Burdelski & Howard 2020) zu erkennen zu geben. Tatsächlich zeigen Kiraz und Elif nun mit „ich AUCH;“ (Z. 13, 14) konvergente epistemische *stances* an, wobei sie Ekim und Kaya anblicken. Es ist also ein Beteiligungsrahmen für das Erklären etabliert worden, ohne, wie eigentlich typisch, eine starke Wissensasymmetrie zwischen den Beteiligten interaktiv manifest werden zu lassen. Stattdessen wurde ein geteilter, *kollektiver Wissensbedarf* etabliert, der das Erklären zu einer für alle relevanten Aktivität macht und der es ermöglicht, Kiraz und Elif als Erklärrezipientinnen unter anderen zu adressieren, ohne damit zugleich die soziale Identität als *newcomer* zu evozieren.

Kaya, die bereits zuvor mehr Vorwissen als die anderen beansprucht hat, übernimmt nun im nächsten Zug die Rolle der Erklärenden (Z. 15). An ihrem Blickverhalten wird deutlich, dass sie die angezeigten epistemischen *stances* ernstnimmt und keine Unterschiede zwischen den Beteiligten macht: Alle, nicht nur Kiraz und Elif, werden während ihrer Erklärung visuell adressiert (Z. 15, 16, 18). Erneut werden also die potenziellen Kategorien *member* und *newcomer* nicht relevant gemacht. Stattdessen werden Kiraz und Elif durch Kayas alternierenden Blick als Beteiligte mit gleichem epistemischem Status behandelt. Mit Bezug auf Goffman (1967) kann die kollektive Behauptung von Nichtwissen in diesem Kontext als eine Form von *facework* verstanden werden. Sie wirkt dem Manifestwerden eines einseitig auf Seiten der neu zugewanderten Schülerinnen bestehenden Erklärbedarfs und der mit Risiken verbundenen Kategorisierung als *newcomer* präventiv entgegen; stattdessen werden Elif und Kiraz als gleich erfahren positioniert. Diese epistemische Gleichbehandlung kann als eine auf Vertrauensbildung und Kooperation orientierte Strategie (vgl. Muntigl et al. 2024) verstanden werden.

5.2 Kollaboratives Erklären mit multimodalen Demonstrationen

Das Erklären wird nun, anders als die kollektiven Nichtwissensbehauptungen erwarten lassen (5.1), maßgeblich von den deutschsprachigen Peers übernommen und kollaborativ bewerkstelligt. Sie etablieren dafür eine semiotische Ökologie, die die Verständigungssicherung in der für die Peers noch wenig vertrauten Lingua Franca Deutsch unterstützt. Die semiotische Ökologie umfasst den Einbezug von Spielmaterial als sprach(en)unabhängige Verständigungsressource, die ein veranschaulichendes Demonstrieren von Spielregeln ermöglicht.

Transkriptauszug 2: Kollaboratives Erklären mit multimodalen Demonstrationen

030 KAY: =<<liest> SO einfach funktioniert_s;>

3 Der erste Fall in Z. 2 bildet eine Ausnahme; hier reagiert Ekim noch auf Elifs Frage und Blick.



- 031 TIA: |ich such einfach mal ein BEIspiel; |
 |((blickt zu EKI, nimmt ihm Karten aus der Hand))|
 032 KAY: <<liest> das beLIEBte reaktionsspiel;
 033 eine glocke in der tischMITte,
 034 ein STApel karten;>
 035 ELI: FÜNF äh: |VIER, |
 |((legt 1H mit Handfläche nach oben auf den Tisch))|
 036 TIA: zum BEIspiel;
 037 |ich such mal welche RAUS, |
 |((wählt Karten aus, legt sie auf Tisch))|



- 038 EKI: wenn insgesamt |FÜNF | von derselben gruppe sind;
 |((zeigt a. Karten))|
 039 KLA: AH::;
 040 KAY: [(ja) wenn_s |jetzt SO ist, |]
 |((blickt + zeigt auf Karten))|
 041 TIA: [|zum beispiel jetzt HIER? (0.3)|]
 |((blickt auf die Karten)) |



- 042 ELI: JA;
 043 KAY: [((bewegt Hand Rtg. Klingel))]
 044 EKI: [((drückt Klingel))]



045 TIA: |wenn WENN es hier | so liegen würde, (-)
|((schiebt Karten zu Mitspielenden))|



046 ELI: JA,
047 TIA: könntest [du |DRAUFhauen;
|((große Schlagbewegung zu Klingel))|]



048 KLA: [AH jetzt weiß ich wieder waRUM ich da schlecht drin
bin;]

Zu Beginn des Erklärens sind mehrere parallele Initiativen zu beobachten: Kaya beginnt, die Erklärung auf dem Spielkarton vorzulesen (Z. 30). Unmittelbar nach dem Vorlesen der Einleitungsformel schaltet sich Tian ein, indem er nach den Karten greift und ein Beispiel ankündigt (Z. 31). Zunächst liest jedoch Kaya die Aufzählung des Spielmaterials vor (Z. 32–24), kurz darauf greift Elif ein zuvor eingeführtes Erklärelement (Z. 35: „FÜNF äh: VIER,“) auf, das sie durch die mittelsteigende Tonhöhe und Präsentationsgeste (Kendon 2004: 265) als erklärbedürftig etabliert. In unmittelbarem Anschluss wiederholt Tian seine metakommunikative Ankündigung eines Beispiels (Z. 36–37), das der unterstützenden Veranschaulichung der Regel dienen kann. Zugleich bietet er durch die metakommunikative Ankündigung eine Art *Arbeitskonsens bzgl. der epistemischen Ökologie* an: Kaya (und gleich auch Ekim) führen Spielhandlungen und -regeln (verbal) ein, die von ihm mit Hilfe des Spielmaterials unterstützend demonstriert werden. Das zusätzliche Schieben des Materials in die Mitte des Tisches bewegt die anderen Beteiligten zudem dazu, ihre Blicke auf das Material auszurichten und einen geteilten Fokus herzustellen. Die Affordanzen, die das Spielmaterial bietet, nämlich seine dauerhafte Sichtbarkeit, die Möglichkeit, darauf zu zei-

gen, es zu benennen und zu gebrauchen, können von nun an für den Erklär- und Verständigungsprozess in der für Kiraz und Elif neuen Sprache Deutsch fruchtbar gemacht werden. Der zu diesem Moment der Interaktion etablierte Beteiligungsrahmen weist also eine epistemische und semiotische Ökologie auf, die die Verstehens- und Verständigungsmöglichkeiten von Elif und Kiraz vorausschauend maximiert.

Die erste Regel wird nun zweimal nacheinander erklärt: ein erstes Mal gemeinsam von Ekim, Kaya und Tian, dann ein zweites Mal von Tian allein. Das erste Erklären erfolgt kollaborativ und geht kleinschrittig und multimodal demonstrierend vor.

- Ekim führt zunächst den Bedingungsteil der Regel verbalsprachlich ein (Z. 38: „wenn insgesamt FÜNF von derselben gruppe sind“), wobei er das Verständnis von „FÜNF“ durch zeitlich koordiniertes Zeigen auf die Karten unterstützt und mit „gruppe“ eine allgemeinere Bezeichnung als Früchte wählt. Mittels des gedehnten Erkenntnisprozessmarkers „AH:::“ (Imo 2009) zeigt als erstes Klara Verstehen an und hält damit zugleich einen Beteiligungsrahmen aufrecht, in dem Elif und Kiraz nicht die alleinigen Erklärrezipientinnen sind (Z. 39). Von ihnen erfolgt an dieser Stelle noch keine Verstehensanzeige.
- Kaya wiederholt daraufhin den Konditionalteil der Regel noch einmal in verbal reduzierter Form, indem sie den Inhalt des *wenn*-Teils lediglich mit einem deiktischen Adverb „SO“ fasst, das mit dem Zeigen auf die Karten koordiniert wird (Z. 40). Was „so“ meint, ist am Material, den von Tian ausgelegten Spielkarten, visuell ablesbar. Überlappend verweist in diesem Moment auch Tian mit dem deiktischen „zum beispiel jetzt HIER?“ auf die vor ihm liegenden Karten (Z. 41). Diese semiotisch stärker auf das Material gestützten Wiederholungen geben den Rezipientinnen Zeit, die Karten visuell wahrzunehmen, Inferenzen zum Gemeinten zu ziehen und diese ggf. sogar mit den verbalen Anteilen der beiden Explikationen von Ekim und Kaya in Verbindung zu bringen. Tatsächlich zeigt auch Elif nun mit „JA;“ ihr Verstehen an (Z. 42).
- Erst daraufhin wird der *dann*-Teil der Regel mit körperlichen Mitteln produziert: Kaya und Ekim drücken gleichzeitig die Klingel (Z. 43–44).

Der *wenn*-Teil der Regel wird also verbal und durch Zeigen auf die Karten, der *dann*-Teil durch eine demonstrierende Als-ob-Handlung realisiert, und zwar von drei Beteiligten gemeinsam. Auf diese Weise signalisieren sie eine gleichberechtigte Autorität und halten den kooperativen Beteiligungsrahmen aufrecht.

Nach dem *dann*-Teil erfolgt zunächst keine weitere Verstehensanzeige von Elif, Kiraz oder Klara. Tian wiederholt daraufhin die Regelerklärung ein zweites Mal. Dabei werden beide Teile der Regel sowohl verbal formuliert als auch mit Hilfe des Materials körperlich veranschaulicht:

- Für den *wenn*-Teil verwendet Tian das deiktische „so“ im Rahmen einer Konjunktiv-Konstruktion und schiebt simultan dazu die entsprechenden Karten zur Veranschaulichung Richtung Klingel (Z. 45).
- Erst nachdem Elif durch ein „JA;“ ihr Verstehen anzeigt (Z. 46), lässt Tian den zweiten Teil folgen: Parallel zu dem übertrieben großen Als-ob-Schlag auf die Klingel wird nun auch erstmals der *dann*-Teil der Regel verbalsprachlich realisiert: „könntest du DRAUFhauen;“ (Z. 47), woraufhin Klara ihr Verstehen anzeigt (Z. 48).

Diese Wiederholung mit der temporalen Koordination von verkörperten Spielhandlungen und den ihnen entsprechenden verbalen Formulierungen gibt Elif und Kiraz zum einen eine erneute Verstehensgelegenheit; zugleich kommt der Wiederholung samt der verbalen Anreicherung des *wenn*-Teils auch das Potenzial einer Sprachlerngelegenheit zu. Die Erklärung der Peers ist so-

mit sowohl auf das Verständnis als Voraussetzung für die Partizipation am Spiel als auch auf das sprachliche Lernen orientiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das kollaborative und multimodale Erklären gleich durch mehrere verstehens- und sprachlernförderliche Merkmale auszeichnet:

Die Regelerklärung, die typischerweise mit dem *wenn*- und dem *dann*-Teil zwei Turnkonstruktionseinheiten umfasst, wird zeitlich segmentiert und dekomponiert (vgl. Svennevig 2018). Dies ermöglicht zweierlei: Zum einen erleichtert dies die multimodale Kollaboration der Erklärenden; zum anderen ermöglicht es den Erklärrezipientinnen, die Progression des Erklärens mitzusteuern, denn nach einem Erklärsegment erfolgt eine Fortsetzung erst dann, wenn eine der Rezipientinnen ihr Verstehen anzeigt.

Die einzelnen Regelsegmente werden entweder durch Kombination verbalsprachlicher Ressourcen (zumeist solchen, die auf das Material referieren: „so“, „hier“) und sichtbarer Handlungen (Zeigen auf die Karten bzw. Demonstrieren mit dem Material) realisiert oder gänzlich durch körperliches Demonstrieren.

Auch die Wiederholung der Regelerklärung und ihre sprachliche Anreicherung dürfte das Verstehen unterstützen. Sie schafft zudem mit dem dichten Angebot bestimmter sprachlicher Ressourcen eine rezeptive Sprachlerner Gelegenheit. Darüber hinaus können die sprachlichen Ressourcen im Folgenden auch für Verstehensdemonstrationen der deutschlernenden Teilnehmerinnen wiederverwertet bzw. recycelt werden (Cekaite & Aronsson 2004; Cekaite 2018; Heller & Morek 2025).

In den genannten Merkmalen zeigt sich eine starke Adressatenorientierung auf die deutschlernenden Beteiligten. Sie laufen damit Gefahr, Elifs und Kiraz' Status als *newcomer* zu evozieren. Dieser Gefahr, die die ausgeprägte Verstehensorientierung mit sich bringt, wird hier jedoch dadurch begegnet, dass Klara sich in die Gruppe der Erklärrezipientinnen einreicht, ebenfalls hörbar ihr Verstehen anzeigt und damit dieser potenziellen Kategorisierung präventiv entgegenwirkt. Hierin zeigt sich das besondere Potenzial der Mehrparteieninteraktion zwischen Peers. Sie macht es prinzipiell möglich, durch Aufteilung der Beteiligten auf unterschiedliche interaktive Rollen gesichtsbedrohliche soziale Kategorisierungen zu umgehen und interaktiv an der Bildung von Vertrauen zu arbeiten. Die Kategorie des *newcomers* wird also nicht relevant, *member*-Wissen und sprachliche Fähigkeiten werden nicht als Voraussetzung für die Partizipation behandelt.

5.3 Gelegenheiten für Verstehensdemonstrationen

Eine weitere verstehensorientierte, kooperative Praktik sind sequenziell geschaffene Gelegenheiten für Verstehensdemonstrationen, die den deutschlernenden Peers zugleich eine Gelegenheit für die Nutzung der zuvor von den Erklärenden verwendeten sprachlichen Mittel geben.

Transkriptauszug 3: Gelegenheiten für Verstehensdemonstrationen

049 TIA: und dann wenn es |FÜNF sind, |
 | | | | |
 | | | | |
 050 |dann darfst du die karten| (.) |dir NEHmen; (0.6) |
 | | | | |
 | | | | |
 051 ELI: wenn das ÄH |VIER banane ist, |
 | | | | |
 | | | | |
 052 und |Eine (-) banane, (-) |
 | | | | |
 | | | | |
 053 KAY: JA [dann DARFST du;]
 054 ELI: [((Als-ob-Drückbewegung, Blick zu TIA))]]
 055 EKI: JA;
 056 TIA: |DANN [dürftest du;] |
 | | | | |
 | | | | |

- 057 EKI: [HAUPTsache;]
 hauptsache INSgesamt fünf;
 058 TIA: ((legt eine Karte mit fünf Zitronen))
 059 KAY: ((macht Bewegung zum Betätigen der Klingel))
 060 ELI: AH [ja;]

Tian erweitert zunächst die zuvor erklärte Regel, indem er eine zweite Konsequenz, das Aufnehmen von Karten, hinzufügt (Z. 49–50). Dafür nutzt er erneut die Konditionalkonstruktion, die nun zum fünften Mal verwendet wird. Zeitlich koordiniert mit dem *dann*-Teil schiebt er die Karten zunächst zusammen und zieht sie dann zu sich, in die sog. „home position“ (Schegloff & Sacks 2002), womit er den vorläufigen Abschluss der Erklärung anzeigt (Morek 2012). Danach lässt er eine Pause von 0.6 Sekunden entstehen (Z. 50). Diese gibt den Erklärrezipient:innen die Gelegenheit für Rückfragen bzw. für eine Verstehensanzeige. In dem aufrecht erhaltenen kooperativen und ‚sicheren‘ Kontext *behauptet* Elif nun nicht lediglich Verstehen (zum Unterschied zwischen der Behauptung und der Demonstration von Verstehen vgl. Sacks 1992, II: 141) durch einen Erkenntnisprozessmarker, sondern *demonstriert* ihr Verstehen, indem sie die Regel reformuliert. Dazu recycelt sie die zuvor von den deutschsprachigen Peers genutzte *Wenn-dann*-Konstruktion (vgl. Heller & Morek 2025) auf kreative Weise, indem sie nicht einfach das bereits eingeführte allgemeine Beispiel („Gruppe“, „es“) wiederverwendet, sondern ein spezifisches Beispiel („VIER banane“ und „Eine banane“) nutzt und simultan auf zwei imaginäre Karten zeigt (Z. 51–52). Nachdem dieser erste Teil von Kaya bestätigt wird (Z. 53), bringt Elif den *Dann*-Teil – wie anfangs auch Tian, Ekim und Kaya – rein körperlich durch eine Als-ob-Handlung zum Ausdruck (Z. 54). Indem Kaya sofort einspringt und den *Dann*-Teil überlappend zu Elifs Handlung verbalisiert (Z. 53), stellt sie nicht nur intersubjektives Verstehen her (Deppermann 2008), sondern schafft darüber hinaus auch eine weitere Sprachlerngelegenheit. Das wechselseitige Verstehen wird abschließend noch einmal durch Ekim (Z. 55) und Tian (Z. 57) bestätigt. Überlappend mit Tians verbaler Bestätigung wiederholt Kaya die körperliche Als-ob-Handlung des Klingelns (Z. 57), woraufhin Elif ihr Verstehen mit einem Erkenntnisprozessmarker anzeigt (Z. 58). Es kann also festgehalten werden, dass die Gelegenheit zur Verstehensdemonstration eine Voraussetzung für die Sicherung intersubjektiven Verstehens und zugleich eine produktive Sprachlerngelegenheit darstellt. Mit der Verstehensdemonstration in der Lingua Franca Deutsch positioniert sich Elif zugleich als erfolgreiche Sprachlernende und Nicht-mehr-Newcomer.

5.4 Explizite Verstehensnachfragen und Codeswitching

Eine letzte verstehensorientierte und kooperative Praktik stellen Verstehensnachfragen und Codeswitching in die Lingua Franca Deutsch dar. Sie werden von den deutschsprachigen Peers erst dann genutzt, wenn trotz multimodaler Demonstrationen kein wechselseitiges Verstehen erreicht wird. Dies ist im folgenden Auszug, der vom Ende der Aufnahme stammt, bei Kiraz der Fall.

Transkriptauszug 4: Explizite Verstehensnachfrage und Codeswitching

- 261 KAY: verSTEHT ihr so_n bisschen?
 262 ELI: [((nickt))]
 263 KIR: [<<:-)>NEIN,>]
 264 [((lacht))]
 265 KAY: [IMmer noch nicht;]
 266 KIR: <<:-)> DOCH,>
 267 EKI: GUCK ma;
 268 KLA: wenn INSgesamt fünf von EIner frucht da sind,
 dann musst du auf die KLINGel drücken;

- 269 KAY: sen bana karışmıyorsun;
du mischst dich nicht in meine Arbeit ein
- 270 KIR: türkce de almanca da anlamıyorum ya;
ich verstehe das weder auf Türkisch noch auf Deutsch
- 271 KAY: kartı açtık ya,
wir haben die Karte geöffnet
- 272 hepimiz açtık,
wir haben sie alle geöffnet
- 273 bakiyoz kimde beş kalp var.
wir schauen wer fünf Herzen hat.
((...))
- 283 KAY: sekiz (XXX)
acht (XXX)
- 284 tam beş olmalı okay?
es müssen fünf sein okay?
- 285 ELI: anladın mı?
verstehst du
- 286 KIR: A!
AH
- 287 anladım.
ich hab's verstanden.

Die explizite Verstehensnachfrage (Z. 261) erfolgt am Ende der Erkläraktivität. Elif hatte bereits ihr Verstehen demonstriert, Kiraz hingegen noch nicht, und sie hatte auch kaum Erkenntnisprozessmarker produziert. Die deutschsprachigen Peers übergehen Kiraz' ausbleibende Verstehensanzeige nicht; stattdessen stellt Kaya eine explizite, jedoch abgeschwächte („so_n bisschen“) und damit weniger gesichtsbedrohliche Verstehensnachfrage (Z. 263), auf die hin Kiraz mit Lächelstimme ihr Nichtverstehen signalisiert (Z. 263) und anschließend kurz auflacht. Die Lächelstimme und das Lachen (Z. 264) schwächen die dispräferierte ablehnende Antwort ab (Pomerantz 1984) und leisten relationale Arbeit (Glenn 2003): Sie laden die Beteiligten dazu ein, die Anzeige von Nichtverstehen nicht als Affront zu bewerten und die kooperative Rahmung aufrecht zu erhalten. Diese Einladung zur weiteren Kooperation ist interaktiv erfolgreich: Es folgen Erklärinitiativen von drei Beteiligten (Ekim in Z. 267, Klara in Z. 268, Kaya 269), wobei Kaya sofort ins Türkische wechselt und – vermutlich an Ekim gerichtet – das alleinige Recht zum Erklären beansprucht. Kiraz switcht nun ebenfalls ins Türkische, das damit temporär als ‚Erklärsprache‘ etabliert wird, und behauptet ihr Nichtverstehen (Z. 270). In der für Kiraz zugänglichen Sprache gibt Kaya dann eine kleinschrittige Erklärung, bei der sie erneut verbale, körperliche und materiale Ressourcen kombiniert. Am Ende geben eine Bestätigungsfrage von Kaya (Z. 283) und eine Nachfrage zur Verstehenssicherung von Ekim (Z. 284) erneut Gelegenheit zur Verstehensbekundung, die nun erfolgt (Z. 286–287).

Der Wechsel in die Herkunftssprache erfolgt als letzte Möglichkeit, um ein wechselseitiges Verstehen und damit Kiraz' Partizipation am Spiel zu ermöglichen. Insgesamt zeigen die Beteiligten eine Orientierung auf Deutsch als Lingua Franca und zu erlernende Sprache.

6. Diskussion

Die vorliegende Studie hat untersucht, wie neu zugewanderte Jugendliche und ihre deutschsprachigen Peers in Spielerklärungen die Spannung zwischen Verständigungssicherung, Sprachlernen und Anerkennung positiver sozialer Identitäten bearbeiten. Auf Basis videografiertter Interaktionen in einem den Unterricht in sog. Internationalen Klassen flankierenden Peerssetting wurden verschiedene Praktiken rekonstruiert, die auf Prävention von Verstehensschwierigkeiten

zielen. Dazu zählen die Dekomponierung und Segmentierung von Erklärungen (Svennevig et al. 2019; Deppermann & Cindark 2018), Gelegenheiten für Verstehensdemonstrationen, explizite Verstehensnachfragen (Kurahila 2006; Svennevig 2018; Svennevig et al. 2019; Deppermann & Cindark 2018) und – als letzte Option – Codeswitching bzw. Erklären in der Herkunftssprache Türkisch. Darüber hinaus werden auch körperliche Ressourcen wie das Zeigen auf Spielmaterial oder die Demonstration von Spielhandlungen und -regeln zur Verstehensunterstützung eingesetzt.

Besonders auffallend waren Praktiken, die ich als *kollektive Nichtwissensbehauptung* und *kollaboratives Erklären mit multimodalen Demonstrationen* bezeichnet habe. Sie stellen Praktiken dar, mit denen epistemische und sprachliche Asymmetrien abgeschwächt und wichtige Identitätsarbeit geleistet wird, indem eine soziale Kategorisierung als *newcomer* vermieden wird. Eine wesentliche Ressource dafür stellt die Mehrparteienkonstellation dar. Sie macht es möglich, die interaktiven Rollen (Erklärproduzent und -rezipient) quer zu den potenziellen sozialen Kategorien (*oldtimer* – *newcomer*) zu verteilen. So ordnet sich Klara bis zum Schluss der Gruppe derjenigen zu, die die Spielregeln nicht (mehr) kennen. Ekim und Tian hingegen ‚wechseln die Seiten‘ von Nichtwissenden zu Erklärenden, was ein kollaboratives Erklären ermöglicht. Die Kollaboration beim Erklären leistet zweierlei: Erstens wirkt sie einem Bruch mit der etablierten epistemischen Ökologie entgegen, indem die epistemische Autorität auf mehrere Erklärende aufgeteilt wird. Zweitens dient sie der Verstehensunterstützung: Verbale Elemente der Erklärung werden durch die zeitliche Koordinierung körperlicher Handlungen von Ko-Erklärenden veranschaulicht und verständlich gemacht; der nächste Teil wird jeweils erst nach einer entsprechenden Verstehensanzeige geliefert. Darüber hinaus bieten mehrfache Wiederholungen von Regelerklärungen und entsprechenden sprachlichen Ressourcen (z. B. *wenn* – *dann*) ein dichtes sprachliches Angebot, das von den sprachlernenden Peers im Rahmen von Verstehensdemonstrationen produktiv und kreativ genutzt werden kann. Die kollaborativen und multimodalen Demonstrationen fungieren somit als rezeptive Sprachlernegelegenheit, während die Verstehensdemonstrationen eine produktive Sprachlernegelegenheit darstellen.

Praktiken wie explizite Korrekturen, die für Peerinteraktionen jüngerer Kinder beschrieben wurden (Cekaite & Björk-Willén 2013), ließen sich nicht beobachten. Vielmehr waren die verstehens- und sprachlernorientierten Praktiken auf die Nichtgefährdung einer positiven, von anderen anerkannten Identität und auf Vertrauensbildung (Muntigl et al. 2024) zugeschnitten.

Mit Clayman (2002) können die hier rekonstruierten Praktiken somit als kooperativ bezeichnet werden. Als kooperativ gelten konversationelle Handlungen, die initiierte Aktivitäten voranbringen und die Agenda des vorigen Sprechers fortsetzen, die also das Auftreten ‚diskordanter‘ Handlungen reduzieren und das Auftreten ‚konkordanter‘ Handlungen maximieren. Indem die deutscherfahrenen Peers durch die initiale kollektive Nichtverstehensbehauptung das Erklären – und nicht etwa das Spielen – als Hauptaktivität etablieren, minimieren sie die Wahrscheinlichkeit späterer diskordanter Nichtverstehensanzeigen der neu zugewanderten Peers während des Spiels. Des Weiteren ermöglicht die Etablierung einer semiotischen Ökologie, in der die Nutzung körperlicher und materialer Ressourcen legitim ist, ein kollaboratives und multimodales Demonstrieren, das – ebenfalls kooperativ – intersubjektives Verstehen und beiläufiges Sprachlernen unterstützt.

Die vorliegende Studie liefert somit erste Hinweise darauf, dass das den Sprachunterricht flankierende Setting als Spracherwerbs- und -sozialisationskontext fungieren kann und eine wichtige Gelegenheit zum Aufbau sozialer Beziehungen bietet. Neben dem Unterricht, der Sprachlernenden oftmals nicht in ausreichendem Maß produktive Sprachlernegelegenheiten zur Verfügung stellen kann, kommt also auch Peerinteraktionen das Potenzial eines (Sprach-) Sozialisationskontextes zu.

Die verstehensunterstützenden und sprachlernförderlichen Praktiken, die die vorliegende Studie rekonstruieren konnte, sind auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse und Sprachideologien zu betrachten. Sie reflektieren das normative Primat, das dem Gebrauch und Erlernen der Mehrheitssprache zugewiesen wird. Die sozialen Risiken, die mit diesem Primat verbunden sind, haben die deutschsprachigen Peers jedoch durch eine facettenreiche Identitätsarbeit aufgefangen, die einer Kategorisierung der neu zugewanderten Peers als sprachlich und epistemisch nicht ebenbürtige *newcomer* entgegenwirkte. Indem die Studie einen Ausschnitt dieser komplexen Peerinteraktionsprozesse aufgedeckt hat, will sie zur Konzeptualisierung und Bedeutung informellen Sprachlernens als eines vielschichtigen Prozesses beitragen.

7. Literaturverzeichnis

- Aronsson, Karin (2014): Socialization through verbal play. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi, B. (Eds.): *The handbook of language socialization*. Chichester: Wiley-Blackwell, 464–483.
- Auer, Peter (2013): Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In: Deppermann, Arnulf (Ed.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter, 9–40.
- Beach, Wayne (1993): Transitional regularities for ‘casual’ “Okay” usages. *Journal of Pragmatics* 19, 325–352.
- Björk-Willén, Polly (2023): Children’s embodied and linguistic organization of peer inclusion and exclusion. *Research on Children and Social Interaction* 6 (2), 138–141. DOI: [10.1558/rcsi.19602](https://doi.org/10.1558/rcsi.19602)
- Blum-Kulka, Shoshana; Gorbatt, Naomi (2014): “Say princess”: The challenges and affordances of young Hebrew L2 novices’ interaction with their peers. In: Cekaite, Asta; Blum-Kulka, Shoshana; Grøver, Vibeke; Teubal, Eva (Eds.): *Children’s peer talk: Learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press, 169–193.
- Blum-Kulka, Shoshana; Hamo, Michal; Habib, Talia (2010): Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language* 30 (3–4), 440–460. DOI: [10.1177/0142723710370528](https://doi.org/10.1177/0142723710370528)
- Blum-Kulka, Shoshana; Huck-Taglicht, Deborah; Avni, Hanna (2004): The Social and Discursive Spectrum of Peer Talk. *Discourse Studies* 6 (3), 307–328. DOI: [10.1177/1461445604044291](https://doi.org/10.1177/1461445604044291).
- Brown, Penelope; Levinson, Steven (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burdelski, Matthew; Howard, Kathryn (Eds.) (2020): *Language socialization in classrooms. Culture, interaction, and language development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Cekaite, Asta (2012): Affective Stances in Teacher-Novice Student Interactions. Language, Embodiment, and Willingness to Learn in a Swedish Primary Classroom. *Language in Society* 41 (5), 641–670. DOI: [10.1017/S0047404512000681](https://doi.org/10.1017/S0047404512000681).
- Cekaite, Asta (2017): What Makes a Child a Good Language Learner? Interactional Competence, Identity, and Immersion in a Swedish Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 37, 45–61. DOI: [10.1017/S0267190517000046](https://doi.org/10.1017/S0267190517000046).
- Cekaite, Asta; Aronsson, Karin (2004): Repetition and Joking in Children’s Second Language Conversations: Playful Recyclings in an Immersion Classroom. *Discourse Studies* 6 (3), 373–392. DOI: [10.1177/1461445604044295](https://doi.org/10.1177/1461445604044295).
- Cekaite, Asta & Björk-Willén, Polly (2013): Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism* 17 (2), 174–188. DOI: [10.1177/1367006912441417](https://doi.org/10.1177/1367006912441417).

- Cekaite, Asta; Evaldsson, Ann-Carita (2017): *Stance and footing in multilingual play. Rescaling practices and heritage language use in a Swedish preschool. Journal of Pragmatics* 144, 127–140. DOI: [10.1016/j.pragma.2017.11.011](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.011).
- Clayman, Steven (2002): Sequence and Solidarity. In: Thye, Shane; Lawler, Edward (Eds.): *Group Cohesion, Trust and Solidarity*. Amsterdam: JAI, 229–253.
- Corsaro, William A. (1979): 'We're Friends, Right?': Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language in Society* 8 (3), 315–336.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig (Eds.): *Sprache, Kognition, Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Berlin: de Gruyter, 225–261.
- Deppermann, Arnulf; Cindark, Ibrahim (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. *Deutsche Sprache* 46 (3), 245–288.
- Duff, Patricia (2004): Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics and Education* 14, 231–276.
- Duff, Patricia (2014): Second Language Socialization. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (Eds.): *The Handbook of Language Socialization*. Chichester: Wiley Blackwell, 564–586.
- Evaldsson, Ann-Carita; Cekaite, Asta (2010): "'Schwedish' He can't even say Swedish". Subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Pragmatics* 29 (4), 587–605. DOI: [10.1075/prag.20.4.05eva](https://doi.org/10.1075/prag.20.4.05eva).
- Evans, B., & Lindwall, O. (2020): Show Them or Involve Them? Two Organizations of Embodied Instruction. *Research on Language and Social Interaction* 53 (2), 223–246. DOI: [10.1080/08351813.2020.1741290](https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1741290).
- Garcia-Sanchez, Inmaculada (2014): *Language and Muslim immigrant childhoods. The politics of belonging*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.
- Glenn, Phillip J. (2003): *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. New York: Anchor Books.
- Goodwin, Charles (2018). *Co-operative action*. Learning in Doing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles (1987): Forgetfulness as an interactive resource. *Social Psychology Quarterly* 50 (2), 115–135.
- Goodwin, Charles; Goodwin, Marjorie H. (2004): Participation. In: Duranti, Alessandro (Ed.): *A companion to linguistic anthropology*. Malden: Blackwell, 222–244.
- Goodwin, Marjorie H. (2006): *The hidden life of girls. Games of stance, status, and exclusion*. Malden: Blackwell.
- Goodwin, Marjorie H.; Kyratzis, Amy (2007): Children Socializing Children: Practices for Negotiating the Social Order Among Peers. *Research on Language and Social Interaction* 40 (4), 279–289. DOI: [10.1080/08351810701471260](https://doi.org/10.1080/08351810701471260).
- Grøver Aukrust, Vibeke G. (2004): Explanatory Discourse in Young Second Language Learners' Peer Play. *Discourse Studies* 6 (3), 393–412. DOI: [10.1177/1461445604044296](https://doi.org/10.1177/1461445604044296).
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2016): Meanings at hand. Coordinating semiotic resources in explaining mathematical terms in classroom discourse. *Classroom Discourse* 7 (3), 253–275. DOI: [10.1080/19463014.2016.1207551](https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1207551).
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2025): Diskursive Praktiken zwischen Musterhaftigkeit und Kreativität. Beobachtungen zum Wiederverwerten von Vertextungs- und Markierungsressourcen.

- cen beim Erklären im Unterrichtsgespräch. In: Zepter, Alexandra; Schindler, Kirsten (Eds.): *Sprachliche Kreativität in Bildungs- und Fachsprache – Textprozeduren und Diskurspraktiken*. Tübingen: Narr.
- Heritage, John (2012): The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction* 45 (1), 30–52. [10.1080/08351813.2012.646685](https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685)
- Heritage, John (1988): Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In: Antaki, Charles (Eds.): *Analysing everyday explanation. A casebook of methods*. London: Sage, 127–144.
- Houen, Sandy; Danby, Susan (2021): ‘Two’s company, three’s a crowd’. *Research on Children and Social Interaction* 5 (1), 33–56. DOI: [10.1558/rcsi.18175](https://doi.org/10.1558/rcsi.18175).
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen. In: Günthner, Susanne; Bücker, Jörg (Eds.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: de Gruyter, 57–86.
- Kendon, Adam (1967): Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica* 26, S. 22–63.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern, Friederike (2003): Bedeutung und Interaktion: Spielerklärung bei Kindern. In: Haberzettl, Stefanie; Wegener, Heide (Eds.): *Spracherwerb und Konzeptualisierung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 257–273.
- Kinalzik, Noelle (2024): *Mündliches Erklären von der Grundschule bis zur Sekundarstufe. Varianzen zwischen Kindern heterogener Ausgangslagen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kinalzik, Noelle; Heller, Vivien (2020): Establishing joint imagined spaces in game explanations. Differences in the use of embodied resources among primary school children. *Research on Children and Social Interaction* 4 (1), 28–50. DOI: [10.1558/rcsi.12417](https://doi.org/10.1558/rcsi.12417).
- Kurhila, Salla (2006): *Second Language Interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- Kyrtziz, Amy; Ervin-Tripp, Susan (1999): The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics* 31, 1321–1338.
- Lindwall, Oskar, Lymer, Gustav, Greiffenhagen, Christian (2015): The Sequential Analysis of Instruction. In: N. Markee (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: Wiley-Blackwell, 142–157.
- Lotter, Simone (2025): *Entwicklung mündlicher Erklärkompetenzen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Sekundarstufe 1*. Münster: Waxmann.
- Lytra, Vally (2007): *Play frames and social identities*. Contact encounters in a Greek primary school. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Massumi, Mona; Dewitz, Nora von; Griefsbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katharina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015): *Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons*. Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären*. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Muntigl, Peter; Scarvaglieri, Claudio; Wilde, July de, Bührig, Kirsten; Wamprechtshammer, Anna (2024): Trust in interaction studies. *Frontiers in Communication* 9, Article 1448110. [10.3389/fcomm.2024.1448110](https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1448110).
- Nevile, Maurice; Haddington, Pentti; Heinemann, Trine; Rauniomaa, Mirka (Eds.). (2014): *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: John Benjamins.

- Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (2014): The Theory of Language Socialization. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (Eds.): *The Handbook of Language Socialization*. Chichester: Wiley-Blackwell, 1–21.
- Pomerantz, Anita (1986): Extreme Case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9 (9), 219–229.
- Quasthoff, Uta; Kern, Friederike; Ohlhus, Sören; Stude, Juliane (2019): *Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rydland, Veslemoy; Grøver, Vibeke; Lawrence, Joshua (2014): The potentials and challenges of learning words from peers in preschool: a longitudinal study of second language learners in Norway. In: Cekaite, Asta; Blum-Kulka, Shoshana; Grøver, Vibeke; Teubal, Eva (Eds.): *Children's peer talk: Learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press, 214–234.
- Sacks, Harvey (1995). *Lectures on conversation*. Chichester: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A.; Sacks, Harvey (2002): *Home position*. *Gesture* 2 (2), 133–146.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* (10), 292–341.
- Stein, Fabíola; Melander Bowden, Helen (2024): Disclaiming knowledge to encourage participation in research group meetings. *Discourse Studies* 26 (6), 799–821. DOI: [10.1177/14614456241252598](https://doi.org/10.1177/14614456241252598).
- Stude, Juliane (2005): *Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern*. Erste Analysen des OLDER-Korpus. Dortmund (Projektpaper Nr. 3).
- Svennevig, Jan (2018): Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. *Research on Language and Social Interaction* 51 (4), 398–416. DOI: [10.1080/08351813.2018.1524575](https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1524575).
- Svennevig, Jan; Gerwing, Jennifer; Jensen, Bård Uri; Allison, Meredith (2019): Pre-empting Understanding Problems in L1/L2 Conversations: Evidence of Effectiveness from Simulated Emergency Calls. *Applied Linguistics* 40 (2), 205–227. DOI: [10.1093/applin/amx021](https://doi.org/10.1093/applin/amx021).
- Talmy, Steven (2008): The cultural productions of the ESL student in Tradewinds High: Contingency, multi-directionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics* 29, 619–44. DOI: [10.1093/applin/amn011](https://doi.org/10.1093/applin/amn011).

