

Pereira Fritzen, Maristela

"Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreib": deutsch-portugiesisches
Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet
Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos, núm. 11, 2007, pp. 125
-156

Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Erhältlich in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386641445010>

“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreib”: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet***

Maristela Pereira Fritzen ***

Abstract: The aim of the present paper is to highlight some aspects of bilingualism in a German minority language community located in the South of Brazil. Based on ethnographic research methods, the study describes language use in face-to-face interactions between bilingual students and their teacher in a monolingual primary school, focusing on Portuguese-German code-switching from a socio-functional perspective. The results suggest that code-switching should not be associated with language deficit, but with the bilingual discourse since the phenomenon could be seen both as a relevant conversational strategy as well as a significant learning resource among bilingual children.

Keywords: bilingualism; minority language; face to face interaction; code-switching.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo contribuir para a compreensão de aspectos do bilingüismo social de um grupo de língua minoritária, localizado em área de imigração alemã no sul do Brasil. Utilizando como base uma pesquisa etnográfica, o estudo descreve o uso das línguas em interação face a face por alunos bilíngües em escola monolíngüe português do ensino fundamental. O foco da análise está no *code-switching* alemão-português visto sob uma perspectiva sócio-funcional. Os resultados sugerem que o *code-switching* não deveria relacionar-se a um suposto *deficit* lingüístico, mas ser considerado parte constitutiva do discurso de crianças bilíngües, que tanto podem empregar a mudança de código como uma estratégia conversacional ou como importante recurso no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: bilingüismo; língua minoritária; interação face a face; alternância de código.

Stichwörter: Bilinguismus; Minderheitensprache; Interaktion Face-to-Face; Code-Switching.

* *“Ich kann meinen Namen in Schreibschrift und in Druckschrift schreiben”*. Sechsjährige Schülerin des zweisprachigen Forschungskontextes, die in der Alphabetisierungsphase ist.

** Dieser Artikel wurde verfasst während meines Forschungsaufenthalts an der Uni-Freiburg in Deutschland, unter der Betreuung von Professor Dr. Auer. Ich bedanke mich ganz herzlich bei ihm für die relevanten theoretischen Beiträge und bei CAPES für das gewährte Stipendium, das mir den Aufenthalt ermöglicht hat.

*** Doktor in Angewandter Linguistik (UNICAMP – Universität Campinas, São Paulo, Brasilien). Professorin der FURB – Universität Blumenau (Santa Catarina, Brasilien). mpfritz@gmail.com

1. Einleitung

Die Äußerung, die den vorliegenden Artikel einleitet, stammt von einem sechsjährigen Kind aus *Braço do Sul*¹, einem Dorf des Munizips Blumenau, das in einem Immigrationsgebiet in Südbrasilien (Santa Catarina) liegt. Hier manifestiert sich die Freude und der Stolz des Mädchens über ihren Fortschritt im ersten Schuljahr. Der Ausspruch zeigt, dass die Immigrantensprache Deutsch noch heute gebraucht wird, dass das Deutsche in diesem Munizip auch 157 Jahre nach der Gründung der deutschen Kolonie Blumenau noch lebendig ist.

Die zweisprachige Situation dieses Blumenauer Dorfes und anderer Dörfer Südbrasiliens, die im Allgemeinen keine Anerkennung durch die Majoritätsgesellschaft und das staatliche Bildungswesen findet, muss unter anderem aus folgenden Gründen untersucht werden: Erstens, um die kulturelle und sprachliche Realität dieser bilingualen Gemeinschaft besser zu verstehen und zweitens, um die Erziehung der Kinder, die eine monolinguale portugiesische Schule besuchen, verbessern zu können.

Die vorliegende Arbeit beabsichtigt einen Beitrag insbesondere zu denjenigen Studien zu liefern, die vorrangig die soziale Perspektive im Kontakt und Konflikt der Sprachen betrachten. Vor dem theoretischen Hintergrund der Interaktionalen Soziolinguistik wird die bilinguale Sprachpraxis im Klassenzimmer thematisiert und das darin vorkommende Code-Switching interpretiert.

Im Mittelpunkt der Studie stehen die folgenden Fragestellungen: (i) Welche Rolle spielen die Sprachen Deutsch und Portugiesisch im Dorf und in der Beobachtungsklasse der Schule? (ii) Was passiert in der Interaktion in einem Klassenzimmer, in dem zwei Sprachen gesprochen werden? (iii) Was signalisieren die Kinder, wenn sie die Sprache wechseln? (iv) Welche Haltung manifestiert die Lehrerin, wenn die Kinder untereinander deutsch sprechen?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde von mir eine ethnographische Forschungsarbeit (ERICKSON, 1984, 1988) in der Grundschule des Dorfes *Braço do Sul* durchgeführt. Die Datenerhebung kombiniert teilnehmende Beobachtung, Feldnotizen (Tagebuch), Interviews sowie Video- und Audioaufnahmen während des ersten Schulhalbjahres 2005.

¹*Braço do Sul* ist ein ländliches und zweisprachiges Dorf (ein Stadtteil gemäß der brasilianischen Organisationsstruktur) des Munizips Blumenau, das ungefähr 30 km von der Stadtmitte entfernt liegt.

Während dieses Zeitraums hospitierte ich in einer Klasse mit Schülern vom zweiten bis zum vierten Schuljahr².

Im vorliegenden Aufsatz werden zunächst die historischen und politischen Aspekte des Bilingualismus in Minderheitengruppen und speziell in Brasilien thematisiert. Danach wird der Kontext des Forschungsfeldes kurz beschrieben. Im Anschluss wird die gegenwärtige sprachliche Situation des Dorfes in drei Teilen skizziert, und zwar: (i) die sprachliche Situation der Gemeinschaft, (ii) die sprachliche Situation der Schule und (iii) die Stellung der Sprachen im Klassenzimmer. In der Folge werden einige Beispiele der sprachlichen Interaktion sowie die Haltung der Lehrerin in Bezug auf den Sprachgebrauch der Kinder vorgestellt und diskutiert. Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und die einige Aussichten gegeben.

2. Historische und politische Aspekte des Bilingualismus in Minderheitengruppen

Das zweisprachige/mehrsprachige Umfeld der Minderheitensprachen ist im Allgemeinen komplexer, als es sich *a priori* darstellt. In diesen soziolinguistischen Szenarien geraten die Minderheitensprachen und die hegemonische Sprache in Kontakt und in Konflikt miteinander. Mit anderen Worten: Es geht in diesen komplexen sprachlichen Situationen nicht nur um zwei Sprachen, sondern um eine asymmetrische, konfliktbehaftete und instabile Beziehung zwischen der nationalen Sprache und den Minderheitensprachen (HAMEL 1989). Die Koexistenz der Sprachen in derselben räumlichen Umgebung ist nicht harmonisch, weil die Sprachen nicht voneinander getrennt und geschlossen in verschiedenen Domänen bestehen. Das Konzept Diglossie, entwickelt von Ferguson (1974[1959]), ist nach Ansicht von Gafaranga (2007: 269) “*a direct application of structuralism/funcionalism in thinking about language in society*”. In diesem Sinne werden die zwei Varietäten der Sprache (*High* und *Low*, entsprechend Ferguson) in jeweils spezifischen Domänen verwendet, d.h. in der Regel bleiben die Varietäten getrennt voneinander. Laut Gafaranga (op. cit.) geht mit dieser Sicht der Diglossie auch eine negative Einstellung gegenüber dem Phänomen der Sprachalternation einher, da dieses Phänomen direkt gegen die Regel der Diglossie steht. Wie verschiedene Studien im Bereich der

² In den ländlichen Regionen Brasiliens gibt es zahlreiche Grundschulen, in denen verschiedene Klassenstufen zeitgleich, in einem Raum und von einem gemeinsamen Lehrer oder Lehrerin unterrichtet werden.

Mehrsprachigkeit festgestellt haben (siehe unter anderem GUMPERZ 1982; AUER 1990, 1998; MARTIN-JONES 1990; GAFARANGA 2007; DIRIM, 1998) ist Sprachalternation kein regelloses Phänomen, sondern - unter anderem - eine “*discourse strategy*” (GUMPERZ 1982, 2002) .

2.1. Der Bilingualismus/Multilingualismus in Brasilien

Der Bilingualismus als soziales Phänomen ist in zahlreichen Ländern der Welt präsent, obgleich diese Tatsache nicht immer anerkannt wird. Der Mythos des Monolingualismus ist in vielen Nationen der Welt verbreitet (ACHARD 1989; GROSJEAN 1982; ROMAINE 1995) und dient vielen Politikern dazu, die Vorstellungen von homogenen Nationen zu erzeugen, in denen es keinen Platz für Pluralität, Multikulturelles und das Andere gibt.

Obwohl Bilingualismus in Brasilien in vielen Regionen ein Faktum ist, herrscht die Ansicht vor, Brasilien sei ein monolinguales Land, in dem nur portugiesisch gesprochen wird. In soziolinguistischer Hinsicht existieren aber *Communities*, in denen der Bilingualismus die Regel ist, so auch in Nord- und Zentralbrasilien, wo immer noch verschiedene Indiostämme leben³. In Süd- und Südostbrasilien leben Immigrantengruppen, darunter Deutsche, Italiener, Polen, Japaner und Ukrainer, die vor allem zwischen 1836 und 1968 nach Brasilien gekommen sind. Heute werden noch ca. dreißig Immigrantensprachen gesprochen. Außerdem gibt es in den Grenzgebieten zweisprachige Gruppen, die in Kontakt mit den spanischsprachigen Ländern stehen. Diese Bilingualismussituation, die im Allgemeinen nicht erkannt wird, verwandelt Brasilien in ein Land mit ungefähr zweihundert gesprochenen Sprachen (OLIVEIRA 2002), obwohl als offizielle Sprache nur das Portugiesische anerkannt ist.

128

Laut Cavalcanti (1999) ist diese Nicht-Anerkennung des Bilingualismus in Brasilien in der Weise erklärbar, dass in den zweisprachigen/mehrsprachigen Regionen Brasiliens eine klare Rangordnung herrscht. Die Minderheitensprachen haben entweder keine Schriftsprache, wie z.B. die indigenen Sprachen, oder sie sind stigmatisiert, wie z.B. die Immigrantensprachen. Außerdem hängt das Konzept des Bilingualismus häufig mit dem Begriff *elite bilingualism* zusammen, bezieht sich also auf Sprachen mit Prestige auf nationaler und internationaler Ebene.

³ Von den ca. 1.300 Eingeborenensprachen, die in Brasilien vor der portugiesischen Besiedlung bis zum Jahre 1500 gesprochen wurden, gibt es heute noch ungefähr 170 (CARDOSO DE OLIVEIRA 1988).

Die brasilianische Regierung zeigt wenig Interesse daran, von der Politik des Monolingualismus abzuweichen. Die portugiesische Sprache wurde Hegemonialsprache des Landes in Folge der Kolonialherrschaft Brasiliens und dem damit verbundenen Machteinfluss. Nach der Unabhängigkeit Brasiliens 1822 wurde diese Regelung von allen Nachfolgeregierungen beibehalten. Zwei historische Ereignisse waren entscheidend für diese Vorherrschaft. Erstens die Reformen des Marquis von Pombal⁴ 1759. Bis zu diesem Zeitpunkt war eine indigene Sprache, das *Nheengatu* oder „Gemeinsprache“ (Língua Geral), die vom *Tupy* abgeleitet wurde, die meistgesprochene Sprache in Brasilien und sie wurde als „Lingua Franca“ von brasilianischen Indianern, Schwarzen und Portugiesen verwendet. Das zweite wichtige Kriterium war das Verbot der Immigrantensprachen im Bildungswesen, in der Presse, in der Kirche und in der Öffentlichkeit während der Regierung von Getúlio Vargas (1937-1945). Es wurden von Seiten der Bundes- und Staatsregierungen verschiedene Maßnahmen gegen die Immigrantensprachen getroffen, die irrtümlicherweise als Fremdsprachen behandelt wurden. Die gewichtigste Maßnahme war die Gesetzesverordnung 1.545 vom 25. August 1939, die den Gebrauch der Immigrantensprachen verbot. Ihr Hauptziel waren die Deutsch-Brasilianer, die während des Zweiten Weltkriegs als Feinde und Verräter angesehen wurden.

129

Bis 1988 ignorierte Brasilien offiziell die zweisprachigen Minoritäten, wozu die indigenen Gruppen, die Menschen in den Grenzbereichen und die Immigrationsgruppen zählten. Die aktuelle brasilianische Verfassung von 1988 gesteht den indigenen Völkern erstmalig das Recht auf eine zweisprachige Ausbildung zu. Cavalcanti (1999) erläutert jedoch, dass es in der Praxis nicht die Arbeit der staatlichen Regierung gewesen ist, welche die zweisprachige Ausbildung in diesen multikulturellen Gemeinschaften möglich gemacht hat, sondern vielmehr die Arbeit von nicht-staatlichen Organisationen, den sogenannte NGOs, von Indigenen und, in kleinerem Maßstab, von Forschungsgruppen. Andere Problembereiche wie die zweisprachigen Immigrationszonen werden von der staatlichen Politik (nach wie vor) ignoriert. Es besteht immer noch die Grundüberzeugung, dass Brasilien ein einsprachiges Land ist.

⁴ Sebastião José de Carvalho e Mello (1699-1782), der Marquis von Pombal, war Erster Minister Portugals während der Herrschaft D. José I.

3. Der Kontext des Forschungsfeldes

Mein Forschungsfeld (*Braço do Sul*) liegt in der Nähe von Blumenau, einer Stadt in Südbrasilien, die 1850 gegründet wurde und sich zur größten deutschen Kolonie in Südamerika entwickelt hat. Nach einer Umfrage des IBGE, des Statistikamts Brasiliens, sprachen 1940 97% der Bevölkerung von Blumenau⁵ deutsch im familiären und sozialen Umfeld, d.h. die deutsche Sprache spielte als Kommunikationsmittel eine wichtige Rolle in der Gemeinschaft. In jener Zeit war die deutsche Sprache in Blumenau und in vielen anderen Städten Südbrasiliens hoch angesehen und sie wurde von *Literacy Agencies*⁶ wie Schule, Presse und Kirche legitimiert.

Heute gibt es keine offiziellen Erhebungen mehr über die Anzahl der Einwohner in Blumenau, die noch deutsch sprechen. Die Sprache findet sich fast nur noch in den ländlichen Bezirken. Der deutsche Dialekt, der heute vor allem in der Mündlichkeit weiter besteht, ist jedoch stigmatisiert und wird in einem abwertenden Sinn mit “deutschen Kolonisten” in Verbindung gebracht. Dennoch wird der Bilingualismus dieser Gruppen nicht anerkannt.

In Bezug auf die Sprachpolitik in Blumenau gab es in letzter Zeit immerhin einen Versuch, die Situation in diesen zweisprachigen ländlichen Regionen Blumenaus zu verändern. Im Jahr 2003 entwickelte die Stadtregierung das Projekt ‘Zweisprachige Erziehung’ mit dem Ziel, in den Grundschulen der zweisprachigen Regionen des Munizips Deutsch- und Portugiesischunterricht anzubieten. Die Kinder würden somit in beiden Sprachen alphabetisiert und die Lehrpläne in beiden Sprachen unterrichtet.

130

In Anlehnung an den Typologierahmen der zweisprachigen Erziehung, der von Hornberger (1991) und Freeman (1998)⁷ zusammengestellt und kompiliert wurde, kann man sagen, dass das Projekt ‘Zweisprachige Erziehung’ der Stadt Blumenau als ein Modell der Anreicherung entwickelt worden ist. Die Auswirkungen des Projekts würden einen Bilingualismus der Addition⁸ fördern.

⁵1940 hatte Blumenau 18.506 Einwohner. Heute sind ca. 300.000 Einwohner (IBGE).

⁶Das Konzept von Literacy wird hier verwendet nach Street (1984) als “the social practices and conceptions of reading and writing”.

⁷ In ihrer Neuausgabe der vorhandenen Typologien auf zweisprachiger Erziehung, Hornberger (1991) und Freeman (1998) vorstellen drei Modelle: von der Übergang (*transition*), der Erhaltung (*maintenance*) und der Bereicherung (*enrichment*).

⁸ Der Ausdruck ‘Bilingualism der Addition’, laut Mejía (2002), ist von Lambert (1974 *apud* Mejía, 2002) geprägt worden.

Mit der Veränderung der politischen Mehrheiten der Stadtregierung im Jahr 2004 ist das Projekt jedoch geändert worden. Die Grundschulen, die in zweisprachigem Dörfern wie z.B. *Braço do Sul* liegen, bieten seit 2005 nur einmal pro Woche Deutschunterricht an. Die Idee, diese Schulen in zweisprachige Schulen umzuwandeln, wurde verworfen.

Die Grundschule des Dorfes *Braço do Sul*, das Objekt meiner Forschung, ist eine der Schulen, in der die Kinder seit 2005 Deutschunterricht erhalten. Die deutsche Sprache hat damit den Status eines Unterrichtsfachs gewonnen, ist Bestandteil des Curriculums der Schule und wird von einer Deutschlehrerin unterrichtet. Dagegen findet der Unterricht durch die Lehrerin, die alle anderen Fächern unterrichtet, monolingual auf Portugiesisch statt, d.h. die Unterrichtssprache in allen Fächern außer Deutsch ist nach wie vor portugiesisch. Auch wenn man - trotz der vorgenommenen Änderungen - das Projekt immer noch als ein Projekt für eine zweisprachige Erziehung ansieht, ist es dennoch ein Programm, das in sprachlicher Hinsicht einen Bilingualismus der Subtraktion einführt, weil die Sprache der Kinder wenig Berücksichtigung findet und Kultur und Sprache der Gruppe nicht gewürdigt werden.

131

4. Gegenwärtige sprachliche Situation von *Braço do Sul*

In *Braço do Sul* koexistieren vier Varietäten, die in Kontakt und auch in Konflikt miteinander stehen: a) Der deutsche Dialekt, den die Kinder noch heute zu Hause lernen; b) Das Standarddeutsch, das allerdings nur noch in wenigen Situationen verwendet wird; c) Die 'blumenauische' Varietät des brasilianischen Portugiesisch, in der man Einflüsse des Deutschen bemerkt; d) Das Standardportugiesisch, das vor allem in der Schule verwendet wird.

Fest steht, dass der deutsche Dialekt auch heute noch eine wichtige Rolle in der Gemeinschaft als Interaktionssprache im privaten und sozialen Bereich spielt. Die deutsche Schriftsprache jedoch wird fast nur noch von älteren Leuten beherrscht. Diese hatten die Gelegenheit, die Schriftsprache im Katechismusunterricht der Evangelischen Kirche oder bei den Eltern zu Hause zu lernen. Da erst seit dem Jahr 2005 Deutsch in der Schule des Dorfes unterrichtet wird, haben die jüngeren Generationen bisher wenig Kontakt mit der Schriftsprache gehabt. Sie wird praktisch nur im schulischen und kirchlichen Bereich verwendet. In der Evangelischen Kirche des Dorfes gibt es alle vierzehn Tage einen Gottesdienst auf Deutsch, in dem die Leute ein

deutsches Gesangbuch benutzen. Viele Familien besitzen noch immer ein deutsches Exemplar der Bibel. Darüber hinaus gibt die Evangelische Kirche monatlich eine Zeitung heraus, die im Dorf und in anderen Städten der Region verteilt wird. Einige Seiten dieser Zeitung sind auf Deutsch geschrieben. Deshalb kann man sagen, dass die Evangelische Kirche auch heute noch eine relevante Funktion als *Literacy Agency* einnimmt.

Obwohl der Gebrauch der Schriftsprache in der Untersuchungsgruppe beschränkt ist, wird die Kenntnis der Schrift von den Blumenauern als sehr wichtig erachtet und gleichzeitig die Tatsache bedauert, dass nur so wenig Leute deutsch lesen und schreiben können.

4.1. Sprachliche Situation der Schule

Der Bilingualismus des Dorfes ist auch in der Schule präsent, da es keine direkten Grenzen zwischen dem schulischen und außerschulischen Bereich gibt. Aber Bilingualismus wird in den Schulen Brasiliens, die in Regionen mit Minderheitensprachen liegen, normalerweise als ein Problem angesehen. Die Situation in der Schule von *Braço do Sul* unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht.

132

Die Grundschule, an die auch ein Kindergarten angeschlossen ist, wird von etwa fünfzig Kindern besucht. Die Eltern dieser Kinder sind im Allgemeinen Kleinbauern, die die Landwirtschaft als Nebenerwerb betreiben. Im Haupterwerb arbeiten die meisten in Fabriken. Fast alle Kinder der Schule sprechen deutsch. Im Jahr 2005 gab es in der Schule vier Kinder, die kein Deutsch konnten, weil die Familien aus anderen Regionen des Munizips nach *Braço do Sul* umgezogen waren.

Die Lehrerin der Beobachtungsklasse kommt aus der städtischen Region des Munizips Blumenau, in der kaum noch Deutsch gesprochen wird. Sie hat keine deutschen Vorfahren und spricht selbst kein Deutsch. Aus der Sicht der Lehrerin stellt die deutsche Sprache der Kinder keinen positiven Aspekt dar, sondern ist für die Kinder ein Hindernis beim Lernen der portugiesischen Schriftsprache⁹.

⁹ Der Konflikt der Sprachen tauchte auch während einer Besprechung zwischen den Lehrerinnen und der Schulleiterin der Schule auf (Tagebuch, 27/04/05). Die Lehrerin der Beobachtungsklasse machte eine negative Bemerkung über die Lesefähigkeiten der Schüler, insbesondere über die Aussprache der zweisprachigen Kinder, da man einen Akzent und Spuren des Deutschen feststellen könnte. In den Beiträgen der Kinder zum Unterricht sind die Kennzeichen des Deutschen häufig zu finden und die Lehrerin betrachtet sie als Fehler, die korrigiert werden müssen. Die Schulleiterin, die selbst aus der Minderheitengruppe kommt und an den Sitzungen der Ausbildung "Zweisprachige Schulen" 2004 teilgenommen hat, zeigte sich dagegen solidarisch mit der Gruppe, obwohl sie immer unter Druck steht, da die Kinder so schnell wie möglich

Es lässt sich also feststellen, dass Bilingualismus- und Multilingualismusfragen nicht, oder zumindest nicht genug, in der Lehrerausbildung thematisiert und problematisiert werden. Die Richtlinien in den Pädagogikkursen waren und sind noch heute oft am Mythos des Monolinguismus orientiert.

4.2 Die Stellung der Sprachen im Klassenzimmer

Die Tatsache, dass Portugiesisch die offizielle Unterrichtssprache in allen Fächen außer im Deutschunterricht ist und die Lehrerin außerdem nur portugiesisch sprechen kann, beschränkt den Deutschgebrauch im Klassenzimmer. Für die bilingualen Kinder gibt es keine andere Möglichkeit, als sich auf Portugiesisch an die Klassenlehrerin zu wenden. Wie die SchülerInnen mit den beiden Sprachen in der Klasse umgehen wird in der Folge thematisiert werden.

In der Beobachtungsklasse kann man drei verschiedene Gesprächskonstellationen erkennen, für die die folgenden stillschweigenden Regeln gelten: (1) Wenn die Lehrerin sich an die Schülerinnen und Schüler wendet, spricht sie portugiesisch. (2): Wenn die Schülerinnen und Schüler sich an die Lehrerin wenden, sprechen sie portugiesisch. (3): Wenn Schülerinnen und Schüler sich an ihre Mitschüler wenden, wird Portugiesisch und/oder Deutsch gesprochen, wenn die Lehrerin die Interaktion nicht kontrolliert. Dazu gehören beispielweise Gespräche unter den Kindern bei der Arbeit in Gruppen oder in Paaren. In diesen Situationen findet Sprachalternation statt, wenn die Kinder ins Deutsche oder ins Portugiesische wechseln.

133

Ein Beispiel aus dem Datenmaterial erläutert eine Facette dieses Sprachgebrauchs. Der folgende transkribierte Audioaufnahmuaeusschnitt entstammt einem Gespräch unter Kindern der Beobachtungsklasse. Am Ende des Informatikunterrichts, während die Schüler und Schülerinnen auf die Erlaubnis der Lehrerin warten, das Klassenzimmer verlassen zu dürfen, reden sie miteinander.

Ausschnitt 1: “die graviert” (Audioaufnahme, 03/06/05) portugiesisch: *kursiv*, deutsch: **fett, Übersetzung**

01 Roberto: **oh was hat denn deine eine:: oma, da, () die bricke**
02 **ging (.)**

portugiesisch lernen sollen. Aber auch sie befürchtet, dass das Lernen der deutschen Schriftsprache das Lernen des Portugiesischen stören kann.

03 hat die:: bein oder was (ge)brochen?
04 Mônica: nein;
05 ((lärm im hintergrund))
06 Márcio: <<flüsternd> schi:: (die) graviert>
07 Marcos: oh lass (der) doch gravieren,
08 ((andreia singt etwas, lärm im hintergrund))
09 (2.0) ((guilherme schaut das gerät an))
10 Guilherme: die graviert ein doch GARnicht
11 Roberto: =doch, guck mal
12 ((andreia singt weiter))
13 Mônica: *se a fita tá girando tá gravando* (--)
14 wenn sich die kassette dreht nimmt sie auf
15 Guilherme: **WAS?**
16 Roberto: *se a fita tá girando tá gravando*
17 wenn sich die kassette dreht nimmt sie auf
18 Guilherme: =*NÃO TÁ*
19 sie dreht sich aber nicht
20 Mônica: *tá sim*
21 doch
22 Guilherme: *NÃO TÁ*
23 nein, nicht
24 Roberto: =*oh:: professora, (.) ela também:: grava em japonês?*
25 ((wendet sich an mich))
26 oh:: lehrerin, (.) nimmt sie auch japanisch auf?
27 Maristela: [*ãhã*]
28 Roberto: [*ela também grava em japonês? todas as línguas?*
29 nimmt sie auch japanisch auf? alle sprachen?]

Zu Beginn der Sequenz fragt Roberto seine Mitschülerin Mônica auf Deutsch nach ihre Grossmutter, während Márcio das Aufnahmegerät beobachtet. Das Gespräch geht auf Deutsch weiter. Márcio bemerkt, dass das Aufnahmegerät eingeschaltet ist. Diese Feststellung teilt er seinen Mitschülern mit und bittet sie, leise zu sein. Auf Márcios Bitte reagiert Marcos, indem er sagt, das Aufnahmegerät solle doch ruhig weiter aufnehmen. Andreia singt etwas im Hintergrund. Guilherme beobachtet während den folgenden ungefähr zwei Sekunden das Gerät und teilt dann den anderen seine Meinung mit, dass das Aufnahmegerät nämlich nicht aufnimmt. Roberto reagiert darauf sofort, bestätigt Márcios Ansicht und sagt zu Guilherme, er solle sich das Aufnahmegerät doch genauer anschauen. Mônica vermutet, dass Guilherme

nicht weiß, wie das Gerät funktioniert. Sie wechselt ins Portugiesische um zu erklären, dass das Gerät aufnimmt, wenn sich die Kassette dreht. Mit lauter Stimme spricht Guilherme weiter auf Deutsch mit der Frage “was”? Roberto versucht erneut Guilherme zu zeigen, dass das Aufnahmegerät in Betrieb ist und wiederholt die Erklärung von Mônica. Nach den beiden Turns der Mitschüler auf Portugiesisch wechselt Guilherme auch ins Portugiesische. Guilherme ist immer noch davon überzeugt, dass das Aufnahmegerät nicht aufnimmt und widerspricht seinen Klassenkameraden “não tá” (sie dreht sich aber nicht). Mônica reagiert und bestätigt, dass das Gerät doch aufnimmt “tá sim” (doch). Guilherme beharrt auf seiner Ansicht und widerspricht Mônica erneut “não tá” (nein, nicht). Roberto scheint nicht mehr für Guilhermes Ansicht zu interessieren. Stattdessen interessiert ihn die Funktion des Gerätes und er fragt mich¹⁰, ob es auch andere Sprachen wie Japanisch aufnimmt¹¹.

Der Ausschnitt “die graviert” entstammt einer Phase, in der der Unterricht schon beendet ist, obwohl das Gesprächsereignis auf der interaktionalen Ebene noch offen ist. Es lässt sich zunächst feststellen, dass das Deutsche in den Gesprächen zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Klasse eine wichtige Rolle spielt. Diese und weitere Sequenzen der Daten, in denen die Lehrerin die Interaktion nicht kontrolliert, belegen, dass die zwei Sprachen (Deutsch/Portugiesisch) als Interaktionssprachen in der Konstellation SchülerInnen → SchülerInnen funktionieren, sowohl wenn die Kinder sich mit Unterrichtsthemen, als auch mit außerunterrichtlichen Themen beschäftigen.

Das Gespräch unter den Kindern beginnt auf Deutsch und wird danach auf Portugiesisch weitergeführt. Bis Zeile 11, während sechs Turns unter fünf Kindern, ist die Interaktionssprache das Deutsche. In Zeile 13 signalisiert Mônica mit dem Wechsel ins Portugiesische, dass eine andere Sprache der Interaktion gewählt wird. Wie reagieren die Interaktionspartner darauf? Es scheint, dass Guilherme zunächst die Einladung zum Wechsel der Sprache nicht akzeptiert. Zwischen Zeile 13 (Mônicas Turn) und Zeile 16, als Roberto die Erklärung von Mônica auf Portugiesisch wiederholt, kann man eine “negotiation sequence” (AUER, 1998) der Sprache feststellen. Dennoch unterstreicht Guilherme in Zeile 18 seine Ansicht auf Portugiesisch. Diese Sprache wurde von seinem Gesprächspartner ausgewählt um ihm zu zeigen,

¹⁰ Obwohl ich nicht die Lehrerin der Kinder bin nennen die Kinder mich auch Lehrerin (*professora* auf Portugiesisch).

¹¹ Er fragt, ob “ela” (sie) aufnimmt. Auf Portugiesisch ist das Genus des Aufnahmegeräts (gravador) maskulin. Vielleicht assoziiert er das Femininum “ela” (sie) mit dem Wort “fita” (Kassette), welches das Genus Femininum hat.

dass das Aufnahmegerät doch aufnimmt. Ab diesem Moment wird das Gespräch auf Portugiesisch geführt, d.h. eine neue Sprache der Interaktion ist gewählt. Diese Sequenz kann nach Auer (1998, S. 8) als ein Beispiel der “*transition from divergent to convergent language choices*” angesehen werden.

Auf der anderen Seite ist das, was in dieser Interaktion passiert, durchaus ein Beispiel für andere Gespräche, denen man in der Gemeinschaft begegnet: Ein Gespräch kann auf Deutsch beginnen, ins Portugiesische wechseln und wieder ins Deutsche zurück wechseln. Es scheint, dass der ständige Wechsel ein Merkmal des Gesprächs der Deutsch-Brasilianer ist. Dieses Merkmal kann mit der besonderen Entwicklung der Gemeinschaft zusammenhängen, in der der Einfluss der Majoritätensprache immer stärker wird. Dieser Aspekt des Sprachgebrauchs muss aber erst noch weiter untersucht werden.

Die nächste Unterrichtssequenz ist ein weiteres Beispiel für den Deutschgebrauch der Kinder bei der Arbeit in der Klasse. Während des Naturkundeunterrichts haben die Kinder in Gruppen gearbeitet. Ihre Aufgabe ist es, Bilder von verschiedenen Tieren in Büchern zu suchen, auszuschneiden und mit der Hilfe der Lehrerin auf ein Plakat zu kleben. Die Videoaufnahmesequenz dieser Szene entstammt der sprachlichen Interaktion zwischen zwei Schülerinnen der zweiten Klasse (Vanuza und Luciana), während sie mit den Büchern arbeiten.

136

Ausschnitt 2: “ausschneiden vs. *recortar*” (Videoaufnahme, 04/07/05)
portugiesisch: kursiv, deutsch: fett, Übersetzung

01 (5.0)

02 Vanuza: **wo sind die andere?**

03 Luciana: **da unde**

04 Vanuza: **tuss du das andere hier auch aus schneiden**

05 Luciana: () ((auf deutsch))

06 Vanuza: **den hast du (.) schneid den lieber aus**

07 Luciana: **den hier auch?**

08 Vanuza: () ((auf deutsch))

((...))

09 (3.0)

10 Vanuza: *esses livros são iguais* (--) *olha ali*

11 diese bücher sind gleich guck mal

12 Luciana: **diese auch aus schneiden hier? der hier?**

13 Vanuza: **ja diese auch** (2.0) *(como) essas ares aqui ó=*
 14 wie diese vögel hier schau mal
 15 Luciana: *=esse aqui é bem bom, (2.0) jetzt ()*
 16 dieses hier ist sehr gut
 17 **tuss du mit mich ausschneiden**
 18 (3.0)
 19 Vanuza: *olha aqui*
 20 guck mal hier
 21 Luciana: **du muss den hier erst noch ausschneiden**
 22 Vanuza: << sich beschwerend > *LuciA::na, recorta tu::;*>
 23 Luciana schneid du aus

Die beiden Schülerinnen beschäftigen sich mit der Aufgabe, die die Lehrerin gestellt hat. Sie blättern in dem Material, um die Bilder der Tiere zu finden. Die transkribierte Sequenz, die in zwei Teile unterteilt ist, fängt nach ungefähr fünf Sekunden Pause an, als Vanuza ihre Mitschülerin Luciana auf Deutsch über “die andere” fragt, wahrscheinlich sich auf die anderen Bücher beziehend, die sie benutzen. Das Gespräch wird auf Deutsch fortgesetzt, als Luciana die Frage der Mitschülerin beantwortet und auch, als die beiden Schülerinnen von der eigentlichen Aufgabe sprechen, was sie aus den Büchern ausschneiden sollen. Nach der Auslassung im Transkript fängt das Gespräch nach drei Sekunden Pause wieder auf Portugiesisch an, als Vanuza merkt, dass einige Bücher gleich sind, und um die Aufmerksamkeit ihrer Partnerin bittet. Luciana scheint sehr konzentriert an der Aufgabe zu arbeiten. Sie wendet sich auf Portugiesisch an Vanuza, um zu fragen, ob sie auch etwas ausschneiden soll. Vanuza verwendet dieselbe Sprache wie ihre Mitschülerin (Deutsch) um die Frage zu beantworten. Nach zwei Sekunden Pause spricht Vanuza weiter, aber sie wechselt ins Portugiesische, um zu sagen, dass die Vögel auch ausgeschnitten werden müssen. Vanuzas Turn folgt dem Kommentar von Luciana sofort. Dieselbe Sprache (Portugiesisch) verwendet, sagt sie, dass das Buch sehr gut ist. Nach einer weiteren Pause von zwei Sekunden wechselt Luciana wieder ins Deutsche, aber ihre Äußerung ist nicht ganz verständlich. Am Ende sagt sie ihrer Mitschülerin Vanuza, dass sie ihr bei der Aufgabe helfen soll. Nach drei Sekunden Pause ruft Vanuza Luciana auf Portugiesisch her, um ihr etwas zu zeigen. Luciana wechselt die Sprache um Vanuza zu entgegnen, dass sie noch ein anderes Bild ausschneiden muss. Vanuza reagiert auf die Aufforderung der Mitschülerin auf Portugiesisch, in nörgelndem Tonfall, um zu sagen, dass Luciana ausschneiden soll (Z. 23).

Um den Gebrauch der Sprachen in dieser Sequenz besser zu verstehen, wird ein Schema eingeführt.

Erster Teil der Sequenz: sieben Turns, nur A (obwohl die Turns nicht vollkommen verständlich sind).

Zweiter Teil der Sequenz: sieben Turns: B1; A2; AB1; BA2; B1; A2; B1.

Sprache A = Deutsch, Sprache B = Portugiesisch; Nummer 1 = Vanuza, Nummer 2 = Luciana.

Die Sequenz “**ausschneiden** vs. *recortar*” entspricht einer Unterrichtsphase mit Arbeit in Paaren. Die Kinder sind in die Erledigung der gestellten Aufgabe vertieft. Bei der Bearbeitung von Aufgaben in Paaren oder Gruppen bilden sich Gesprächskonstellationen, in denen die Kinder die Freiheit haben, beide Sprachen zu verwenden, weil die Lehrerin die Interaktion nicht direkt kontrolliert. In diesen Situationen (SchülerInnen → SchülerInnen) wird, wie schon vorher erwähnt, deutsch und/oder portugiesisch gesprochen und die Kinder können die Sprache während der Gesprächssequenz wechseln. In Interaktionen, in denen die Lehrerin der Gesprächspartner ist, vollzieht sich das Gespräch immer auf Portugiesisch.

138

Es lässt sich zunächst feststellen, dass die beiden Sprachen hier die gleiche Stellung haben und demnach nicht in Konflikt stehen, obwohl die Interaktion im Klassenzimmer stattfindet. Die Interaktionspartner sind zwei bilinguale Mädchen, die zur selben sozialen Gruppe gehören. Es lässt sich feststellen, dass die deutsche Sprache in dieser Sequenz bei der Arbeit für die Kinder sehr wichtig ist. Es scheint auch, dass der größte Teil des Gesprächs in deutscher Sprache stattfindet. In zehn der vierzehn Turns der Sequenz wird Deutsch verwendet.

In der zweiten Sequenz bemerkt man Sprachalternation zwischen den Turns und innerhalb derselben Gesprächsschritte (Z.13 und Z.15). Es ist interessant zu sehen, dass die Sprachalternationen, die in denselben Turns stattfinden, jeweils nach einer Pause erfolgen, also wenn eine neue Einheit eingeführt wird. In Z.13 beantwortet Vanuza die Frage der Mitschülerin auf Deutsch, in derselben Sprache, die Luciana verwendet hat. Nach etwa zwei Sekunden Pause wechselt sie jedoch ins Portugiesische (“como essas aves aqui ó”). Luciana macht dann sofort nach Vanuzas Äußerung einen Kommentar und behält dabei die Sprache (Portugiesisch) bei. Es scheint, dass dieser direkte Anschluss zwischen den Turns die Verwendung des Portugiesischen bestimmt. Nachdem Luciana ihren Kommentar auf Portugiesisch gemacht

hat, folgt in diesem Turn (Z.15) erneut eine Pause von etwa zwei Sekunden Dauer, und dann wechselt Luciana ins Deutsche.

Im Falle der letzten zwei Turns (Z.21 und Z.22) gehe ich davon aus, dass die Sprachalternation als ein “*contextualization cue*” angesehen werden kann. Um diese Analyse zu erklären, greife ich auf Auers (1990, 1998) Theorie zurück, dessen Studien eine sozio-funktionale Perspektive der Sprachalternation¹² in die Forschung einführen. Seine Studien zeigen, dass die Sprachalternation als “*contextualization cue*” verschiedene interaktive und kommunikative Funktionen erfüllt. Mit anderen Worten ist das Phänomen Sprachalternation als eine Sprechstrategie innerhalb des Sprachrepertoires von mehrsprachigen Sprechern anzusehen. Auer (1990, 1998) unterscheidet zwei Arten des Code-Switching, die als “*contextualization cue*” funktionieren: diskurs-bezogenes und teilnehmer-bezogenes Code-Switching. Das diskurs-bezogene Code-Switching ist am Gespräch orientiert und mit Auer (1998: 4) ist festzustellen: “*the use of code-switching to organise the conversation by contributing to the interactional meaning of a particular utterance*”. Teilnehmer-bezogenes Code-Switching dagegen ist am Interaktionspartner orientiert und berücksichtigt die sprachliche Präferenz und Kompetenz der Teilnehmer der Interaktion.

139

Während der zweiten Sequenz des Ausschnitts “**ausschneiden** vs. *recortar*” scheint Luciana die Aufgabe ausführen zu wollen und dafür erwartet sie die Hilfe ihrer Mitschülerin. Nachdem sie Vanuza sagt: “*du muss den hier erst noch ausschneiden*”(Z. 21), wechselt Vanuza den Ton und die Sprache. Obwohl sie auch Bilder sucht, scheint es, dass sie Luciana deutlich machen will, dass sie die Bilder nicht ausschneiden möchte. Sie sagt Luciana, dass sie dies machen soll. Der Wechsel der Sprache funktioniert hier als Strategie, um ihre Position zu verstärken und kann als ein diskurs-bezogenes Code-Switching angesehen werden, das in Auers (1990: 81) Worten “*is a very convenient way of setting off what has been said in language A against what is going to be said in language B and works, in this respect, like prosodic and gestual cues*”.

In der beschriebenen Sequenz, ebenso wie in der Sequenz “die graviert”, ist der Grund für den Gebrauch der beiden Sprachen nicht ein Mangel an Sprachkompetenz der Sprecher, sondern es findet ein zweisprachiges Gespräch statt, in dem die Kinder ihr Sprachrepertoire verwenden können, um mit ihrem Partner zu interagieren.

Der nächste Ausschnitt, der ebenfalls dem oben erwähnten Naturkundeunterricht entstammt, zeigt einen anderen Aspekt des

¹² Auer (1990) verwendet den Begriff *Sprachalternation* als ein Hyperonym für code-switching und transfer.

Deutschgebrauchs in der Klasse. Die transkribierte Videoaufnahme entspricht einer Phase des Unterrichts, in der die Lehrerin die Interaktion kontrolliert.

Nach der Arbeit in Gruppen mussten die Kinder ihren Klassenkameraden zeigen, was sie gefunden hatten, und ihnen die Merkmale der Tiere erklären. Der transkribierte Videoausschnitt zeigt den Moment, in dem die Lehrerin diejenige Gruppe aufruft, die sich mit Vögeln (Vanuza und Luciana) beschäftigt hat, und ihr Hinweise zur Vorstellung des bearbeiteten Themas gibt.

Ausschnitt 3 – “Ich habe mitgemacht” (Videoaufnahme, 04/07/05)
portugiesisch: kursiv, deutsch: fett, Übersetzung

01	Angelo:	<i>mamíferos ah::/ ma-mí::</i>	
02		säugetiere ah:: säuge::	
03	Lehrerin:	<i>[ares, quem é ares?</i>	
04		vögel, wer ist (hat) vögel?	
05	Marcos:	<i>Vanuza e Luciana</i>	
06		Vanuza und Luciana	
07	Lehrerin:	<i>a Luciana e::</i>	140
08		Luciana und	
09	Schüler	<i>Va[nuza</i>	
10	Lehrerin	<i>[a Vanuza venham falar sobre as ares (--)</i>	
11		Vanuza kommt her um über die vögel zu sprechen	
12		((ausruf im hintergrund))	
13	Angelo:	<i>[e quem (fez) os peixes?</i>	
14		und wer hat die fische gemacht?	
15	Lehrerin:	<i>[e os outros todos vão ouvi, (,) todos vão ouvi,</i>	
16		und die anderen hören zu alle sollen zuhören	
17	Marcos:	<i>os peixes é o::</i>	
18		die fische ist der	
19		((andere gespräche im hintergrund))	
20	Márcio:	<i>é tem dez?</i>	
21		ja sind zehn?	
22	Lehrerin:	<i>=assim ó:: a Luciana começa a falá um pouco</i>	
23		<i>depois a Vanuza fala um pouco</i>	
24		so Luciana fängt an und sagt etwas danach macht Vanuza weiter	
→ 25	Leandro:	=Márcio hat allein gemacht né?	
→ 26	Marcos:	ICH [habe mitgemacht	

27 Lehrerin: *[podes começá Luciana*
 28 du kannst anfangen Luciana

→ 29 Leandro: **non;**
 30 nein

→ 31 Marcos: **ja,**

→ 32 Leandro: **du hast GAR nichts gemacht**

33 Lehrerin: *fala o que tu sabe daí a gente vai completando*
 34 sag was du weisst dann werden wir das vervollständigen

In dem transkribierten Mitschnitt fragt die Lehrerin zu Beginn, welche Gruppe sich mit den Vögeln beschäftigt hat. Auf diese Frage antwortet Marcos, dass es die Schülerinnen Luciana und Vanuza gewesen sind. Die Lehrerin ruft Luciana auf und scheint unsicher zu sein, wer die andere Schülerin ist. Die Schüler ergänzen den Turn der Lehrerin und sagen “Vanuza”. Der Gesprächsschritt der Lehrerin überlappt sich mit dem Turn der Schüler und sie bittet die beiden Schülerinnen zur Tafel zu kommen, um über Vögel zu sprechen. Man hört dann einen Ausruf im Hintergrund. Angelo und die Lehrerin sprechen gleichzeitig. Die Lehrerin bittet um Ruhe, während Angelo wissen will, welche Mitschüler sich mit den Fischen befasst haben. Marcos ignoriert die Bitte der Lehrerin und beantwortet die Frage von Angelo, aber man kann nicht alles hören, weil andere Kinder auch etwas sagen. Márcio schätzt, dass es insgesamt zehn Themen gibt. Als die beiden Schülerinnen Vanuza und Luciana schon an der Tafel vor ihren Mitschülern stehen, gibt die Lehrerin Anweisungen für den Ablauf der Präsentation. Sofort nach dem Turn der Lehrerin fängt Leandro auf Deutsch ein Gespräch mit Márcio an. Leandro sagt, dass der Mitschüler seine Arbeit allein gemacht hat. Auf diese Aussage von Leandro reagiert Marcos ebenfalls auf Deutsch, um zu sagen, dass er Márcio geholfen hat. Vermutlich hört die Lehrerin Leandro’ Äußerung, aber sie sagt, dass Luciana anfangen kann. Leandro scheint sicher zu sein, dass Márcio wirklich die Aufgabe allein gemacht hat und sagt “non” mit dem Akzent, mit dem die Deutsch-Brasilianer das Wort “não” (nein) aussprechen. Leandro reagiert wieder auf Deutsch, um Marcos zu widersprechen. Als Luciana nicht auf die Aufforderung der Lehrerin reagiert, empfiehlt die Lehrerin der Schülerin, sie soll sagen, was sie weiß und die Lehrerin und die Mitschüler werden ihre Äußerungen ergänzen.

Die Sequenz “*Ich habe mitgemacht*” entstammt einer Situation, in der die Lehrerin die Interaktion während der Arbeit einer Unterrichtsphase kontrolliert. Sie bestimmt, wer sprechen darf und wann. Um dieses Ziel zu

erreichen, versucht sie eine geeignete soziale Teilnahmestruktur (ERICKSON 1982) einzurichten, in der sich die Kinder engagieren sollen.

Es lässt sich sagen, dass die zwei Sprachen (Deutsch/Portugiesisch) im öffentlichen Bereich des Unterrichts verwendet werden, aber in zwei unterschiedlichen Interaktionskonstellationen. Die Regel des Sprachgebrauchs “Wenn die SchülerInnen sich an die Lehrerin wenden, wird portugiesisch gesprochen” ist nicht gebrochen worden, weil die Kinder am Rande ein paralleles Gespräch führen. Sie bauen eine Interaktionskonstellation (SchülerInnen → SchülerInnen) auf, in der sie auf Deutsch sprechen können.

Die deutsche Sprache der Kinder taucht in einer Interaktion auf, die einerseits von der Lehrerin kontrolliert wird, sich aber andererseits nicht auf ihre Arbeit auswirkt. Wenn die SchülerInnen sich auf Deutsch unterhalten, schließen sie die Lehrerin als Interaktionspartner aus. Das Phänomen des Code-Switching der Kinder hat in dieser Situation demnach eine strategische Funktion als “*contextualisation cue*” und signalisiert, dass nur die Kinder an dem Gespräch teilnehmen dürfen. Es ist somit nach Auers (1990, 1998) Theorie ein Beispiel des teilnehmer-bezogenen Code-Switching, weil es sich am Interaktionspartner orientiert und die sprachliche Präferenz des ausgewählten Partners beachtet. Außerdem ist das Code-Switching dieser Sequenz auch ein Beispiel des diskurs-bezogenen Code-Switching (AUER 1990, 1998), weil die Sprachalternation eine neue Teilnehmerkonstellation definiert. Für diese Konstellation ist Deutsch die ausgewählte Sprache.

Diese Haltung der Schüler im Unterricht bedroht die soziale Teilnahmestruktur, die die Lehrerin beibehalten will. Die Schüler agieren unpassend in dieser Unterrichtsphase, in der die Lehrerin hat eine Rolle einnimmt, in der sie ihre Kontrollfunktion über die Schüler ausübt. Sie betont (in Z.15) mit einer Wiederholung “*e os outros todos vão ouvi, todos vão ouvi*” (und die anderen hören zu, alle sollen zuhören), was sie von den Kindern erwartet.

Das Thema des Schülergesprächs bezieht sich auf die Aufgabe der vorhergehenden Unterrichtsphase, in der die Kinder in Gruppen oder in Paaren arbeiten sollten. Ich halte es für wahrscheinlich, dass Leandro glaubt, Márcio habe die Aufgabe allein gemacht, obwohl Marcos helfen sollte. Leandro’ Äußerung (Z.32) hat einen tadelnden Tonfall als er betont, dass Marcos “gar nichts gemacht hat”.

Wie reagiert die Lehrerin auf die Verwendung des Deutschen in dieser Situation? Es scheint, dass die Lehrerin einfach die Interaktion der Kinder auf

Deutsch ignoriert. Sie beschäftigt sich mit den beiden Schülerinnen, damit sie den Unterricht fortsetzen kann.

Der nächste Ausschnitt zeigt eine andere Situation in der Klasse, in der die Kinder die deutsche Sprache in den öffentlichen Bereich des Unterrichts einbringen. Es handelt sich um den Mitschnitt eines Gesprächs zwischen der Lehrerin und den Kindern.

Während des Mathematikunterrichts schreibt die Lehrerin Rechenaufgaben an die Tafel und beschäftigt sich mit der Entfernung der Dekoration des Junifestes¹³. Die Kinder schreiben die Rechenaufgaben von der Tafel ab, lösen sie in ihren Heften und unterhalten sich dann miteinander. Der folgende Ausschnitt zeigt das Gespräch ab dem Moment, in dem die Lehrerin um die Aufmerksamkeit der Kinder bittet, damit sie die Korrektur der Aufgaben an der Tafel machen kann.

Ausschnitt 4: “Schwarze Kuh¹⁴” (Videoaufnahme, 04/07/05)
portugiesisch: kursiv, deutsch: fett, Übersetzung

01	Luciana:	((Luciana geht zu Vanuzas tisch und flüstert ihr etwas ins ohr, unverständliche passage))	143
02			
03	Vanuza:	<i>o Mônica:: [()</i>	
04	Lehrerin:	<i>[eu quero todos prestando atenção aqui (–)</i>	
05		ich will dass alle aufpassen jetzt	
06		<i>segunda terceira e quarta=</i>	
07		zweite dritte und vierte klasse	
08	Mônica:	<<sich beschwerend> =professo!RA!::; a Luciana	
→ 09		<i>[só fica dizendo que eu sou uma schwarze KUH::></i>	
10		lehrerin Luciana sagt andauernd ich wäre eine schwarze kuh	
11	Lehrerin	<i>[<<gereizt, f> Mô!NI!ca, chega CHEga></i>	
12		Mônica genug jetzt genug jetzt	
13	Roberto:	=é vaca preta	
14		ja schwarze kuh	
15		(2.0)	
16	Mônica:	<i>a Luciana disse</i>	
17		Luciana hat gesagt	
18	Lehrerin:	=o Mônica o que foi que eu falei?	

¹³ Junifest ist ein typisches Fest in Brasilien, wahrscheinlich mitgebracht von den Portugiesen, bei dem *Quadrilha* getanzt, Glühwein getrunken und unter anderem verschiedene Süßspeisen auf der Basis von Maismehl gegessen werden. Junifest ist auch als Johannistag bekannt.

¹⁴ Der verwendete Ausdruck ist in einem rassistischen Zusammenhang zu verstehen.

19 Mônica was habe ich dir gesagt?
 20 Leandro: *meu a sala ficou mais esCURa agora*
 21 ((er bezieht sich auf die abgehängte dekoration))
 22 oh mann das zimmer ist jetzt dunkler geworden
 23 Lehrerin: *eu quero todos olhando aqui (.)*
 24 ich will dass alle jetzt hierher sehen
 25 *TOdos(.) terceira e quarta também*
 26 alle dritte und vierte klasse auch

Zu Beginn der Sequenz geht Luciana zu Vanuzas Tisch und flüstert ihr etwas ins Ohr. Vanuza reagiert sofort und ruft Mônica, um ihr etwas zu sagen, aber ihre Äußerung ist unverständlich. Anscheinend teilt sie Mônica mit, was sie gerade von Luciana gehört hat. Dabei zeigt sie auf Luciana. Gleichzeitig führt die Lehrerin in eine neue Unterrichtssequenz ein, die sich an alle Schüler richtet. Sie bittet um die Aufmerksamkeit aller Kinder. Nach dieser Bitte und Vanuzas Äußerung beschwert sich Mônica, dass Luciana sie “schwarze Kuh” genannt hat. Sie verwendet portugiesisch, die Sprache der Interaktion zwischen der Lehrerin und den Kindern, wechselt aber ins Deutsche, um die Beleidigung der Lehrerin zur Kenntnis zu bringen. Roberto reagiert sofort und übersetzt den Ausdruck “schwarze Kuh” ins Portugiesische “vaca preta”. Es scheint, dass die Lehrerin den Inhalt der Beschwerde von Mônica nicht zur Kenntnis nehmen will, weil sie Mônicas Turn laut und bestimmt unterbricht. Sie fordert Mônica auf, mit ihrer Beschwerde Schluss zu machen. Zwei Sekunden nach der Äußerung von Roberto versucht Mônica noch einmal der Lehrerin zu melden, was Luciana gesagt hat. Die Lehrerin fragt Mônica jedoch, was sie gerade gesagt hat, um deutlich zu machen, dass sie von ihrer Beschwerde nichts wissen will. Daraufhin schweigt Mônica schließlich. Leandro scheint an dem Konflikt nicht interessiert zu sein. Er macht eine Bemerkung über die Helligkeit im Klassenzimmer. Die Lehrerin versucht wieder die Kontrolle über die Gruppe zu bekommen mit der Bitte, alle Schülerinnen und Schüler aller Klassen sollen bitte an die Tafel sehen.

144

In der Sequenz “schwarze Kuh” taucht die deutsche Sprache in einer neuen Unterrichtskonstellation auf. Die Kinder kennen die Regeln des Gebrauchs der Sprachen im Klassenzimmer. Wenn sie sich an die Lehrerin wenden, ist es notwendig, portugiesisch zu sprechen. Obwohl der Kontext der Interaktion in der Klasse von der akademischen Aufgabenstruktur und der sozialen Teilnahmestruktur eingeschränkt wird, gibt es immer Platz für etwas Neues, für die Improvisation (ERICKSON 1982).

Als Mônica sich an die Lehrerin wendet, befolgt sie die implizite Regel und beginnt ihren Turn auf Portugiesisch. Aber als sie die Beschimpfung durch die Mitschülerin (schwarze Kuh) meldet, wechselt sie durch die wörtliche Wiedergabe ins Deutsche, um die Äußerung der Mitschülerin zu zitieren. In diesem Kontext ist es wahrscheinlich wichtig, dass Mônica der Lehrerin wörtlich meldet, was Luciana gesagt hat, weil eine Übersetzung nicht denselben Effekt hätte. In Bezug auf die impliziten Regeln des Sprachgebrauchs im Klassenzimmer verwendet Mônica aber eine unerwartete Sprache.

Roberto scheint bewusst zu sein, dass die Lehrerin den Ausdruck (schwarze Kuh) nicht verstanden hat. Er merkt, dass die Mitschülerin eine abweichende Sprache verwendet und nimmt dann, nach Gafarangas (2007) Theorie, eine Korrektur der Sprache vor (vaca preta). Diese Korrektur funktioniert als ein Hilfsmittel, um den Sinn in der Interaktion aufzubauen. Außerdem kann Robertos Intervention noch eine andere Funktion haben. Er könnte vielleicht nicht nur eine Korrektur der Sprache vorgenommen haben, sondern auch beabsichtigt haben, die Beleidigung der Mitschülerin durch eine Wiederholung auf Portugiesisch hervorzuheben. Es ist schwer zu sagen, ob Roberto in diesem Moment gegen Mônica ist oder auf ihrer Seite steht und die Erwartung hat, dass die Lehrerin etwas gegen Luciana unternimmt und ihre Beleidigung tadeln. Auf jeden Fall unternimmt Roberto mit seiner Übersetzung einen Versuch, einen lokalen Sinn in der Interaktion aufzubauen, d.h. er versucht die Lehrerin als Mônicas Gesprächspartner einzubinden und ihr den unverständlichen Gesprächsinhalt zu vermitteln. Dadurch ist die Lehrerin in die Lage versetzt worden, auf Mônicas Turn reagieren zu können.

145

Die Beschimpfung “schwarze Kuh” hat in dieser Interaktion eine lokale Bedeutung. Ich vermute, dass Luciana - ebenso wie vielleicht auch andere Schüler - Mônica als einen “*outsider*” ansieht. Sie hat dunklere Haut und dunkles Haar, also einen anderen Phänotyp als die anderen Kinder der Klasse. Mônica hat schon selbst in der Klasse erzählt, dass sie ein Adoptivkind ist. Ich gehe davon aus, dass die Lehrerin eine gute Gelegenheit verpasst hat, um das Vorurteil der Kinder zur Diskussion zu stellen.

Darüber hinaus hätte die Lehrerin Mônicas Beitrag in den Unterricht einbauen können, um z.B. die Bedeutung des Ausdrucks “scharze Kuh” mit der portugiesischen Überstezung “vaca preta” zu vergleichen. Sie würde es damit erlauben, dass die Kinder ihr Sprachrepertoire im Unterricht benutzen und über den Gebrauch ihres Sprachrepertoires reflektieren können. Auch

wenn die Lehrerin kein deutsch kann, könnte sie viel mit der Sprache der Kinder machen, statt sie einfach zu ignorieren.

Im nächsten Ausschnitt bringt Roberto, das Kind, das vorher die Korrektur vorgenommen hat, das Deutsche in die Öffentlichkeit des Unterrichts. Aber seine Äußerung zeigt eine andere Facette des Deutschgebrauchs in der Klasse.

Zu Beginn des Mathematikunterrichts hat die Lehrerin die Multiplikation eingeführt. Nach der Erklärung hat sie ein paar Rechenaufgaben an die Tafel geschrieben und sie dann an der Tafel gelöst. Der folgende Ausschnitt gibt ein Gespräch zwischen der Lehrerin und den SchülerInnen während der Aufgabenkorrektur wieder.

Ausschnitt 5 – “Vierhundertvierundsechzig” (Audioaufnahme, 13/06/05) portugiesisch: *kursiv*, deutsch: **fett, Übersetzung**

01	Lehrerin:	<i>duas vezes dois dá quanto?</i>	
02		zwei mal zwei ist wieviel?	
03	Leandro:	<i>quatro</i>	146
04		vier	
05	Luciana:	<i>quatro</i>	
06	Lehrerin:	<i>coloço o quatro aqui(–) duas vezes três? =</i>	
07		ich schreibe die vier hier hin	zwei mal drei?
08	Guilherme:	<i>=seis</i>	
09		sechs	
10	Schüler:	<i>seis</i>	
11		sechs	
12	Lehrerin:	<i>coloço o seis aqui (–) duas [vezes</i>	
13		ich schreibe die sechs hier hin	zwei mal
14	Schüler:	<i>[quatro, =</i>	
15			vier
16	Lehrerin:	<i>=dois</i>	
17		zwei	
18	Schüler:	<i>=quatro</i>	
19		vier	
20	Lehrerin:	<i>quatro</i>	
21		vier	
22	Leandro:	<i>quatrocentos e sessenta e quatro</i>	
23		vierhundertvierundsechzig	

24 Roberto: *=quatrocentos e sessenta e quatro*
 25 vierhundertvierundsechzig
 26 Lehrerin: *é*
 27 *ja*
 → 28 Roberto: **=<<acc> vierhundertvier[undsechzig>**
 29 Lehrerin: *[algum] não entendeu?*
 30 *[algum] não entendeu?*
 31 hat das jemand nicht verstanden? hat das jemand nicht verstanden?

Zu Beginn der Sequenz fängt die Lehrerin mit der Lösung der Rechenaufgabe (2x2) an der Tafel an. Sie fragt die Kinder nach der Lösung für die erste Spalte der Rechenaufgabe (2x2). Leandro antwortet auf die Frage der Lehrerin (*quatro*, vier) und Luciana wiederholt die Lösung. Mit der Antwort der Kinder setzt die Lehrerin die Lösung der Aufgaben an der Tafel fort und sagt gleichzeitig den Kindern, was sie macht. Danach wiederholt sie die Prozedur mit der zweiten und der dritten Spalte und die Kinder beantworten die Fragen der Lehrerin, während sie die Lösung an die Tafel schreibt. Am Ende der Rechenaufgabe sagt Leandro das Endergebnis. Roberto wiederholt sofort das Resultat, und die Lehrerin bestätigt die Kinder. Im nächsten Turn wiederholt Roberto schnell - und ohne die Lautstärke zu ändern - das Resultat auf Deutsch. Die Lehrerin unterbricht Robertos Gesprächsschritt und fragt die Kinder, ob sie etwas nicht verstanden haben.

147

Die Sequenz “Vierhundertvierundsechzig” ist ein Beispiel einer interaktionalen Routine, die sehr vom Lehrinhalt des Faches bestimmt ist. Der Unterrichtsinhalt und die Aufgabe führen zu einer interaktionalen Sequenz, in der es üblich ist, dass die Lehrerin Fragen stellt und die SchülerInnen antworten. In der oben beschriebenen Unterrichtssequenz kann man die Struktur der Interaktion IRE (*Initiation-Response-Evaluation*) (MEHAN, 1979) identifizieren. Der dritte Teil dieser Struktur wird in der Sequenz mit der Bestätigung durch die Lehrerin nach der Antwort der Kinder ergänzt, wenn sie deren Antworten wiederholt. Anscheinend kennen die Kinder diese Routine gut, weil sie sofort antworten, auch wenn die Lehrerin noch dabei ist, ihre Frage zu formulieren.

Wie man erwarten kann, wird in dieser Sequenz portugiesisch gesprochen. Die Lehrerin leitet das Gespräch während der gesamten Arbeit und in solchen Situationen ist Portugiesisch stets die Interaktionssprache.

Trotz dieser Regel führt Roberto ein deutsches Wort ein. Wahrscheinlich wendet er sich nicht an die Lehrerin, weil er die Regel des

Sprachgebrauches kennt. Außerdem stellt er keine neue Frage, sondern wiederholt nur auf Deutsch das Resultat der Rechenaufgabe, die er schon auf Portugiesisch geäußert hat. Es kann auch sein, dass sich Roberto an seinen Mitschüler Leandro wendet, weil Leandro zuvor das Resultat auf Portugiesisch gesagt hatte. Deswegen gehe ich davon aus, dass der Deutschgebrauch in dieser Situation kein Beispiel für einen abweichenden Sprachgebrauch (GAFARANGA 2007) ist, der eine Korrektur brauchen würde. In der Gesprächskonstellation SchülerInnen → SchülerInnen ist es erlaubt, dass die beiden Sprachen (deutsch/portugiesisch) verwendet werden können.

Es lässt sich also sagen, dass das Auftauchen des Deutschen im öffentlichen Bereich des Unterrichts keine Konsequenz für den Ablauf des Unterrichts hat. Außerdem hat sich die Episode nicht auf die Unterrichtssprache (portugiesisch) ausgewirkt.

Der Gebrauch der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit des Unterrichts sagt jedoch etwas über den Lernprozess der Kinder aus. Bei der Arbeit in der Klasse lernen die Kinder mit beiden Sprachen, obwohl die Regel den Gebrauch des Portugiesischen bestimmt, d.h. beide Sprachen sind im Lernprozess präsent. Mit anderen Worten: Das Sprachrepertoire der mehrsprachigen Kinder ist im Lernprozess relevant. Diese Rolle sollte im Unterricht berücksichtigt werden, wie verschiedene Studien schon festgestellt haben (siehe u.a. MEHAN 1981; HAMEL 1989; MARTIN-JONES 1990; DIRIM 1998).

148

Der folgende Ausschnitt entstammt meinen Feldnotizen¹⁵, die ich in meinem Tagebuch notiert habe. Bei der Situation handelt es sich um eine Unterrichtsphase, in der die Lehrerin die Interaktion kontrolliert. In dieser Interaktion werden sowohl die Unterrichtssprache (portugiesisch) als auch die deutsche Sprache verwendet.

Ausschnitt 6 – “*Calo* vs. *Blase*” (Feldtagebuch, 03/03/2005)

Nach der Durchsicht der Hausaufgaben stellt die Lehrerin den Schülern die folgende Aufgabe: Mit verschiedenen nummerierten Silben, die von der Lehrerin an die Tafel geschrieben worden sind, sollen die Kinder gemäß der Nummerierung Wörter bilden. (...) Während die Kinder sich der Erledigung

¹⁵ Die Beobachtungen im Klassenzimmer haben im März 2005 begonnen. Erst nach einer Periode der Beobachtung habe ich die Möglichkeit gehabt, Video- und Audioaufnahmen zu machen. Deswegen habe ich keine Aufnahme der beschriebenen Situation.

der Aufgabe widmen, bildet Guilherme, Schüler der vierten Klasse, mit zwei nummerierten Silben das Wort “calo” (Blase). Er denkt, dass das Wort nicht richtig ist, weil er es nicht kennt. Die Lehrerin wundert sich zunächst über die Unkenntnis des Schülers. Danach fragt sie die anderen Kinder, ob jemand das Wort kennt. Einige Kinder melden sich. Die Lehrerin wendet sich an Marcos, Schüler der zweiten Klasse und bittet ihn, das Wort “calo” zu erklären. Da wendet sich Marcos an Guilherme und wechselt vom Portugiesischen, der Sprache der Interaktion bis zu diesem Moment, ins Deutsche. Er fragt seinen Mitschüler, ob er schon einmal eine Blase gehabt hat, als er mit Turnschuhen herumgelaufen ist. Nach der Erklärung auf Deutsch fragt die Lehrerin, die kein deutsch spricht, Guilherme, ob er das Wort jetzt verstanden hat. Der Junge sagt ja. Die Lehrerin will wissen, ob er das Wort wirklich verstanden hat und bittet Guilherme zu sagen, was er verstanden hat. Guilherme gibt der Lehrerin auf Portugiesisch einige Beispiele. In einem der Beispiele verwendet er dann das Wort jedoch in einem anderen Zusammenhang, in dem er das Wort “calo” auch für eine Brandblase verwendet. Auf Portugiesisch wird in diesem Sinn das Wort “bolha” und nicht “calo” verwendet. Die Lehrerin erklärt dann den Unterschied zwischen “calo” und “bolha”.

149

Der Ausschnitt “*Calo* vs. *Blase*” behandelt eine Phase des Portugiesischunterrichts, in dem die Schülerinnen und Schüler sich mit einer Aufgabe beschäftigen, und die Lehrerin sich den Problemen der Schüler widmet. Als Guilherme mit der Lehrerin interagiert, bildet sich eine Gesprächskonstellation, für die die Regel gilt, portugiesisch zu sprechen. Auf den Zweifel des Schülers reagiert die Lehrerin mit Erstaunen: Ein so einfaches Wort sollte der Junge eigentlich kennen. Sie gibt keine Erklärung, sondern fragt die anderen Kinder nach dem Wort “calo”. Möglicherweise wollte sie wissen, ob die anderen Schülerinnen und Schüler dieselben Zweifel haben. Auf die Frage der Lehrerin melden sich nur einige Kinder, d.h. die meisten Kinder kannten das Wort auf Portugiesisch auch nicht. Als die Lehrerin sich an Marcos wendet mit der Bitte, dass er das Wort Guilherme erklären soll, erlaubt sie damit, dass sich eine neue Gesprächskonstellation bildet.

Marcos wechselt die Sprache und signalisiert damit eine Veränderung des *footings* (GOFFMAN 2002). Er positioniert sich in der Interaktion als ein Teilnehmer der sozialen Gruppe der Mitschüler mit dem Ziel, die Bedeutung des Wortes “calo” seinem Mitschüler zu erklären. Er wählt die unerwartete Sprache, trotz des Hintergrundes der Interaktion: Klassenzimmer, Portugiesischunterricht, Anwesenheit und Kontrolle der Lehrerin, die kein Deutsch spricht.

Als Romaine (1995) Goffmans Begriff *footing* verwendet, hebt sie hervor, dass die Veränderungen des *footings* sich in einer Gesprächsinteraktion sprachlich und parasprachlich manifestieren können. Unter den sprachlichen Kennzeichen steht das Code-Switching.

Mit der Unterstützung durch Auers (1990, 1998) Theorie kann man das Code-Switching in dieser Situation als ein “*contextualization cue*” ansehen. Der Kontext, der aufgebaut wird, wird am Interaktionspartner in dieser Situation orientiert. Das Code-Switching von Marcos zeigt die Präferenz für diejenige Sprache, die sein Partner wahrscheinlich lieber spricht, nämlich die Sprache, die die Kinder in ihren Gesprächen untereinander natürlich benutzen. Die Beobachtung diverser Unterrichtsstunden erlaubt es zu sagen, dass Guilherme häufig deutsch verwendet, wenn er mit seinen Mitschülern spricht. Das teilnehmer-bezogene Code-Switching (AUER 1990, 1998) ins Deutsche dient als Strategie, um die lokale Bedeutung in der Interaktion aufzubauen. Marcos versucht, das Wort Blase einer wirklichen Erfahrung von Guilherme zuzuordnen. Beide Perspektiven lassen erkennen, was in dieser Interaktion passiert, nämlich wie die Kinder im Unterricht während des Lernprozesses mit ihren beiden Sprachen umgehen.

150

Und welche Haltung manifestiert die Lehrerin gegenüber dem Auftauchen des Deutschen im öffentlichen Bereich des Unterrichts? Die Lehrerin konnte offensichtlich den Beitrag des Schülers nicht einfach ignorieren. Sie musste sich positionieren, weil Marcos’ Äußerung auch alle anderen Kinder betraf, die an der Interaktion teilgenommen haben. Die Lehrerin hat sich entschieden, den Beitrag des Schülers zu akzeptieren, aber sie war vielleicht unsicher wegen der Erklärung, die sie nicht verstehen konnte. Deswegen hat sie Guilherme gefragt, ob er Marcos’ Erklärung verstanden hat. Auf diese Weise ist es ihr möglich, das Verständnis von Guilherme zu überprüfen und auch selbst Kenntnis über die Erklärung zu erlangen. Somit kann sie die Erklärung von Marcos noch vertiefen.

5. Fazit und Ausblick

Die Situation des Bilingualismus im dargestellten Immigrationsgebiet entspricht einer Phase, in der der deutscher Dialekt noch eine wichtige Rolle als Interaktionssprache/Verkehrssprache spielt. Wahrscheinlich ist die Tatsache, dass das Dorf in der ländlichen Zone einer Stadt liegt, relevant für das Beibehalten der Immigrantensprache über viele Generationen, vor allem während der Periode, in der die Immigrantensprachen verboten waren. Der deutsche Dialekt dient als Identitätssymbol der Gruppe, obwohl die

Bedeutung “Deutscher zu sein” heute in der Gemeinschaft eine andere ist als früher, weil Kultur kein stabiles und fixiertes Konzept ist, sondern dynamisch und empfindlich gegenüber Veränderungen, entsprechend dem *locus* der Interaktion.

Die Wichtigkeit der deutschen Sprache für die Minderheitengruppe kann man an der Tatsache erkennen, dass die Kinder noch heute zu Hause Deutsch lernen. Als ich im Forschungsfeld war konnte ich feststellen, dass viele Kinder des Kindergartens und auch sechsjährige Schüler nur deutsch sprechen können. Sie lernen demnach Portugiesisch erst in der Schule. Während die Evangelische Kirche die deutsche Sprache immer noch unterstützt, hat die Sprachpolitik des Bildungswesens für lange Zeit den Bilingualismus der Kinder nicht ernst genommen. Die gegenwärtige Veränderung der Sprachpolitik ermöglicht es den Kindern, Deutsch als Schriftsprache zu lernen, aber die Stellung des Deutschen im Klassenzimmer ist noch eingeschränkt und hat ihre Grenzen. In Hinsicht auf die Lehre im Allgemeinen kann man feststellen, dass die deutsche Sprache der Kinder in der Praxis keine große Bedeutung in der Erziehung hat, weil Deutsch offiziell nur in den Stunden des Deutschunterrichts, also zeitlich beschränkt vorkommt.

151

Der Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schüler der Beobachtungsklasse orientiert sich an den Regeln, die mit den Gesprächskonstellationen zusammenhängen. Die zweisprachigen Kinder müssen lernen, ob, wann und mit wem sie ihre beiden Sprachen verwenden können beziehungsweise wann sie die Sprache wechseln müssen/können. Sie wissen z.B., dass in den Gesprächssequenzen, die die Lehrerin einführt, Portugiesisch gesprochen wird. In anderen Interaktionskonstellationen, in denen die Lehrerin nicht direkt engagiert ist, wird Deutsch und/oder Portugiesisch gesprochen.

Das Sprachverhalten der deutsch-brasilianischen Kinder signalisiert demnach, dass sie (i) während der Bearbeitung von Aufgaben in Gruppen oder in Paaren ihr gesamtes Sprachrepertoire aktivieren, dass (ii) die beiden Sprachen im Lernprozess vorhanden sind und dass (iii) die Sprachalternation verschiedene Funktionen erfüllen kann und keinen Mangel bezüglich der Sprachkompetenz der Sprecher darstellt.

Auf der Grundlage der hier vorgestellten Daten kann man zusammengefasst die folgenden interaktiven Funktionen der Sprachalternation bestätigen: “negotiation” der Sprache, (Ausschnitt 1); diskurs-

bezogenes Code-Switching (Ausschnitt 2); teinehmer-bezogenes Code-Switching und diskurs-bezogenes Code-Switching (Ausschnitt 3); Korrektur der Sprache (Ausschnitt 4); Veränderung des *footings* und teinehmer-bezogenes Code-Switching (Ausschnitt 6). In Ausschnitt 5 kann man daneben das Sprachrepertoire der Kinder im Lernprozess erkennen.

Obwohl die deutsche Sprache der Kinder in verschiedenen Unterrichtsphasen aufgetaucht ist, lässt sich sagen, dass diese Verwendung kaum direkte Auswirkungen auf den offiziellen Bereich des Unterrichts hatte, und zwar wegen der Haltung, die die Lehrerin gegenüber dem Gebrauch des Deutschen einnimmt. Meistens ignoriert sie den Gebrauch der deutschen Sprache. Nur in Sequenz 6 muss sie sich positionieren. Dieses Beispiel bestätigt die Wichtigkeit des Deutschen für die Minderheitengruppe und für den Lernprozess.

Man kann also die folgende Frage stellen: Wie kann die Lehrerin mit dem Deutsch der Kinder umgehen, wenn sie selbst kein Deutsch kann? Natürlich kann man nicht von ihr erwarten, dass sie Deutsch unterrichtet, aber ihre Haltung gegenüber der Sprache der Kinder ist sehr wichtig für das Lernmilieu, das im Klassenzimmer herrscht. Wenn die Sprache der Kinder meistens ignoriert wird, wird sie dadurch abgewertet. Für die Kinder kann diese Haltung der Lehrerin schädliche Folgen für den Lernprozess und bei der psychischen Entwicklung haben.

152

Wenn die Lehrerin andererseits versuchen würde, die deutsche Sprache der Kinder in den Unterricht einzubauen, würden die SchülerInnen merken, dass die Lehrerin eine positive Haltung gegenüber ihrer Sprache einnimmt und dass ihre Sprache im Klassenzimmer eine wichtige Stellung hat. Mit kleinen Positionierungen könnte die Lehrerin die Stellung der Sprache ändern und sie könnte mit den SchülerInnen zusammen mehr über die Gebrauchsweisen der beiden Sprachen lernen.

Aber die Lehrerin handelt so, als ob die deutsche Sprache der Gruppe keinen Wert hat und nur Probleme bei der portugiesischen Alphabetisierung verursacht. Deshalb versucht sie, die Muttersprache der Kinder vom öffentlichen Bereich des Unterrichts auszuschließen. Damit agiert die Lehrerin allerdings kohärent zu ihren Vorurteilen. Sie beabsichtigt die Stigmatisierung des deutschen Dialekts, so wie es in der Majoritätsgesellschaft gehandhabt wird. Sie versucht die sprachlichen Kenntnisse der Kinder zu ignorieren und ihren Lehrplan fortzusetzen, ohne dieser “unbekannten” Sprache gegenüberzutreten zu müssen.

Die vorliegende Arbeit ermöglicht es, einige Facetten des Sprachgebrauchs von zweisprachigen Kindern im Klassenzimmer einer monolingualen Schule kennenzulernen und zu verstehen. Damit das Bildungswesen für zweisprachige Kinder verbessert werden kann, ist es wichtig, dass der Bilingualismus der Kinder erkannt und in der Schule thematisiert wird. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es nötig, dass das Thema Bilingualismus und die anderen Themen, die in Zusammenhang mit ihm stehen (unter anderem Code-Switching, sprachliche Vorurteile, Entlehnungen, zweisprachige Erziehung, bilinguale Konversation und Interaktion) in der Lehrerausbildung unter einer sozialen und funktionellen Perspektive problematisiert werden, und die Zweisprachigkeit der Minderheitengruppen in Brasilien weiter untersucht wird. In diesem spezifischen Kontext gibt es noch viele offene Fragen, die noch untersucht werden sollten, z.B. welche Merkmale das Gespräch der Eltern und das Gespräch der Eltern mit den Kindern zu Hause trägt. Welche Haltung haben die Eltern gegenüber dem Gebrauch des Portugiesischen im familiären Bereich, gegenüber dem Gebrauch des Deutschen in der Schule und gegenüber dem Code-Switching im Allgemeinen?

153

Anhang

Konventionen der Transkription¹⁶

- [] Überlappungen und Simultansprechen
- = schneller, unmittelbarer Anschluß neuer Turns oder Einheiten
- (.) Mikropause
- (--) Pause von ca. 0.75 Sek. Bis ca. 2.0 Sek.
- (3.0) geschätzte Pause
- :: Dehnung
- , mittel steigende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
- ? hoch steigende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
- ; mittel fallende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
- ((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
- <<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse mit Reichweite
- () unverständliche Passage
- (solche) vermuteter Wortlaut
- (...) Auslassung im Transkript

¹⁶ Die Konventionen der Transkription wurden von Selting *et alii* (1998) angepasst.

akZENT Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT! extra starker Akzent
↑↓ Auffällige Tonhöhensprünge nach oben/nach unten
<<acc> > *accelerando*, schneller werdendes Gespräch
<<f> > *forte*, lautes Gespräch
→ relevante Passage

Literaturverzeichnis

ACHARD, Pierre. “Um ideal monolíngüe”. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Hg.): *Multilingüismo*. Campinas, Editora da Unicamp 1989.

AUER, Peter. “A discussion paper on code alternation”. *Paper for the Workshop on Concepts, Methodology and Data*, Basel, January 1990. (European Science Foundation Network on Codeswitching and Language Contact), European Science Foundation, Strasbourg, France 1990, 69-87.

AUER, Peter. *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London, Routledge 1998. 154

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luis Roberto. *A crise do indigenismo*. Campinas, Editora da Unicamp 1988.

CAVALCANTI, Marilda C. “Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil”. In: *DELTA*, número especial, 15/1999, 385-418.

DIRIM, Inci. “Var mi lan Marmelade?”. *Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann 1998.

ERICKSON, Frederick. “Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons”. In: *Communicating in the classroom*. New York, Academic Press 1982, 153-181.

ERICKSON, Frederick. “What makes school ethnography ‘ethnographic?’” *Anthropology and Education Quarterly* 15/1984, 51-66.

ERICKSON, Frederick. “Ethnographic Description”. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J. (Hg.): *Sociolinguistics: an*

international Handbook of Science of Language and Society. Berlin/New York, Walter de Gruyter 1988, 1081-1095.

FERGUSON, C. A. “Diglossia”. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1959].

FREEMAN, Rebecca. D. *Bilingual education and social change*. Clevedon, Multilingual Matters LTD 1998.

GAFARANGA, Joseph. “Code-switching as a conversational strategy”. In: AUER, P.; WEI, L. (Hg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, Mouton de Gruyter 2007, 267-301.

GOFFMAN, Erving. “Footing”. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (Hg.): *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola 2002, 107-148.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge/ Mass, Harvard University Press 1982.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press 1982.

GUMPERZ, John J. “Response essay”. In: EERDMANS, S. L.; PREVIGNANO, C. L.; TRIBAULT, P. J. (Hg.): *Language and interaction: discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company 2002. 155

HAMEL, Rainer Enrique. “Determinantes sociolinguísticas de la educación indígena bilingüe”. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 14/1989, 15-66.

HORNBARGER, Nancy H. “Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy”. In: GARCIA O. (Hg.) *Bilingual Education Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia, John Benjamins 1991.

MARTIN-JONES, Marilyn. “Code-switching in the classroom: a discussion document”. In: *European Science foundation: network on code-switching and language contact*. Papers for the workshop on impact and consequences: Broader considerations. Brüssel, November 1990.

MEHAN, Hugh. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA, Harvard University Press 1979.

MEHAN, Hugh. “Ethnography of bilingual education”. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K. H. (Hg.): *Culture in the bilingual classroom*. Rowley, MA, Newbury 1981, 36-55.

MEJÍA, Anne-Marie. *Power, prestige and bilingualism: international perspectives on elite bilingual education*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sidney, Multilingual Matters 2002.

OLIVEIRA, Gilvan M. “Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico”. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Hg.): *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis, Editora Insular 2002, 83-92.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford, Blackwell 1995.

SELTING, Margret; AUER, Peter; BARDEN, Birgit; BERGMAN, Jörg; COUPER-KUHLEN, Elisabeth; GÜNTHER, Susanne; MEIER, Christoph; QUASTHOFF, Uta; SCHLOBINSKI, Peter; UHMANN, Susanne. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 34/1998, 91-122.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York, Longman 1995.