



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

Kooperative Lernsequenzen unter mehrsprachiger Perspektive

Code-Switching in Peer-Interaktionen

Alexandra Schiesser
Pädagogische Hochschule Zug

Nadine Nell-Tuor
Pädagogische Hochschule Zug

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird die Frage fokussiert, inwiefern Schüler:innen in kooperativen Lernsequenzen andere Sprachen als Deutsch verwenden. Seitens Didaktik besteht eine Forderung nach Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Klassenzimmer, mit deren Organisation normalerweise die Lehrperson betraut ist (Gürsoy 2010; Gantefort & Maahs 2020). Doch wie steht es um die Sprachenvielfalt in der Schule, wenn die Lehrperson nicht ins Lehr-/Lerngeschehen involviert ist? Die empirische Basis des Artikels bilden Daten, welche im Rahmen des Projekts „Kooperieren und Kommunizieren“ (Nell-Tuor 2019; Nell-Tuor & Schiesser 2025) erhoben wurden. Das *Code-Switching* unter Schüler:innen wird aus gesprächsanalytischer Perspektive untersucht. Die Ergebnisse der Analyse deuten darauf hin, dass mehrsprachige Kinder sowohl adressaten- als auch diskursorientiert (Auer 1998) zwischen Sprachen und Varietäten switchen, womit beziehungs- wie auch aufgabenbezogene Funktionen erfüllt werden. Überdies geben die Daten Hinweise darauf, dass das Setting des kooperativen Lernens die Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen begünstigt (Ellwood 2008; Unamuno 2008).

Schlagwörter: Kooperatives Lernen, Mehrsprachigkeit, Peer-Interaktionen, *Code-Switching*, Safe Houses

Abstract

This article focuses on the question of the extent to which students use languages other than German in cooperative learning sequences. From a didactic perspective, there is a demand for the multilingualism of students in the classroom to be valued, with the teacher normally being responsible for organizing this (Gürsoy 2010; Gantefort & Maahs 2020). But what about language diversity in schools when teachers are not involved in the teaching/learning process? The empirical basis of the article is data collected as part of the “Cooperate and Communicate” project (Nell-Tuor 2019; Nell-Tuor & Schiesser 2025). Code-switching among students is examined from a conversation analysis perspective. The results of the analysis indicate that multilingual children switch between languages and varieties in a manner that is both addressee- and discourse-oriented (Auer 1998), thereby fulfilling both relationship- and task-related functions. Furthermore, the data indicate that the setting of cooperative learning promotes the use of multilingual skills (Ellwood 2008; Unamuno 2008).

Keywords: Cooperative learning, multilingualism, peer interactions, code-switching, safe houses



Alexandra Schiesser und Nadine Nell-Tuor (2025)
Kooperative Lernsequenzen unter mehrsprachiger Perspektive. Code-Switching in Peer-
Interaktionen
ZIAF 5 (1): 35–54. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8798>

1. Einleitung

Der Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in die hauptsächlich monolingual funktionierenden Schulen wird seit geraumer Zeit gefordert (Gogolin 2008; Gantefort & Maahs 2020). Argumente dafür sind pädagogischer Natur, wenn – mit Verweis auf das gesamtsprachliche Repertoire – auf die Wertschätzung des sprachlichen Selbstkonzeptes der Kinder hingewiesen wird (z. B. Redder et al. 2022). Auch didaktisch wird argumentiert; so etwa, dass über den Vergleich der Sprachen in den Klassen an der *Language Awareness* der Kinder gearbeitet würde (z. B. Gürsoy 2010). Primär adressiert durch diese Forderungen sind die Lehrpersonen im Feld. Während sie gewisse Elemente mehrsprachigkeitsdidaktischer Empfehlungen begrüßen, lehnen sie andere eher ab: Dies tun sie selten unbegründet, sondern häufig mit dem Verweis auf ihren primären Auftrag, die Schülerinnen und Schüler auf Deutsch zu unterrichten (Schaller & Schiesser 2024).

Der vorliegende Beitrag ist dieser Thematik verpflichtet und nähert sich ihr auf folgende Art und Weise. Er verfolgt das Ziel, aus gesprächsanalytischer Perspektive zu untersuchen, was an mehrsprachigen Praktiken beobachtbar ist, wenn die für die Sprachenfrage relevante Autorität – die Lehrperson – nicht direkt in das schulische Geschehen involviert ist. Datengrundlage bilden Interaktionsdaten aus einem Projekt zum Kooperativen Lernen (Nell-Tuor 2019, Nell-Tuor & Schiesser 2025), fokussiert wird eine Kleingruppe von Kindern einer gemischten 5./6. Primarschulklasse. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, inwiefern die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in dieser spezifischen Peer-Konstellation sichtbar wird: Nutzen die Lernenden ihre mehrsprachigen Kompetenzen für die kommunikative und inhaltliche Organisation der ihnen übertragenen schulischen Aufgabe „Kooperatives Lernen“?

Der Artikel ist so aufgebaut, dass zunächst theoretische Ausführungen zu kooperativem Lernen (Kapitel 2.1), zu schulischer Mehrsprachigkeit (Kapitel 2.2) sowie zu *Code-Switching* (Kapitel 2.3) präsentiert werden. Daran anschließend folgt eine Beschreibung des hier zugrunde liegenden Datenkorpus sowie des methodischen Vorgehens (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden ausgewählte Transkriptausschnitte analysiert und interpretiert. In Kapitel 5 wird ein Fazit gezogen.

2. Theoretische Verortung

2.1 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen kann mit Jurkowski und Hänze (2012: 260) folgendermaßen definiert werden:

Kooperatives Lernen ist gekennzeichnet durch einen relativ hohen Interaktionsanteil der Lernenden untereinander, verglichen mit anderen Unterrichtsformen wie beispielsweise dem darbietenden Lehren. Die Lernenden haben die Möglichkeit, weitgehend selbständig und gemeinsam Lerninhalte zu erarbeiten, Wissen auszutauschen und neues Wissen zu konstruieren.

Demnach geht es in diesem spezifischen schulischen Setting primär um Interaktion, Lernendenzentrierung, -aktivierung und -autonomie. Kooperatives Lernen ist dabei nicht mit Gruppenarbeit gleichzusetzen. Betont wird, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, damit von kooperativem Lernen gesprochen werden kann (z. B. Cohen 1994). Dabei wird mehrheitlich auf Johnson und Johnson (2002) verwiesen: Die Autoren führen fünf Gelingensbedingungen kooperativen Lernens an. Eine davon besteht in der gegenseitigen Unterstützung beim Bewältigen einer Aufgabe, die sich in der konkreten Interaktion am Erklären von Lösungswegen, der Diskussion über Konzepte sowie der Weitergabe von Wissen an die anderen zeigen kann. Johnson und Johnson

(2002: 97) sprechen dabei von „Face-to-Face Promotive Interaction“.¹ Damit wird die Bedeutung von Sprache für das Gelingen von kooperativen Lernsequenzen hervorgehoben: Wie erfolgreich Schüler:innen kooperative Lernformen umsetzen, hängt nach Johnson und Johnson (2002) maßgeblich von der sprachlichen Interaktion in der Gruppe ab. Auch andere Autor:innen weisen auf die Bedeutung von Sprachlichkeit für Lernprozesse hin: Mercer (1996: 374) z. B. bezeichnet die Sprache als „social mode of thinking“: Der Vorteil des kooperativen Lernens gegenüber dem individuellen Lernen sei damit zu erklären, dass die Schüler:innen beim kooperativen Lernen mit den Sichtweisen der anderen konfrontiert würden und so zu neuen Einsichten gelangten (ferner Johnson et al. 2000; Borsch 2015). Webb und Palincsar (1996: 853) kontextualisieren diesen Aspekt mit Bezug auf Piaget folgendermaßen:

a leading theoretical perspective regarding the mechanisms by which learning occurs in group contexts is Piaget's model of sociocognitive conflict and learning. Interaction with others may produce discrepancies between a child's views and new information, giving rise to cognitive conflict within the child and leading the child to try out new ideas.

Darauf weist auch de Boer (2015: 18) hin, wenn sie festhält, dass Lernprozesse ausgelöst werden können, „wenn im kollektiven Gespräch Neues, Unerwartetes und Irritierendes hervorgebracht“ werde. Dieser Art von Lernen wird eine gewisse Nachhaltigkeit zugesprochen: „It appears that group experiences result in ‚fundamental cognitive restructuring‘, not mere temporary compliance or imitation“ (Brown & Palincsar 1989: 406–407). Dem kooperativen Lernen wird also eine gewisse Effizienz zugeschrieben, weil in der Interaktion mit anderen Gedanken verbalisiert und dem Gegenüber verständlich gemacht werden müssen (auch Gillies 2004; de Boer 2015; Göltzer 2015; Reusser & Pauli 2015). Unterstützt wird diese Lesart durch die Befunde von King (1997): Die Autorin stellt den ASK to THINK-TEL WHY©-Ansatz vor, bei welchem die Schüler:innen als Tutor:in bzw. Tutand:in agieren: Fragen stellen, elaborierte Erklärungen geben sowie gut zuhören sind Fähigkeiten, die zum Erfolg dieses Peer-Tutorings beitragen (ebd.; ferner Robinson et al. 2005). Dass die kommunikative Funktion des Versprachlichens zentral ist, stellen auch Webb und Palincsar (1996, 854) fest: „The purpose of the communication, in this case helping others versus summarizing material learned, has more impact on cognitive restructuring than the act of verbalizing material itself.“ Im amerikanischen Raum haben Michaels et al. (2010: 45) in diesem Kontext den Begriff des *Accountable Talk* geprägt: „For classroom talk to promote learning it must be accountable to the learning community, to accurate and appropriate knowledge, and to rigorous thinking.“

Die Wirksamkeit kooperativen Lernens wird überdies motivationspsychologisch erklärt. Koedinger und Stampfer Wiese (2015: 285) unterstreichen die Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die in kooperativen Settings gestärkt werden können:

For example, through dialogic instruction students may acquire beliefs such as „others will listen to my ideas“ and „I can compare arguments and figure out which makes sense.“ These beliefs may increase motivation for learning.

Ausgehend vom Fokus des vorliegenden Beitrages stellt sich die Frage, inwiefern Kinder in solchen Gruppen(lern)prozessen auf ihre mehrsprachigen Ressourcen zurückgreifen. Bevor dies datenbasiert untersucht wird, folgen in den nächsten Abschnitten theoretische Ausführungen zur schulischen Mehrsprachigkeit sowie zu *Code-Switching*.

¹ Als weitere Gelingensbedingungen führen die Autoren „Positive Interdependence“, „Individual Accountability“, „Social Skills“ und „Group Processing“ an (Johnson & Johnson 2002: 96–98).

2.2 Schulische Mehrsprachigkeit

Viele Kinder, die heute zur Schule gehen, sind mehrsprachig. Nach Wandruszka (1975; 1979) wird zwischen äußerer und innerer Mehrsprachigkeit unterschieden. Der Begriff der „äußeren Mehrsprachigkeit“ umfasst z. B. die migrationsbezogene Mehrsprachigkeit und bezeichnet den Umstand, dass Personen mehrere Sprachen im Sinne von Einzelsprachen sprechen. Der Begriff der „inneren Mehrsprachigkeit“ schließt unter anderem die Dialekte einer Sprache ein und beschreibt die sprachliche Realität, dass Sprachen niemals homogen, sondern variantenreich sind.² In der Sprachdidaktik besteht Konsens über die Wichtigkeit, die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer wertzuschätzen. Autor:innen wie Schader (2000) oder Gantefort und Maahs (2020) stellen heraus, dass die Anerkennung und Förderung der individuellen wie auch der institutionellen Mehrsprachigkeit dem Lernen zuträglich seien. Diese Autor:innen beziehen sich hauptsächlich auf das Konzept der äußeren Mehrsprachigkeit. Aber auch die Stärkung der inneren Mehrsprachigkeit der Schüler:innen wird zunehmend empfohlen (Janle & Klausmann 2020; Dannerer et al. 2021).

Entgegen dieses didaktischen Konsenses gibt es in der Praxis eine gewisse Zurückhaltung gegenüber der konsequenten Förderung der Mehrsprachigkeit. Eine umfangreiche Befragung angehender Schweizer Lehrpersonen zeigt beispielsweise, dass der Gedanke, Mehrsprachigkeit aktiv zu fördern, nicht uneingeschränkt geteilt wird: Viele zukünftige Lehrpersonen nehmen die sprachliche Vielfalt in der Klasse eher als Herausforderung, denn als Chance für den Unterricht wahr und lehnen beispielsweise *Code-Switching* entschieden ab (Schaller & Schiesser 2024: 255). Diese Haltung ist mutmaßlich auf Unsicherheiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit (und auf eine mangelnde Schulung in diesem Bereich) zurückzuführen, was die Umsetzung einer sprachfördernden Didaktik erschwert.³

Wie der Umgang mit verschiedenen Sprachen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht an einer Westschweizer Schule aussieht, untersucht Rellstab (2021). Er geht der Frage nach, welche Sprachen dort tatsächlich zum Einsatz kommen und wie ihre Legitimität innerhalb der Klassenzimmer ausgehandelt wird. Dabei stellt er fest, dass die Mehrsprachigkeit in den Plenumssequenzen marginal ist, in den Gruppenarbeitssequenzen dagegen präsenter. Er summiert aus diesem Grund, dass sich die Sprachverwendung in den untersuchten Unterrichtskontexten an den Fluchtlinien „(Deutsch-)Didaktisch im Plenum“ und „(Sprach-)Spielerisch in der Gruppe“ orientiert (Rellstab 2021: 234). Diese Prinzipien spiegeln, dass die Sprachenvielfalt in eher formellen schulischen Kontexten wie einer Plenumssequenz wenig präsent ist, wohingegen sie in eher informellen Kontexten wie einer Gruppenarbeit aufscheint. Rellstab (2021: 309–315) streicht abschließend heraus, dass es implizite Normen dafür gebe, welche Sprachen in welchen schulischen Situationen legitim seien.⁴

2 Wandruszka beschreibt nebst regionalspezifischem Dialekt (*diatopische Variation*) auch Gruppensprachen (*diastatische Variation*) oder Register (*diaphasische Variation*, Coseriu 2007: 24–25) als Ausprägung innerer Mehrsprachigkeit.

3 Hinsichtlich *Code-Switching* stellt Ferguson (2003: 10) fest, dass sich pädagogische Empfehlungen zu dieser Thematik in drei Gruppen einteilen lassen: in eine erste Gruppe, in welcher eine strikte Trennung von Sprachen und Varietäten gefordert wird und jegliches Vorkommen von „mixed code teaching“ verurteilt wird. In eine zweite Gruppe, in welcher die Kopräsenz von zwei Sprachen dann akzeptiert ist, wenn sie strikte voneinander getrennt sind. Und in eine dritte Gruppe, welche die Funktionalität von *Code-Switching* anerkennt und herausstreicht, dass die Sprachbewusstheit auf diese Weise gestärkt wird.

4 Rellstab (2021: 305–307) betont, dass die Legitimität von Sprachen nicht als statisches Konzept verstanden werden kann, sondern dass sie in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden in der konkreten Unterrichtssituation entsteht. Die Wahrnehmung der Sprache als legitim oder illegitim kann dabei mit sozialen und kulturellen Hierarchien verknüpft sein, die im Unterricht immer wieder ausgehandelt werden.

An Deutschschweizer Schulen stellt sich die Frage nach der Legitimität von Sprachen nicht nur im Hinblick auf verschiedene Einzelsprachen (sog. „äußere Mehrsprachigkeit“, siehe oben), sondern auch in Bezug auf verschiedene Varietäten (sog. „innere Mehrsprachigkeit“, siehe oben). Während Standarddeutsch die primäre Unterrichtssprache ist, findet auch der Dialekt im Schulalltag durchaus Anwendung. Dies wirft die Frage auf, wie die beiden Sprachformen im schulischen Kontext nebeneinander existieren und welche Legitimität ihnen zugeschrieben wird (Hauser & Schiesser 2024: 9–10). Vom Lehrplan 21 (D-EDK 2016) ist vorgegeben, dass die Lehrperson in der Interaktion mit den Schüler:innen Standarddeutsch spricht (z. B. Schiesser & Hauser 2025). Demgegenüber weisen verschiedene Studien darauf hin, dass sich die Sprachverwendung z. B. in Gruppenarbeiten anders verhält, und nicht Standarddeutsch, sondern der Dialekt die präferierte Varietät ist (z. B. Sieber & Sitta 1986; Simon & Amsler 2010). Studien zum Gebrauch von Varietäten in Gruppenarbeiten zeigen, dass die Wahl des Dialekts in diesen Kontexten grundsätzlich nicht legitimationspflichtig ist. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Alltagspraxis, unter Dialektsprecher:innen Dialekt zu verwenden, auf die Schulpraxis übertragen wird. Sind nicht alle Beteiligten eines Schweizer Dialekts mächtig, kann sich aber ein gewisser Legitimationsbedarf aufdrängen: Die Wahl der Varietät bzw. der Sprache wird dann explizit verhandelt (Luginbühl & Schmidlin 2024: 124).⁵

2.3 Code-Switching

Vorliegender Beitrag fokussiert die Frage, inwiefern die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in Sequenzen zum kooperativen Lernen sichtbar wird. Voraussetzung für das Sichtbarwerden mehrsprachiger Kompetenzen sind Sprachwechsel in der Performanz. Um diese Sprachwechsel begrifflich zu fassen, wird auf das Konzept des *Code-Switching* zurückgegriffen.⁶

Code-Switching in einer weiten Definition meint “the use of more than one language (code, linguistic variety, dialect or register) in the course of a single communicative episode (conversation, conversational / interactional episode, particular genre)” (Petkova 2016: 48, mit Bezug auf Heller 1988 u. a.). Grundsätzlich kann zwischen strukturellen und soziopragmatischen Zugängen zu *Code-Switching* unterschieden werden (Petkova 2016: 48–56). Der vorliegende Beitrag teilt ein soziopragmatisches Interesse an *Code-Switching*: Dabei wird „sowohl die Makroebene berücksichtigt, d. h. das gesellschaftliche Verhältnis zwischen den Varietäten in Bezug auf Prestige, Verteilung, soziale Machtverhältnisse etc., wie auch die Mikroebene, d. h. die Bedeutung des CS als interaktionales Ereignis“ (Petkova 2016: 50–51). Eine konzeptuelle Unterscheidung, die die *Code-Switching*-Diskussion nachhaltig geprägt hat, ist die Differenzierung zwischen *situativem* und *metaphorischem* (später *konversationellem*) *Code-Switching* (Blom & Gumperz 1972). Das *situative Code-Switching* bezeichnet Sprachwechsel, die an bestimmte Situationen gebunden sind: In einem Schweizer Kontext wäre dies z. B. der Wechsel von Dialekt in die Standardsprache zu Beginn einer Unterrichtslektion oder der Einsatz von Dialekt in alltäglichen *face-to-face*-Interaktionen. Das *metaphorische Code-Switching* bezeichnet Wechsel innerhalb desselben situativen Kontextes (Petkova 2016: 52–53).

5 Auch in den vorliegenden Daten gibt es Sequenzen, in welchen Kinder mit Erstsprache Englisch ihr Unverständnis äußern, wenn andere Kinder miteinander Dialekt sprechen, woraufhin letztere ins Standarddeutsche wechseln.

6 Zur Beschreibung von Sprachwechseln in der Performanz eignet sich nebst der Forschungstradition des *Code-Switching* auch jene des *Translanguaging* (Li 2018; Otheguy et al. 2019). Treffers-Daller (2024: 9–14) entwirft eine Übersicht zur Abgrenzung von *Code-Switching* und *Translanguaging*. Vorliegend wird auf die Begrifflichkeiten des *Code-Switching*-Diskurses zurückgegriffen, und zwar hauptsächlich deshalb, weil die Ergebnisse so anschlussfähig werden an Befunde, die derselben wissenschaftlichen Tradition verpflichtet sind (Ferguson 2003; Ellwood 2008; Unamuno 2008; Petkova 2016).

Code-Switching-Konzepte, die sich auf die Mikroebene der Interaktion beziehen und die für die Auswertung vorliegender Daten von Belang sind, sind das *diskursbezogene* (*discourse-related*) und das *teilnehmerbezogene* (*participant-related*) *Code-Switching* (Auer 1998). Beim teilnehmerbezogenen *Code-Switching* geht es um die Präferenzen oder Bedürfnisse der Gesprächspartner:innen, etwa, wenn jemand in eine Sprache wechselt, die das Gegenüber besser versteht oder bevorzugt.⁷ Beim diskursbezogenen *Code-Switching* geht es dagegen um die Struktur der Kommunikation und die Bedeutung des Gesagten innerhalb des Gesprächs. Es wird als Mittel benutzt, um den Austausch von Informationen zu organisieren oder bestimmte Aspekte einer Unterhaltung zu betonen (z. B. das Einführen eines neuen Themas oder einer neuen Perspektive).⁸ *Code-Wahl* oder *Code-Wechsel* entsprechen in dieser Lesart konversationellen Ressourcen und erhalten ihre Bedeutung innerhalb des Interaktionsverlaufs. Dies heisst nicht, dass die Makroebene keine Rolle spielt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass „conversational regularities are both context-independent and context-sensitive“ (Auer 1998: 4).

Es gibt einige Untersuchungen zu *Code-Switching* im schulischen Kontext. Ferguson (2003: 2) etwa fokussiert das Sprachhandeln der Lehrperson und stellt dabei drei hauptsächliche Funktionalitäten fest:

- i. *CS for curriculum access. Basically, to help pupils understand the subject matter of their lessons.*
- ii. *CS for classroom management discourse. E. g. To motivate, discipline and praise pupils, and to signal a change of footing.*
- iii. *CS for interpersonal relations. E. g. To humanise the affective climate of the classroom and to negotiate different identities.*

Ferguson beschreibt, dass Lehrpersonen in der Klasse von Englisch in die lokale Landessprache wechseln (in den Studien, die Ferguson berücksichtigt hat, sind dies z. B. Tamil, Zulu und Maltesisch), um Schülerinnen und Schülern etwas zu erklären („curriculum access“), um sie zu führen („classroom-management“) und nicht zuletzt, um sie emotional besser zu erreichen („interpersonal relations“). Diese Einschätzung teilen Studien zum *Code-Switching* an Schulen in der Deutschschweiz: Lehrpersonen wechselten dann von Standarddeutsch in den Dialekt, wenn die Kinder sie ungenügend verstünden (i.), um Organisatorisches zu platzieren (ii.), sowie um Schülerinnen und Schüler zu ermahnen oder zu loben (iii.) (Sieber & Sitta 1986; Sieber 1994; Simon & Amsler 2010).⁹ Studien, die das *Code-Switching* von Lehrpersonen analysieren, sind für vorliegenden Text von Interesse, weil sich Schülerinnen und Schüler in ihren Rollen in Peer-Learning-Situationen mutmaßlich an den Rollenverteilungen in übrigen schulischen Formaten orientieren („grammar of schooling“, Tyack & Tobin 1994).

Anders als Ferguson befasst sich Unamuno (2008) mit *Code-Switching* in Peer-Interaktionen. Sie untersucht das Sprachverhalten von Sprachschüler:innen in Barcelona, wo in staatlichen Einrichtungen Katalanisch gesprochen wird. Dabei stellt sie fest, dass die Sprachwechsel nicht hauptsächlich durch die Orientierung an den Adressat:innen motiviert sind (*participant-related*,

7 Petkova (2016: 54) präzisiert: „Häufig basiert das teilnehmerinduzierte *Code-Switching* auf der sog. „preference for the same language talk.“

8 Petkova (2016: 52) formuliert es wie folgt: „Der erste Typus nimmt Bezug auf die einzelnen Ereignisse im Gesprächsverlauf, während der zweite mit den Präferenzen oder Kompetenzen der Interaktionsteilnehmenden zusammenhängt, damit also, welche Varietät sie besser beherrschen oder als geeigneter betrachten [...]“

9 In der Didaktik gibt es einige Literatur, die Lehrpersonen einen sorgfältigen Umgang mit Dialekt und Standardsprache empfiehlt: Es sei z. B. darauf zu achten, dass Kinder nicht im Dialekt gescholten oder gelobt würden, oder dass nicht in spezifischen Fächern Dialekt (Turnen, Werkunterricht, sog. „Herzfächer“) und in anderen (Deutsch, Mathematik, sog. „Kopffächer“) Standardsprache gesprochen würde. Dies sei dem Erwerb der Standardsprache nicht zuträglich (Neugebauer & Bachmann 2007).

Auer 1998), sondern dass sie auch eingesetzt werden, um Aufgaben im Zusammenhang mit der Organisation und der Durchführung der zugewiesenen Gruppenarbeit zu lösen (*discourse-related*, Auer 1998). Sie präzisiert: “So, despite the fact that their bilingual competence is being built up, these children are able to code-switch to serve both discourse-related and participant-related functions” (Unamuno 2008: 15).

3. Fragestellung, Daten und Methodik

Vor dem eben erläuterten theoretischen Hintergrund lässt sich die Forschungsfrage wie folgt präzisieren: Machen Schüler:innen in kooperativen Lernsequenzen von ihrer Mehrsprachigkeit Gebrauch, indem sie andere Sprachen als Standarddeutsch nutzen?

Das Datenkorpus, das der Untersuchung zugrunde liegt, entstand im Rahmen des Projekts „Kooperieren und Kommunizieren – zur sprachlichen Interaktion in kooperativen Lernsettings“, das am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführt wurde (Laufzeit: 2018–2021). Die Datenerhebung fand in fünf Klassen im Deutschschweizer Kanton Zug statt. Besucht wurden die 3., 5. und 6. Primarstufe sowie die 1. Sekundarstufe. Videografiert wurden 22 Lektionen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Natur-Mensch-Gesellschaft, Musik, Bildnerisches Gestalten und Englisch. Um möglichst authentisches Unterrichtsgeschehen einzufangen, wurden den Lehrpersonen nur wenige Vorgaben gemacht: Sie wurden gebeten, eine kooperative Lernsequenz so anzuleiten, wie sie dies auch ohne Beisein von Forschenden tun. Die Kategorie *kooperative Lernsequenz* ist demnach als emische Kategorie einzuordnen (Frick 2018). Auch bezüglich der Zusammensetzung von Gruppen wurden den involvierten Lehrpersonen keine Vorgaben gemacht.

Insgesamt liegen Videoaufnahmen im Umfang von 17 Stunden vor. Gefilmt wurde mit einer Standkamera sowie einer 360°-Kamera. Die Daten wurden in Folger nach GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Da die Daten ohne spezifischen Fokus auf Mehrsprachigkeit erhoben wurden, wurden zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage zunächst jene Videosequenzen ausgewählt, in denen auch andere Sprachen als Deutsch vorkommen. Dieses Teilkorpus hat einen Umfang von ca. 90 Minuten. Dabei zeigte sich, dass innerhalb der mehrsprachigen Interaktionsdaten nebst Standarddeutsch nur die Varietät Dialekt (sog. „innere Mehrsprachigkeit“, Kapitel 2.2) und die Sprache Englisch (sog. „äußere Mehrsprachigkeit“, Kapitel 2.2) Verwendung finden, und zwar hauptsächlich in einer Lernendenkonstellation von drei Kindern. Weitere Sprachen wurden in den Daten nicht sichtbar. Dies stellt bezüglich des Forschungsinteresses an *Code-Switching* in mehrsprachigen Kindergruppen eine Einschränkung dar: Einmal wird in der Auswertung und Analyse eine spezifische Kindergruppenkonstellation fokussiert. Außerdem haben sowohl der Dialekt als auch Englisch einen besonderen Status. Der Dialekt ist in der Schweiz positiv bewertet und im mündlichen, informellen Kontext die präferierte Varietät (Studler 2013). Englisch hat als *lingua franca* innerhalb der Schule einen besonderen Status: Es hat hohes Prestige und ist entsprechend von anderen in einer Klasse potentiell vorhandenen Migrationssprachen abzugrenzen (Zingg 2020). Hinzu kommt, dass Englisch auch von jenen Kindern verstanden und verwendet wird, deren Erstsprache nicht Englisch ist. Entsprechend unterscheidet sich die hier analysierte Kleingruppenkonstellation von mehrsprachigen Settings, in denen nur ein Teil der Kinder eine gewählte Sprache in der Gruppe versteht, oder solchen, in denen keine gemeinsame Sprache für den Austausch gefunden werden kann.

Bei der Auswertung und Analyse der Daten gehen wir gesprächsanalytisch vor (Deppermann 2008; Birkner et al. 2020). Außerdem orientieren wir uns am Konzept des *Code-Switching* (Kapitel 2.3). Wir beziehen uns dabei maßgeblich auf die Konzepte des *situativen* und *metaphorischen* (spä-

ter *konversationellen* Code-Switching (Blom & Gumperz 1972) sowie des *teilnehmerbezogenen* (*participant-related*) und des *diskursbezogenen* Code-Switching (*discourse-related*) (Auer 1998).

4. Auswertung, Analyse und Ergebnisse

Die Auswertung der Daten orientiert sich an der Frage, wann Schüler:innen in kooperativen Lernsequenzen andere Sprachen als Deutsch verwenden. Wir präsentieren die exemplarische Analyse einer transkribierten Sequenz, in welcher die Kinder Maria, Elias und James¹⁰ von der Lehrperson den Auftrag erhalten, Ideen für den Abschlussball (*Prom*) zu sammeln und zu diskutieren. Die Sequenz wird von der Lehrperson keinem bestimmten Unterrichtsfach zugeordnet. Die Kinder sollen den Ball planen und anschließend durchführen. Sie befinden sich außerhalb des Klassenzimmers in einem Gruppenraum. Sie bleiben die ganze Zeit unter sich, es stoßen keine weiteren Personen dazu. Das Transkript setzt ein, als die Schülerin und die zwei Schüler miteinander überlegen, welcher Tanz am Abschlussball getanzt werden soll.

Transkriptauszug 1: Walzer, 5./6. Klasse, ELI = Elias, MAR = Maria, JAM = James

001 MAR: [((-) WELL (.) i know the whole dances (xxx xxx)]
 002 MAR_nv: [((klatscht ihre Hände gegeneinander))]]
 003 ELI: was sollen wir TANzen;
 004 MAR: ROlex;
 005 (-) i dont KNOW,
 006 ELI: WALzer,
 007 MAR: [(-) ja WALZER,]
 008 JAM: <<zu Maria> [no] NOT a lot_of people know them;
 009 (.) (ROlex)>,
 010 MAR: oke (.) (xxx),
 011 JAM: em;
 012 MAR: I dont know yeah,
 013 JAM: okay (-) ein;
 014 ELI: <<stark betont > ich kann nicht TANzen >;
 015 JAM: <<etwas notierend > (-) ein >,
 016 MAR: <<zu James> and the thing äh dü äh ein TANZ,
 017 gonna be äm FREIwillig,
 018 JAM: <<murmelnd > tanz FREIwillig >;
 019 MAR: cause like im not doin FORcing everybody to do it.

Maria eröffnet die Sequenz mit „WELL (.) i know the whole dances“ (Z. 001) und klatscht dabei in die Hände. Die Sprache, die sie wählt, ist Englisch, ihre Erstsprache. Auch Elias bringt sich ein mit „was sollen wir TANzen;“ (Z. 003). Er bedient sich ebenfalls seiner Erstsprache und wählt dabei die Varietät des Standarddeutschen. Maria reagiert auf Elias, macht den Vorschlag „ROlex; (-) i dont KNOW,“ (Z. 004–005) und bleibt beim Englischen. Elias macht den Vorschlag „WALzer,“ (Z. 006) in Standarddeutsch, woraufhin Maria – ebenfalls in Standarddeutsch – mit „(-) ja WALZER,“ (Z. 007) affirmativ auf den Vorschlag von Elias reagiert. Nun schaltet sich James ein. Er hat die Rolle des Protokollanten inne: Er hält schriftlich fest, was in der Gruppe besprochen wird. Zunächst adressiert er Maria in ihrer Erstsprache Englisch mit „<<zu Maria> no NOT a lot_of people know

¹⁰ Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

them; (.) (ROlex)>“ (Z. 008–009), was Maria mit „oke (.) (xxx)“, ratifiziert. Maria zeigt mit „I dont know yeah“, (Z. 012) auf Englisch an, dass sie an der Fortführung des Gesprächs und der Lösung des Problems interessiert ist. James äußert sich daraufhin auf Standarddeutsch („okay (—) ein;“ (Z. 013)) und widmet sich sogleich der Niederschrift. Während er notiert, wiederholt er nochmals „<etwas notierend> (—) ein>“, (Z. 015) auf Standarddeutsch.

Elias platziert ein neues Thema, indem er lautstark auf Standarddeutsch anmerkt, dass er nicht tanzen kann („<stark betont> ich kann nicht TANzen>“, Z. 014). Diesen Einwand nimmt Maria auf, indem sie einbringt, dass das Tanzen am Abschlussball freiwillig sein sollte: „and the thing äh dü äh ein TANZ, gonna be äm FREIwillig“, (Z. 017). Sie greift hier sowohl auf die Sprachen Englisch wie auch Deutsch zurück. James nimmt den inhaltlichen Vorschlag auf und überträgt ihn auf sein schriftliches Protokoll („<murmelnd> tanz FREIwillig>“, Z. 018). Maria schließt die Turn-Sequenz mit der Ergänzung „cause like im not doin FORcing everybody to do it“ ab (Z. 019).

Die präsentierte Sequenz gibt Aufschluss über drei Aspekte, die sich bezüglich Sprachwahl und Sprachwechsel in kooperativen Lernsequenzen zeigen: über den Status der Erstsprache, über die Adressatenorientierung sowie über die Diskursorientierung beim *Code-Switching*.

4.1 Verwendung der Erstsprache

In Forschungsarbeiten zu *Code-Switching* wird angemerkt, dass sich Teilnehmer:innen mehrsprachiger Interaktionen zu Beginn häufig (implizit oder explizit) auf eine Sprache einigten: Dies sei dem Verlangen nach einer gemeinsamen Interaktionssprache geschuldet (z. B. Auer 2009). Diese gemeinsame Interaktionssprache wird als *Matrixsprache* resp. *Matrix Language* bezeichnet. Die Sprache, die Spender für *Code-Switching* ist, wird demgegenüber *Embedded language* genannt (Myers-Scotton 1997, zit. nach Petkova 2016: 48). Im vorliegenden Beispiel lässt sich nicht beobachten, dass eine Sprache als primäre Interaktionssprache gelten kann. Vielmehr sind zwei Sprachen – Deutsch und Englisch – zu ähnlichen Teilen vertreten. Dabei ist bei den einzelnen Sprecher:innen eine Tendenz zur Verwendung ihrer Erstsprache auszumachen: Maria steigt in Zeile 001 auf Englisch – ihrer Erstsprache – in die Diskussion ein, Elias in Zeile 003 auf Deutsch. Die Kinder halten mehrheitlich an diesen Sprachen fest: Elias bleibt während der ganzen Sequenz beim Deutschen, Maria switcht in nur zwei Fällen von Englisch auf Deutsch, nämlich in Zeile 007 (Adressierung von Elias) und in den Zeilen 016/017 (Adressierung von Elias und James). Eine etwas andere Praxis der Sprachwahl ist bei James beobachtbar: Er äußert sich in seinem ersten Beitrag auf Englisch (Adressierung von Maria), in seinem zweiten Beitrag verwendet er (in seiner Rolle als Protokollant) Standarddeutsch. Diese je unterschiedliche Praxis spiegelt sich auch in den übrigen Daten: Maria äußert sich häufig in Englisch, Elias mehrheitlich in Deutsch, und James in Deutsch und Englisch. Damit weicht die beobachtete Interaktion von der möglichen Praxis der (impliziten) Definition einer gemeinsamen Interaktionssprache ab (Auer 2009). Es sei weiter angemerkt, dass die Sprachwahl in der Schule ja nicht einzig einem individuellen oder kollektiven Entscheid verpflichtet ist: Im Prinzip ist vorgegeben, dass Schülerinnen und Schüler an Deutschschweizer Schulen miteinander Standarddeutsch sprechen (D-EDK 2016). Weichen sie von der Norm der unmarkierten Varietät Standarddeutsch ab, eröffnet dies einen Interpretationsspielraum zur Frage, warum sie sich für die gewählte Sprache entscheiden. Äußert sich jemand beispielsweise wiederholt auf Englisch, schreiben ihr die übrigen Interaktionsteilnehmenden mutmaßlich die Zugehörigkeit zur Gruppe Englischsprachiger zu. Häuft sich eine entsprechende Sprachpraxis, kann sie als soziale Positionierung gelesen werden.

Weiter lässt sich in der analysierten Sequenz beobachten, dass die Sprachwahl, die die einzelnen Kinder treffen, nicht explizit thematisiert oder ratifiziert wird: Es gibt keine Verständigung darüber, ob die gewählte Sprache für alle angemessen sei oder was als Interaktionssprache im Sinne einer Matrixsprache gelten könnte (Myers-Scotton 1997, zit. nach Petkova 2016: 48).

Sprachwahl bzw. Sprachwechsel ziehen interaktional auch keine Irritationen nach sich. Dieser Befund eröffnet mehrere Interpretationsmöglichkeiten: Mit Bezug auf die Gruppenkonstellation scheint es so zu sein, dass die Kenntnis der Kinder voneinander und auch die Kenntnis davon, was die einzelnen Kinder an sprachlichen Ressourcen mitbringen, eine Verständigung zu Sprachwahl und Sprachwechsel weitgehend unnötig erscheinen lässt. So kommt es über die gesamte Gruppenarbeit *Prom* hinweg nur einmal vor, dass Elias die anderen auffordert, Deutsch zu sprechen. Betreffend Situation lässt sich vermuten, dass der Ort der Interaktion – eine Kleingruppenkonstellation abseits des Klassenverbandes – das Sprachwahl- und Sprachwechselverhalten der Kinder von der normativen Setzung des Standarddeutschsprechens (Gogolin 2008) entlastet und ihnen eine gewisse Freiheit im Gebrauch ihres mehrsprachigen Repertoires ermöglicht. Mit Canagarajah (2004) können schulische Gruppenarbeiten, die abseits des Schulzimmers und dementsprechend auch abseits der lehrer:innenseitigen Einflussnahme stattfinden, als sogenannte *safe houses* (Canagarajah 2004) eingeordnet werden: als Gesprächssituationen, „that expresses alternate identities disallowed by the normative requirements of classrooms“ (Ellwood 2008: 554). Folgt man Ellwood, so sind diese Gesprächssituationen oftmals in „alternate classroom sites or off-record moments“ zu verorten, welche die Komplexität schüler:innenseitiger sprachlicher Identitäten reflektieren¹¹: Sie ermöglichen es den Schüler:innen, „[to] index acceptance, but more often, resistance or unwillingness, to commit to any normative rights and obligations set for the language classroom“ (Ellwood 2008: 538).

4.2 Adressatenorientierung

In Kapitel 4.1 wurde diskutiert, dass sich die drei Kinder James, Maria und Elias in der Interaktion unterschiedlicher Sprachen bedienen und sich aus dieser Praxis eine Präferenz einer Sprache pro Kind zeigt. Gleichzeitig wurde auch bemerkt, dass zumindest James und Maria nicht nur eine Sprache verwenden, sondern mindestens zwei, wenn auch zu je unterschiedlichen Anteilen. Fokus dieses Teilkapitels ist es nun, das *Code-Switching* (Auer 1998) mit Blick auf eine mögliche Adressatenorientierung näher zu beschreiben.

Im oben präsentierten Abschnitt sind es hauptsächlich James und Maria, die im Umgang mit ihren Peers *Code-Switching* einsetzen: Maria eröffnet die Sequenz auf Englisch („WELL (.) i know the whole dances“ (Z. 001)). Elias bringt sich auf Deutsch ein („was sollen wir TANzen;“ (Z. 003)). Maria reagiert auf Elias und macht den Vorschlag „ROlex; (–) i dont KNOW;“ (Z. 004–005), sie bleibt beim Englischen. Elias macht den Vorschlag „WALzer;“ (Z. 006) in Standarddeutsch, woraufhin Maria ins Deutsch switcht und mit „(–) ja WALZER;“ (Z. 007) affirmativ auf den Vorschlag von Elias reagiert. Das *Code-Switching* ist als Form der Adressatenorientierung einzuordnen (*participant-related Code-Switching*, Auer 1998): Maria adressiert Elias zunächst auf Englisch und switcht danach auf Deutsch, indem sie Elias Votum wiederaufnimmt. Im Anschluss daran adressiert James seine Mitschülerin Maria auf Englisch („<<zu Maria> [no] NOT a lot_of people know them; (.) (ROlex)>“ (Z. 8–9),): Auch dieser Wechsel vom Deutschen ins Englische wird als adressatenorientiertes *Code-Switching* eingestuft: Hinweise dazu geben Elias' Blickverhalten (er wendet sich Maria zu), wie auch die verbale Wiederaufnahme von Marias „ROlex; (–) i dont KNOW;“ (Z. 004–005). Maria ratifiziert James Zugzwang mit „oke (.) (xxx)“ (Z. 10), was darauf schließen lässt, dass sie sich als Adressatin angesprochen fühlte. Weiter kann Marias Äußerung „TANZ“ im Turn „and the thing äh dü äh ein TANZ, gonna be äm FREIwillig;“ (Z. 017) als adressatenorientiertes *Code-Switching* gelesen werden: Mit ihrem Blickverhalten zeigt Maria an, dass ihre Äußerung an

11 Ellwood (2008) präzisiert, „that there is no one-to-one mapping of identities and codeswitches. Rather, the emergent and transformative aspects of any interaction, in combination with the relatively established habitus of an individual and the presence of particular institutionalised discourses, result in unpredictable relationships between identities and language use in specific contexts“ (540).

James gerichtet ist. Er selbst ist damit beschäftigt, den Fortgang der Diskussion schriftlich festzuhalten, was Maria mit ihrem Input mutmaßlich unterstützen möchte. James ratifiziert Marias Äußerung („<murmeln> tanz FREIwillig“; Z. 018), was darauf hinweist, dass er sich als Adressat verstanden hat. Summiert man die *Code-Switching*, die als adressatenorientiert gelten können, fällt auf, dass hauptsächlich Maria und James switchen: Maria adressiert Elias und James auf Deutsch, James adressiert Maria auf Englisch. Bei Englisch scheint es sich um eine Sprache zu handeln, derer sich sowohl Maria als auch James sicher sind, und die unter Umständen als ihre gemeinsame Interaktionssprache gelten kann. Unamuno (2008: 15) gebraucht in diesem Kontext den Begriff der *partnership identity* und meint damit, dass sich mit gewissen Mustern im Sprachgebrauch eine Art gemeinsame Identität manifestieren könne. Elias scheint an diesem geteilten Muster nur bedingt teilzuhaben: Aktiv (durch den Gebrauch von Englisch) zeigt er sich jedenfalls nicht zugehörig. Er bleibt bei seiner Sprache Deutsch.

Die Adressatenorientierung durch Sprachwechsel zeigt sich innerhalb der Daten noch auf einer weiteren Ebene. Das folgende Transkript zeigt die Fortsetzung des in Beispiel 1 präsentierten Ausschnittes. Elias, Maria und James diskutieren darüber, welcher Tanz am Abschlussball (*Prom*) getanzt werden soll. Elias wirft daran anschließend die Frage auf, was denn geschehe, wenn man nicht tanzen möchte.

Transkriptauszug 2: Walzer, 5./6. Klasse, ELI = Elias, MAR = Maria, JAM = James

020 ELI: und was is wenn man nicht tanzen WILL?
 021 MAR: dann MUSST du dann,
 022 du MUSST walzer tanzen;
 023 du du musst zu hause walter Üben,
 024 ELI: (---) <<entgeistert> was >,
 025 MAR: ja du MUSST walter tanzen;
 026 und es ist ein,
 027 JAM: WALzer not walter ((lacht));
 028 MAR: (-) WALzer;
 029 JAM: <<mit englischem Akzent> WALter ((lacht)) >,
 030 MAR: <<lachend > WALter >,
 031 no but like äm ((unverständlich)) WALzer,
 032 so i was LIKE,

Auf Elias Frage (Z. 020) entgegnet Maria, dass Tanzen ein Muss sei. Sie nimmt dabei auf vorherige Turns Bezug (Beispiel 1), in welchen die Kinder über *Walzer* gesprochen haben. Während Maria die Bezeichnung des Tanzes in Zeile 022 richtig ausspricht, wiederholt sie denselben Ausdruck in Zeile 023 mit leicht modifizierter Aussprache, wobei sie den Laut *ts* durch *t* ersetzt („walter“). Elias reagiert – mit Bezug auf den Inhalt von Marias Turn – entrüstet (Z. 024: „was“). Sie wiederholt ihre Aussage erneut mit unangemessener Aussprache („walter“ mit ausgesprochenem *t*, Z. 025). Dies veranlasst James zu einer Intervention (Z. 027). Marias Beitrag verbleibt unvollständig (Z. 026). James korrigiert die Aussprache von Maria, indem er die angemessene Aussprache der unangemessenen gegenüberstellt. Dabei lacht er. Maria gelingt es, die angemessene Aussprache zu imitieren (Z. 028). In Zeile 029 verwendet James nochmals die falsche Aussprache, wobei er den Laut [a] englisch ausspricht [ɑ] und abermals lacht. Maria spricht die englische Aussprache nach und lacht ebenfalls (Z. 030). Maria fährt anschließend in ihren Ausführungen fort: Nun spricht sie *Walzer* korrekt aus.

Die Beschreibung des Transkripts zeigt, dass die Interaktion unter den Schülerinnen auf Deutsch stattfindet, bis James seine Fremdkorrektur auf Englisch anbringt (Z. 027). Der Wechsel

vom Deutschen ins Englische kann ebenfalls als adressatenorientiertes *Code-Switching* (Auer 1998) eingeordnet werden: Es liegt nahe, dass sich James damit an Maria und nicht an Elias wendet; einmal, weil Marias Präferenz für die Interaktionssprache Englisch der Gruppe bekannt ist (Kapitel 4.1), und auch, weil James mit der Wiederaufnahme von „walter“ (Z. 027) Maria inhaltlich direkt adressiert. Maria zeigt in Z. 028 auch an („(-) WALzer;“), dass sie sich als Adressatin wahrgenommen hat. James' Fremdkorrektur (Schlatter et al. 2016: 79) lässt sich noch auf einer weiteren Ebene einordnen. Und zwar stellt Ferguson (2003) fest, dass Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht dann ins Englische switchen, wenn sie den Kindern etwas erklären und dabei sichergehen möchten, dass sie die Erklärung verstehen (Kapitel 2.3: Typ 1 des *Classroom Code-Switching*). Wenn James seine Korrektur an der Äußerung von Maria auf Englisch anbringt, kann dies auch dahingehend interpretiert werden, dass James innerhalb der kooperativen Lernsequenz gewissermaßen die Rolle der Lehrperson und die damit verbundene sprachliche Praxis der Korrektur in gut verständlicher Sprache übernimmt.

Aus didaktischer Sicht ist Folgendes bemerkenswert: Die Fremdkorrektur, die James an Marias Aussprache vornimmt, führt dazu, dass Maria sich der richtigen Aussprache bewusst wird und sie übernimmt. Zeigte sie zu Beginn noch Unsicherheiten in der Aussprache (Z. 022 und Z. 023), so kann sie sie nun zielsprachlich wiedergeben. Damit folgt die analysierte Interaktion gängigen didaktischen Modellen (Schlatter et al. 2016; Neugebauer & Nodari 2017) und weist darauf hin, dass Schüler:innen in kooperativen Lernsequenzen (ohne Anleitung durch die Lehrperson) die Sprache bisweilen unbewusst zum Gegenstand der Interaktion machen. Dass die Fremdkorrektur unter Peers dabei von Lachen begleitet wird, könnte einerseits Belustigung über die verschiedenen Wortbedeutungen (*Walzer/Walter*) zum Ausdruck bringen, ließe sich andererseits aber auch mit einem gewissen Unwohlsein erklären, das die Kinder in dieser spezifischen Situation (ein Peer korrigiert einen Peer) empfinden.

4.3 Diskursorientierung

Während vorab die Adressatenorientierung beim *Code-Switching* fokussiert wurde, soll das Augenmerk nun noch auf die Diskursorientierung gerichtet werden. Hier sei einmal auf James Verwendung des Standarddeutschen in Beispiel 1 („okay (--) ein;“ (Z. 013)) und in Zeile 015 („<<etwas notierend > (--) ein >“) hingewiesen: Er hält in dieser Situation zentrale Aussagen der gemeinsamen Diskussion schriftlich fest. Die Rolle des Protokollanten hat er zu Beginn der vorgegebenen kooperativen Aufgabe – die Schüler:innen sollen im Nachgang in der Schulsprache Deutsch die Ergebnisse präsentieren – übernommen. Während er notiert, formuliert er gewisse Satzfragmente auch mündlich. Der Wechsel der Medialität mag das *Code-Switching* hier erklären (Niederschriften erfolgen im schulischen Kontext auf Standarddeutsch).

Auch Marias Verwendung der Wörter „Tanz“ und „freiwillig“ in der Äußerung „and the thing äh dü äh ein TANZ, gonna be äm FREIwillig;“ (Z. 017) lässt sich zumindest partiell als diskursorientiertes *Code-Switching* einordnen (auch Kapitel 4.2): Während Maria spricht, schaut sie in Richtung James und auf das Blatt, auf welchem er Notizen macht. Zugleich bringt sie eine Zeigegeste an. Blickverhalten wie auch Zeigegeste können so gedeutet werden, dass Maria James diktiert, was protokolliert werden soll. James ratifiziert in Zeile 018 Marias Beitrag („<<murmelnd > tanz FREIwillig >“). Wie bereits im ersten Beispiel kann auch hier gemutmaßt werden, dass der Wechsel ins Deutsche durch die Medialität gerahmt wird: Maria sieht, dass James protokolliert, und formuliert ihren Gesprächsbeitrag, mit welchem sie James adressiert, auf Standarddeutsch. Der Wechsel ins Standarddeutsche mag hier der schulischen Aufgabe verpflichtet sein, dass die Gruppenarbeit zu einem präsentablen Ergebnis führen soll, also “[with] the desire to cooperate

in the execution of the task while maintaining some fluency in the interaction” (Unamuno 2008: 15).¹²

Im weiteren Verlauf der Kleingruppeninteraktion gibt es zusätzliche Hinweise darauf, dass die Gruppe an einer gemeinsamen Hervorbringung eines Ergebnisses interessiert ist. In Beispiel 3 wird die Fortsetzung der in Beispiel 1 und Beispiel 2 präsentierten Sequenz analysiert. Nachdem das Thema „Tanz“ abgeschlossen ist, wirft Maria ein, dass ihre Gruppe am Abschlussball auch Spiele vorsehen sollte.

Transkriptauszug 3: Games, 5./6. Klasse, MAR = Maria, JAM = James, ELI = Elias

042 MAR: we should do like (-) GAmes;
 043 JAM: wir sollten irgendwelche SPIEle (-) haben;
 044 MAR: like;
 045 ELI: comPUterspiele,
 046 MAR: [<<laut > Elias >,
 047 MAR_nv: [((dreht sich ab und verwirft die Hände))]
 048 JAM: [nenein (.) spiele wo wir zuSAMmenspielen;]
 049 MAR: like acTIvities;
 050 ELI: äh (-) eile mit WEIle;
 051 MAR: aber nicht so FANgis oder so;
 052 (-) in the in the in our prom dresses running around like (-)
 tag (.) like;
 053 JAM: ((lacht))

Maria formuliert ihren Beitrag in Zeile 042 auf Englisch, James wiederholt nahezu dieselbe Formulierung auf Deutsch (Zeile 043). Elias konkretisiert die Idee mit dem Hinweis auf Computerspiele, worauf Maria die Hände verwirft und James explizit zum Ausdruck bringt, dass es nicht um diese Art von Spielen gehen soll. Möglicherweise hat der englische Ausdruck „GAmes“ (Z. 042) Elias zu einer falschen Assoziation verleitet. Maria verwendet anschließend das englische Synonym „acTIvities“ (Z. 049), was darauf hindeutet, dass sie erkannt hat, ihren Vorschlag präzisieren zu müssen. Dass sie hier nicht in die deutsche Sprache wechselt, hängt möglicherweise damit zusammen, dass James bereits Deutsch gesprochen hat und es dennoch zu unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich „Games“ bzw. „SPIEle“ (Z. 042–043) zwischen Elias und ihnen gekommen ist. Elias wiederum führt ein konkretes Beispiel an („äh (-) eile mit WEIle“, Z. 050¹³). Ob dieses Beispiel Marias Auffassung von „acTIvities“ entspricht, bleibt offen, denn sie geht nicht auf seinen Beitrag ein. Vielmehr fährt sie in ihren Ausführungen fort, indem sie erläutert, welche Aktivitäten *nicht* in Betracht zu ziehen seien. An dieser Stelle wechselt sie nun auf Deutsch (Z. 051), was als adressatenorientiertes *Code-Switching* interpretiert werden kann: Sie richtet sich damit an Elias, welcher sich durchgehend seiner Erstsprache Deutsch bedient. Anschließend kehrt sie zum Englischen zurück und führt bildlich aus, weshalb Fangen ihrer Auffassung nach kein geeignetes Spiel sei. James reagiert mit einem Lachen. Damit zeigt er an, dass er Marias Standpunkt versteht und mit ihr einen gemeinsamen Wissens-Raum (*common ground*, Clark & Schaefer 1989) teilt, der durch Marias Wechsel ins Englische (der Sprache, die sie typischerweise zur Verständigung untereinander verwenden, und an welcher Elias nicht aktiv teilhat) noch verstärkt wird.

Die Kinder fokussieren in ihren Ausführungen die inhaltliche Ebene (Eignung von Spielen für den Abschlussball), Begrifflichkeiten werden nicht explizit thematisiert. Implizit wird aber

12 Unamuno (2008) hat in ihrer Studie zu Schüler:innengruppen in Spanien ähnliche *Code-Switching*-Funktionalitäten ausmachen können, wie sie in vorliegender Untersuchung aufscheinen.

13 In der Schweiz sehr bekanntes Gesellschaftsspiel, ähnlich dem Spiel „Mensch ärgere dich nicht“.

deutlich, dass sich die Kinder durchaus an semantischen Aspekten orientieren: So greift Maria auf ein Synonym zurück, um ihren Vorschlag zu präzisieren („activities“ für „Games“). James führt ein Merkmal an, das wesentlich ist für seine Auffassung von *Spielen* (Z. 048: „spiele wo wir zuSAMmenspielen;“), was von Elias dann auch durch ein Beispiel („äh (–) eile mit WELLE;“ Z. 050) aufgegriffen wird. Schließlich liefert Maria eine Annäherung an „activities“, wobei sie den Begriff ex negativo („aber nicht so FANGis¹⁴ oder so;“ Z. 051) umschreibt. Hierbei wechselt Maria nicht nur ins Standarddeutsche, sondern verwendet zur Bezeichnung des Spiels das gängige Dialektwort. Im Verlauf der Interaktion nähern sich die Kinder über weitere Beschreibungen („disco games“, „party games“) und Spielvorschläge („Tat oder Wahrheit“) einem gemeinsamen Verständnis von „Games“ (Z. 042) bzw. „SPIELE“ (Z. 043) an.¹⁵

Während die gemeinsame Bedeutungsaushandlung hier implizit bleibt – die Schüler:innen fokussieren in ihren Ausführungen die inhaltliche Ebene –, vollzieht sie sich im übergeordneten, monolingualen Datensatz auch explizit (Nell-Tuor & Schiesser 2025). Dies lässt die Lesart zu, dass die Kinder die an sie herangetragene schulische Aufgabe nach der Bewältigung einer kooperativen Lernsequenz sichtbar ernst nehmen. Mit diskursorientiertem *Code-Switching* tragen sie auch der Mehrsprachigkeit der Gruppe Rechnung.

4.4 Zusammenfassung

In den Analysekapiteln wurde dreierlei diskutiert: Einmal geben die Daten Hinweise darauf, dass sich Schüler:innen in Gruppenkonstellationen abseits des klassischen Unterrichts nicht ausschließlich auf Standarddeutsch unterhalten, sondern dass sie weitere ihnen zugängliche Sprachen und Varietäten nutzen. Dabei ist festzuhalten, dass gewisse Präferenzen bei der (individuell) gewählten Interaktionssprache zum Tragen kommen (Kapitel 4.1). Weiter wurde illustriert, dass die Kinder in der Kleingruppenkonstellation sowohl adressaten- als auch diskursorientiert switchen (Kapitel 4.2, Kapitel 4.3): Die Adressatenorientierung mag auf übergeordneter Ebene eine Beziehungs-, die Diskursorientierung eine sach-/fachspezifische Funktion erfüllen. Gerade im schulischen Kontext, wo *Code-Switching* häufig als unangemessenes sprachliches Handeln beurteilt wird (Ferguson 2003: 2), sind solche Beobachtungen bedeutsam: Sie weisen darauf hin, dass Kinder, die sich im Erwerb einer oder mehrerer Sprachen befinden, ihre Mehrsprachigkeit funktional für beziehungs- sowie für aufgabenbezogene Zwecke einsetzen. Unamuno (2008: 16) formuliert es in ihrer Untersuchung zum *Code-Switching* von Schüler:innen in Spanien, in welcher das Erhebungssetting sprachliche Ähnlichkeiten mit der Diglossie in der Deutschschweiz aufweist, wie folgt:

This observation leads us to re-examine code-switching among learners or people developing their plurilingual competences. According to our data, the degree of competence in the different languages partially explains the different uses of code-switching. However, a more relevant interpretation should be sought in the legitimacy obtained by the alternate use of more than one language in activities that participants consider to be linked to the school-imposed task itself, or in other activities they also carry out simultaneously.

Kooperative Lernsequenzen, in welchen die Schüler:innen schulische Aufgaben eigenverantwortlich bearbeiten, scheinen ein Lernformat zu sein, in welchem sich *Code-Switching*, wie auch Unamuno (2008: 16) es beschreibt, zeigt. Weiter finden sich in den Ergebnissen Hinweise darauf, dass nicht nur die übertragene schulische Gruppenaufgabe *Code-Switching* begünstigen kann,

¹⁴ Dialektausdruck für Fangenspiel.

¹⁵ In den übrigen Daten finden sich einige punktuelle Sequenzen, in welchen Wortbedeutungen mehrsprachig verhandelt werden. So fällt einem Kind mit Erstsprache Englisch bspw. die deutsche Übersetzung von *bagpipes* nicht ein, worauf die deutschsprechenden Mitschüler zu Hilfe kommen und gemeinsam zur Übersetzung *Dudelsack* gelangen.

sondern ebenso der Umstand, dass Schüler:innen in kooperativen Lernsequenzen abseits des Klassenverbandes für sich allein arbeiten (auch Rellstab 2021). Die Kinder scheinen diese *safe houses* zu nutzen, um ihre Vielsprachigkeit sichtbar zu machen (Canagarajah 2004, zit. nach Ellwood 2008).

5. Fazit

Im vorliegenden Artikel wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Schüler:innen in kooperativen Lernsequenzen ihre mehrsprachigen Kompetenzen als interaktionale Ressource nutzen. In den Blick genommen wurden *Code-Switching*-Aktivitäten, die mehrsprachiges Handeln auf der Sprachoberfläche sichtbar machen. Auf der Basis einer exemplarischen Sequenz einer kooperativen Lerneinheit wurde illustriert, dass *Code-Switching* unter Peers bei der kooperativen Aufgabebearbeitung situativ erfolgt, selten Irritationen nach sich zieht und sich sowohl adressaten- als auch diskursorientiert manifestiert.

In Bezug auf die Adressatenorientierung wurde bei der Analyse der Daten festgestellt, dass die Lernenden primär über den Gebrauch ihrer Erstsprache in die Interaktion einsteigen. Auch während der Interaktion scheint die Erstsprache ihre präferierte Interaktionssprache zu sein. Die Wahl der Einstiegssprache sowie das *Code-Switching* (zurück) in die Erstsprache kann vorsichtig als Positionierung gelesen werden: Die Lernenden signalisieren einander damit, dass sie sich primär als deutsch- bzw. englischsprachig ansehen. Mindestens zwei der Lernenden beschränken sich aber nicht auf den Gebrauch dieser Erstsprache, sondern sie switchen in weitere Sprachen, die von den übrigen Interaktionsteilnehmer:innen verstanden werden. Damit signalisieren sie ihre Bereitschaft, (auch) die Sprache des jeweils anderen zu sprechen, und weisen außerdem auf ihre mehrsprachige Kompetenz hin.

Hinsichtlich der Diskursorientierung wurde in der Analyse deutlich, dass die Schüler:innen *Code-Switching* ebenso nutzen, um den Austausch in der Gruppe zielführend voranzutreiben. Dazu zählen z. B. Wechsel ins Standarddeutsche, die anzeigen, dass gewisse Inhalte auf ein Blatt notiert werden sollen. Dazu zählen aber auch Fremdkorrekturen, denen man die Funktion zuschreiben kann, einander in der Gruppe mit der Absicht eines angemessenen gemeinsamen Ergebnisses zu korrigieren.

Wichtig – und in diesem Zusammenzug noch einmal augenfällig – scheint die Erkenntnis, dass das *Code-Switching* nur selten entweder adressaten- oder diskursorientiert ist, sondern durchaus auch beides gleichzeitig sein kann. Wenn z. B. James ins Englische wechselt, um Maria auf einen Fehler aufmerksam zu machen, mag dies damit zusammenhängen, dass sie an der Bearbeitung einer Aufgabe sind, die zu einem gemeinsamen Gruppenergebnis führen soll (Diskursorientierung). Der Wechsel lässt sich zugleich als adressatenorientiertes Sprachhandeln interpretieren, da sich James an jener Sprache ausrichtet, die Maria präferiert.

An dieser Stelle sei nochmals auf die Limitation der Studie hingewiesen: In den analysierten Daten beschränken sich die mehrsprachigen Interaktionen auf die Sprachen resp. Varietäten Standarddeutsch – Dialekt – Englisch. Dies ist dem Design der Studie geschuldet (Kapitel 3). Es ist davon auszugehen, dass alle Lernenden in den betreffenden Sprachen und Varietäten für die Partizipation an der Interaktion ausreichende Kompetenzen haben. Entsprechend ist das in der Analyse illustrierte *Code-Switching* an diesen spezifischen sprachlichen Rahmen gebunden (Sprecher:innen, die die Sprachen der Peers selbst verstehen oder gar sprechen). Wie sich die Sprachwechsel in einer Schüler:innenkonstellation manifestieren, in denen beispielsweise Sprachen vorkommen, denen nicht alle mächtig sind, wäre weiter zu untersuchen.

Wichtig bleibt, dass die analysierten Daten zeigen, wie Kinder sich ihres gesamtsprachlichen Repertoires bedienen, um im Gespräch sowohl beziehungs- als auch aufgabenbezogene Funktionen zu erfüllen. Unamuno (2008: 2) spricht in diesem Zusammenhang von “multilingual patterns of language use”. Aus Sicht der Schule sind solche mehrsprachigen beziehungs- wie auch aufgabenbezogenen Interaktionen wünschenswert – und es scheint, als ob sie sich in Schüler:innen-gruppen abseits des monolingualen Klassenverbandes mitunter von alleine einstellen.

6. Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (1998): Bilingual conversation revisited. In: Auer, Peter (Ed.): *Code-switching in conversation*. Language, interaction and identity. London; New York, 1–24.
- Auer, Peter (2009): Bilingual conversation. In: Coupland, Nikolas; Jaworski, Adam (Eds.): *The New Sociolinguistics Reader*. Houndmills: Palgrave, 490–511.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Koffhoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: de Gruyter.
- Blom, Jan-Petter; Gumperz, John Joseph (1972): Social meaning in linguistic structure: Codeswitching in Norway. In: Gumperz, John Joseph; Hymes, Dell (Eds.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, 407–434.
- Borsch, Frank (2015): *Kooperatives Lernen*. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, Ann; Palincsar, Annemarie (1989): Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. In: Resnick, Lauren B. (Ed.): *Knowing, Learning, and Instruction*. Essays in Honor of Robert Glaser. Hove and London: Lawrence Erlbaum, 393–451.
- Canagarajah, Suresh (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In Norton, Bonny & Toohey, Kelleen (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 116–137.
- Clark, Herbert; Schaefer, Edward (1989): Contributing to Discourse. In: *Cognitive Science* 13, 259–294.
- Cohen, Elizabeth (1994): Restructuring the Classroom. Conditions for Productive Small Groups. In: *Review of Educational Research* 64 (1), 1–35.
- Coseriu, Eugenio (2007): *Sprachkompetenz*. Grundzüge der Theorie des Sprechens. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- D–EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2016): *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. [https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf, 25.06.2025]
- Dannerer, Monika; Dirim, İnci; Döll, Marion; Grabenberger, Hanna; Perner, Kevin Rudolf; Weichselbaum, Maria (2021): *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster: Waxmann.
- de Boer, Heike (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike; Bonanati, Marina (Eds.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, 17–36.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ellwood, Constance (2008): Questions of Classroom Identity: What Can Be Learned From Code-switching in Classroom Peer Group Talk? In: *Modern Language Journal* 92 (4), Wiley-Blackwell, 538–557.
- Ferguson, Gibson (2003): Classroom Codeswitching in Post-colonial Contexts: Functions, attitudes and policies. In: *AILA Review* 16 (1), 38–51.
- Frick, Eckhard (2018): Emisch/etisch. In: *Spiritual Care* 7 (1), 99–100. DOI: [10.1515/spircare-2017-0024](https://doi.org/10.1515/spircare-2017-0024).

- Gantefort, Christoph; Maahs, Ina-Maria (2020): *Translanguaging*. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Mercator: proDaZ.
- Gillies, Robyn (2004): The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. In: *International Journal of Educational Research* 41 (3), 257–279.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften, Bd. 101, 2., unveränderte Auflage. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Gölitzer, Susanne (2015): Sprachtheoretische Grundlagen des Dialogs nach Wilhelm von Humboldt. In: de Boer, Heike; Bonanati, Marina (Eds.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, 83–102.
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. [<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>, 10.01.2022].
- Hauser, Stefan; Schiesser, Alexandra (2024): Sprachliche Variation in der Schule: Erwerb, Gebrauch, Bewertung. In: Hauser, Stefan; Schiesser, Alexandra (Eds.): *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule*. Bern: hep, 9–22.
- Janle, Frank; Klausmann, Hubert (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik*. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Johnson, David; Johnson, Roger (2002): Learning Together and Alone: Overview and Metaanalysis. In: *Asia Pacific Journal of Education* 22 (1), 95–105.
- Johnson, David; Johnson, Roger; Stanne, Mary Beth (2000): *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. [<https://pdfs.semanticscholar.org/93e9/97fd0e883cf7cceb3b1b612096c27aa40f90.pdf>, 19.03.2025].
- Jurkowski, Susanne; Hänze, Martin (2012): Kooperatives Lernen aus dem Blickwinkel sozialer Kompetenzen. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, Jg. 40, 259–276.
- King, Alison (1997): Ask to think tel why: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. In: *Educational Psychologist* 32, 221–235.
- Koedinger, Kenneth; Stampfer Wiese, Eliane (2015): Accounting for Socializing Intelligence With the Knowledge-Learning-Instruction Framework. In: Resnick, Lauren B.; Asterhan, Christa S. C.; Clarke, Sherice N. (Eds.): *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington, D.C.: AERA, 275–286.
- Li, Wei (2018). Translanguaging as a practical theory of language. In: *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30.
- Luginbühl, Martin; Schmidlin, Regula (2024): «Müemer jetzt würklich Hochdütsch rede?» Sprachwahl und Sprachwechsel in schulischen Gruppengesprächen. In: Hauser, Stefan; Schiesser, Alexandra (Eds.): *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule*. Bern: hep, 205–231.
- Mercer, Neil (1996): The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom. In: *Learning and Instruction* 6 (4), 359–377.
- Michaels, Sarah; O'Connor, Mary Catherine; Williams Hall, Megan; Resnick, Lauren B. (2010): *Accountable Talk® Sourcebook*. For Classroom Conversation that Works. Institute for learning: University of Pittsburgh.
- Myers-Scotton, Carol (1997): *Duelling Languages*. Grammatical Structure in Codeswitching. Oxford: Clarendon press.
- Nell-Tuor, Nadine (2019): Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings. In: Hauser, Stefan; Nell-Tuor, Nadine (Eds.): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep, 132–161.
- Nell-Tuor, Nadine; Schiesser, Alexandra (2025): „Was heißt eigentlich ‚profitieren‘?“ – Kooperative Klärung einer Aufgabenstellung. In: de Boer, Heike; Merklinger, Daniela (Eds.): *Dialog als interaktive Praxis. Grundschüler:innen im kollektiven Fachgespräch*. Edition Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer, 271–284.

- Neugebauer, Claudia; Bachmann, Thomas (2007): *Handbuch Hochdeutsch*. Grundlagen, Praxisberichte und Materialien zum Thema Hochdeutschsprechen in der Schule. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio (2017): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern*. Bern: schulverlag plus.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia; Reid, Wallis (2019). A Translanguaging view of the linguistic system of Bilinguals. In: *Applied Linguistics Review* 10 (4), 625–651.
- Petkova, Marina (2016): *Multipl Codeswitching*. Ein Sprachkontaktphänomen am Beispiel der Deutschschweiz. Heidelberg: Winter.
- Redder, Angelika; Krause, Arne; Prediger, Susanne; Uribe, Angela; Wagner, Jonas (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? In: *DDS – Die Deutsche Schule* 3, 312–326.
- Rellstab, Daniel (2021): *Legitime Sprachen, legitime Identitäten*. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer (Interkulturalität; 21). Bielefeld: transcript.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2015): Co-constructivism in Educational Theory and Practice. In: Wright, James (Ed.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 3. Oxford: Elsevier, 913–917.
- Robinson, Debbie; Schofield, Janet; Steers-Wentzell, Katrina (2005): Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. In: *Educational Psychology Review* 17, 327–362.
- Schader, Basil (2000): *Sprachenvielfalt als Chance*. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Schaller, Pascale; Schiesser, Alexandra (2024): Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Rolle von Standarddeutsch, Dialekt und Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Hauser, Stefan; Schiesser, Alexandra (Eds.): *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule*. Bern: hep, 232–262.
- Schiesser, Alexandra; Hauser, Stefan (2025): Dialekt in der Schule. Vier Thesen zum Umgang mit den Varietäten in der Deutschschweiz. In: Hochstadt, Christiane; Schweigkofler Kuhn, Anny (Eds.): *Dialekt in der Lehre – sprachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 73–96.
- Schlatter, Katja; Tucholsky, Yvonne; Curschellas, Fabiola (2016): *DaZ unterrichten*. Bern: Schulverlag plus.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sieber, Peter (1994): Zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache in den Deutschschweizer Schulen. In: *Sprachspiegel: Zweimonatsschrift* 50 (2).
- Sieber, Peter; Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau; Salzburg u. a.: Sauerländer.
- Simon, Elisabeth; Amsler, Felix (2010): *Evaluationsbericht. Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule*. [<https://edudoc.ch/record/88672?ln=de>, 25.7.2025.]
- Studler, Rebekka (2013): Einstellungen zu Standarddeutsch und Dialekt in der Deutschschweiz. Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Hettler, Yvonne; Jürgens, Caroline; Langanke, Robert; Purschke, Christoph (Eds.): *Variation, Wandel, Wissen*. Studien zum Hochdeutschen und Niederdeutschen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 203–222.
- Treffers-Daller, Jeanine (2024): Translanguaging: What is it besides smoke and mirrors? In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 15 (1), 1–26.
- Tyack, David; Tobin, William (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* 31 (3), 453–479.

- Unamuno, Virginia (2008): Multilingual switch in peer classroom interaction. In: *Linguistics and Education* 19, 1–19.
- Wandruszka, Mario (1975): Mehrsprachigkeit. In: Moser, Hugo (Eds.): *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*. Düsseldorf: Schwann, 321–350.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Webb, Noreen; Palincsar, Annemarie Sullivan (1996): Group Processes in the Classroom. In: Berliner, David; Calfee, Robert (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 841–873.
- Zingg, Irène (2020): Sprache – Macht – Schule: Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Swiss Journal of Sociocultural Anthropology* 24, 58–66.