

Kristel Ross  
Christine Le Pape Racine

## **Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen**

Original scientific article  
UDK: 37.091.3: 81'246.2(494)

### **ABSTRACT**

Im Rahmen des Projekts *Filière bilingue (FiBi)* wird reziprok-immersiver Unterricht Deutsch/Französisch ab dem Kindergarten in der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne (Schweiz) angeboten. In longitudinalen Sprachstandserhebungen werden u.a. *Code-Switchings* als mögliche Kommunikationsstrategie untersucht. In einem ersten Teil werden die Sprachwechsel analysiert, die acht frankophone Mädchen im reziprok-immersiven Unterricht anwenden. Im zweiten Teil des Artikels werden aufgrund von Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung und der gemachten Erfahrungen der beteiligten Lehrpersonen einige Empfehlungen für den Umgang mit *Code-Switching* in der Praxis zur Diskussion gestellt.

**Key words:** *Code-Switching*, Kommunikationsstrategien, reziprok-immersiver Unterricht, methodology of bilingual teaching, Didaktik des zweisprachigen Unterrichts

## **Jezikovno preklapljanje kot komunikacijska strategija pri Filière-bilingue (FiBi), pouku na temelju vzajemne imerzije, v mestu Biel/Bienne (Švica) in didaktična priporočila**

Izvirni znanstveni članek  
UDK: 37.091.3: 81'246.2(494)

### **POVZETEK**

V dvojezičnem mestu Biel/Bienne (Švica) v okviru projekta *Filière bilingue (FiBi)* od vrta dalje ponujajo pouk na temelju vzajemne imerzije, ki vključuje nemščino in francoščino. V longitudinalnih anketah o položaju jezika se kot ena od možnih komunikacijskih strategij med drugim proučuje jezikovno preklapljanje. V prvem delu analiziramo jezikovno

preklapljanje, ki ga pri pouku na temelju vzajemne imerzije uporablja osem frankofonih dekllic. V drugem delu članka na osnovi spoznanj iz raziskave o usvajanju jezika in pridobljenih izkušenj udeleženi učiteljev dajemo v razpravo nekaj priporočil za ravnanje z jezikovnim preklapljanjem v praksi.

**Ključne besede:** jezikovno preklapljanje, komunikacijske strategije, pouk na temelju vzajemne imerzije, metodika dvojezičnega poučevanja

## Einleitung

Im Verlaufe jedes Fremdsprachenlernens kommen Lernende immer wieder an ihre sprachlichen Grenzen und müssen sich mit dem linguistischen Repertoire behelfen, das sie in der jeweiligen Fremdsprache besitzen. Dabei müssen sie kommunikative Strategien entwickeln und nutzen, um das Gesagte in der Fremdsprache zu verstehen und sich ausdrücken zu können. Der Gebrauch dieser Kommunikationsstrategien steht in einem dynamischen Verhältnis zur jeweiligen Sprachsituation einerseits und zum Sprachstand des Lernenden andererseits. Letzteres wird im Rahmen eines Dissertationsprojektes behandelt. Basis dafür ist das Projekt FiBi in Biel/Bienne (CH), das reziproken Immersionsunterricht in den Sprachen (Schweizer-) Deutsch und Französisch (je 50%) ab dem Kindergarten anbietet. Der reziprok-immersive Unterricht ist dem englischen Begriff *Two-way bilingual education* gleich zu stellen: „Two-way bilingual programs integrate language minority and language majority students and provide instruction in, and through, two languages“ (Donna 1994, 2). Das Pilotprojekt FiBi (Filière Bilingue) arbeitet mit einer Variante des reziprok-immersiven Unterrichts bzw. der *Two-way bilingual education*, denn beide verwendeten Sprachen, Französisch und (Schweizer-)Deutsch, sind als Mehrheitssprachen anzusehen. Im zweisprachigen Unterricht werden die deutsch- und französischsprachigen Kinder von Anfang an mit beiden Sprachen konfrontiert, und die Kommunikationsstrategien sind demzufolge fester Bestandteil der Gespräche sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Diese Kommunikationsstrategien können dabei in allen möglichen exolingualen Sprachsituationen vorkommen und in jeder von den Kindern gebrauchten Sprache angewandt werden (Méron-Minuth 2009; Le Pichon 2010; Wörle 2013).

Die vorliegende Untersuchung setzt sich anhand von Sprachstandtests mit diesen Kommunikationsstrategien auseinander und generiert neben ersten Erkenntnissen (Straub 2014; Ross 2014) Beobachtungen zu den Sprachproduktionen der Kinder in der Langzeitstudie.

## Situierung des Phänomens Code-Switching und Forschungsfrage

Frühere Untersuchungen zu den Kommunikationsstrategien im Rahmen des FiBi-Projektes haben aufgezeigt, dass die Kinder während der Sprachstandtests in der Zielsprache interaktiv, sprachübergreifend und nonverbal kommunizieren. Aus diesen ersten Erkenntnissen heraus entstand eine Kategorisierung von acht beobachteten Kommunikationsstrategien.

Eine Übersicht zum Klassifikationsmodell der Kommunikationsstrategien wurde bei Straub (2014) und Ross (2014) aufgeführt und dient hier zur Situierung der Sprachwechselstrategien

Tabelle 1: Klassifikation der Kommunikationsstrategien

<b>Verzögerungsstrategien</b>	Themenwechsel Ignorieren Füllwörter/Warten
<b>Sprachwechselstrategien</b>	Beharren auf der L1 Sprachwechsel ( <i>Code-Switching</i> )
<b>Imitationsstrategien</b>	Nachahmung
<b>Erschließungsstrategien</b>	Zustimmung/Verneinung Fragen erraten Aufgabenstellung erraten
<b>Kooperationsstrategien</b>	Bitte um Hilfestellung Bitte um Übersetzung Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung Verständigungskontrolle
<b>Abrufungsstrategien</b>	Anwenden von <i>chunks</i>
<b>Nonverbale Strategien</b>	Mimik Gestik Geräusche
<b>Paraphrastische Strategien</b>	Umschreibung Transfers innerhalb der Sprache und zwischen den Sprachen

Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, aus den bereits ermittelten acht Kommunikationsstrategien die beobachteten *Code-Switchings* bei den Sprachstandtests festzuhalten.

Konkret ergibt sich daraus folgende Forschungsfrage: Welche Arten von *Code-Switching* lassen sich nach zwei Jahren bilingualen Unterricht in Schweizer Mundart (Dialekt) im Kindergarten und nach einem Jahr in der ersten Klasse der Primarschule auf Standarddeutsch beobachten? Ziel wird sein, die gefundenen *Code-Switchings* in Gruppen zu kategorisieren, um sich einen Überblick über die Sprachphänomene zu verschaffen, die die Kinder nach drei Jahren Immersion in der Zielsprache benutzen. Diese Erkenntnisse helfen, die Kommunikationsarten der Primarschulkinder im mehrsprachigen schulischen Umfeld besser nachzuvollziehen. Gerade Lehrpersonen können dadurch *Code-Switching* bewusster erkennen und sie gegebenenfalls in den eigenen (Fremd-)sprachenunterricht übertragen.

## **Code-Switching als Sprachwechselstrategie**

Damit die Kinder die Kommunikation mit der Interviewerin aufrecht halten können, wechseln sie unter anderem in eine ihnen bekannte Sprache. In dieser Untersuchung kann es entweder Französisch oder auch eine andere Erstsprache (z.B. Spanisch, Serbisch, Englisch) sein, die die Schülerinnen einsetzen. Im vorliegenden Artikel wird der Schwerpunkt auf Standarddeutsch, Schweizer Mundart und Französisch gesetzt. In allen Sprachstandtests setzen die Kinder voraus, dass die Interviewerin die von ihnen benutzte Sprache versteht. Und dies, obwohl sie mit ihnen explizit nur Standarddeutsch spricht. Weiter ist festzuhalten, dass die Sprachstandtests ab der Primarstufe zwar auf Standarddeutsch sind, die Schülerinnen aber häufig auch Schweizer Mundart gebrauchen. Grund dafür könnte sein, dass in den ersten zwei Jahren Kindergarten die vorgegebenen Zielsprachen Schweizer Mundart und Französisch sind. In der Untersuchung von Ross (2014) wurde das zusätzliche Vermischen der zwei Sprachvarietäten Schweizer Mundart und Standarddeutsch schon beobachtet und wird hier explizit vertieft. Es scheint, als würden die Testpersonen im vierten Sprachstandtest noch nicht zwischen dem Dialekt und der Standardsprache unterscheiden können. Dadurch ergibt sich eine weitere Varietät von Sprachwechsel. Da diese aus Unwissen heraus entsteht, wird sie eher als *Language mixing* bezeichnet (Hoffmann 1991). Im Gegensatz dazu kann man von *Code-Switching* sprechen, wenn das Vermischen der Sprachen bewusst und gezielt eingesetzt wird:

Code-switching is the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change languages within interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammar constraints. (Meisel 1994, 415).

Der von Haugen (1956) eingeführte Begriff des *Code-Switching* bezeichnet den Wechsel von einem Sprachcode in einen anderen innerhalb einer Sprechereinheit. Dabei kann es von Satz zu Satz (intersentential) oder innerhalb eines Satzes (intrasentential) auftreten (Asenova 2001). Laut Muysken (2000) alternieren beim *Code-Switching* mehrere Sprachen innerhalb einer Unterhaltung. Beim *Code-Mixing* können lexikalische Items und grammatische Merkmale von Sprachen innerhalb einer Äußerung vorkommen (Muysken 2000). Häufig fehlt dabei eine klare Basis-Sprache (*matrix language*), die den Rahmen für die eingebettete Sprache vorgibt. Es ist demnach beim *Code-Mixing* nicht klar, welche die Sprache der Interaktion ist (Myers-Scotton 1993). In der Fachlinguistik gibt es keine klare Definition der beiden Begriffe *Code-Switching* und *Code-Mixing*, was dazu führt, dass sie häufig als Synonyme verwendet werden (Pandit 1990; Dauster 2007; Méron-Minuth 2009). Da in dieser Untersuchung zusätzlich – durch das unbewusste Vermischen von Standardsprache und Dialekt – der Begriff des *Language Mixing* hinzukommt, wird in diesem Artikel der einfacheren Lesbarkeit halber lediglich der Oberbegriff *Code-Switching* benutzt. Die beobachteten *Code-Switchings* in dieser Untersuchung lassen sich unter anderem im ersten

Sprachwechseltyp einordnen, den Schlemminger (2006) in seinen *Code-Switching*-Analysen aufgedeckt hat. Dabei hat er acht schülerinitiierte Sprachwechsel erfasst, die: 1. als stützende, kooperative Kommunikationsstrategien; 2. als spontane Äußerung; 3. als spontane inhaltsfokussierte Schüler-Schüler Kommunikation; 4. im Metadiskurs; 5. als Entwicklungselement der Interimsprache; 6. durch (subjektiv empfundene) Überforderung; 7. als Begleitdiskurs; 8. als Lehrerratifizierung (Schlemminger 2006, 111-132) eingesetzt wurden. Bei dem für diesen Artikel relevanten ersten Sprachwechseltyp der „stützenden, kooperativen Kommunikationsstrategie“ haben die Kinder noch nicht genügend sprachliche Mittel, sich in der Zielsprache kommunikativ ausdrücken zu können. Sie greifen bei Verständigungsschwierigkeiten automatisch auf ihre Erstsprache zurück und klären somit die Situation sprachökonomisch. Im nächsten Kapitel werden, basierend auf den hier erläuterten Theoriebegriffen, einige Sprachvariationen zum *Code-Switching* gegeben.

## **Methodik und Stichprobe: Strukturierte Interviews bei acht Mädchen**

Für den vorliegenden Artikel wurden weitere Untersuchungen im Rahmen dieser Sprachstandtests gemacht, welche die schon gewonnenen Erkenntnisse ergänzen. In einem ersten Schritt wird eine Auswahl an konkreten Beispielen aus den Interviews gezeigt. Diese werden in einem zweiten Schritt beschrieben und anhand theoriebasierter Kriterien analysiert. Zuletzt können mögliche Interpretationen zum Gebrauch dieser Sprachwechselstrategien bei mehrsprachigen Kindern gemacht werden. Diese Teiluntersuchung führt die vorangegangenen Arbeiten weiter und setzt den Fokus auf die Einzelfallanalysen mit einer Auswahl von Testpersonen. Schwerpunkt ist dabei die Analyse von *Code-Switching* innerhalb der Sprachwechselstrategien, die die Kinder im Gespräch mit der Interviewerin beim deutschen Sprachstandtest nutzen. Bei den Sprachstandtests handelt es sich um strukturierte Interviews, die im Rahmen des FiBi-Projektes regelmässig (in der ersten Projektphase von vier Jahren wurden fünf Sprachstandtests gemacht) durchgeführt und auditiv (MP3) sowie auf Video aufgenommen werden. Ziel ist es, die sprachliche Entwicklung jedes Kindes in beiden Sprachen (Deutsch und Französisch) zu verfolgen. In der vorliegenden Untersuchung zu den Sprachwechselstrategien werden bei der ersten Testreihe lediglich die vierten Sprachstandtests (4T) analysiert. Diese wurden Ende der ersten Klasse der Primarstufe (im Juni 2013) durchgeführt. Die Kinder sind zu diesem Zeitpunkt zwischen sieben und neun Jahre alt. Bei den Testpersonen handelt es sich um die gleichen acht Mädchen, die auch in der Langzeitstudie untersucht werden. Neben der Erstsprache Französisch sprechen vier der acht Mädchen eine oder zwei weitere Sprachen zuhause. Ferner lernen sie seit dem Kindergarten zusätzlich Schweizer Mundart und ab der 1. Klasse Standarddeutsch.

Tabelle 2: Sprachbiographie der Testpersonen (wurden fiktive Namen zugeteilt)

Kind	Erstsprachen
Anaïs	Französisch
Kim	Vietnamesisch, Französisch, Englisch
Marie	Französisch
Caroline	Französisch
Samira	Arabisch, Französisch
Louise	Französisch
Anna	Serbisch, Französisch
Carmen	Spanisch, Französisch

Für die Analyse der aufgenommenen Sprachstandtests werden diese zuerst mithilfe von EXMARALDA (Schmidt 2012) transkribiert. Bei der Kategorienbildung der Kommunikationsstrategien, zu der auch die Sprachwechselstrategien gehören, wurden bereits vorliegende theoretische Betrachtungen zum Lernersprachenkonzept sowie bestehende Definitionen und Klassifikationen von Kommunikationsstrategien (Selinker 1972; Tarone 1977; Faerch/Kasper 1983; Bialystok 1990; Dörnyei/Scott 1995; Méron-Minuth 2009; Le Pichon 2010; Wörle 2013) beigezogen.

## Ergebnisse

Im Folgenden sollen die beobachteten Sprachwechselstrategien des *Code-Switching* bei den acht Mädchen analysiert und bewertet werden. Dabei wird das Ziel sein, vertiefte Erkenntnisse zum Gebrauch der *Code-Switching* bei den Schülerinnen im reziprok-immersiven Unterricht geben zu können. In der vorliegenden Untersuchung können vier Typen von *Code-Switching* aufgezeigt werden: 1. unbewusstes Switchen von Standarddeutsch und Schweizer Mundart; 2. Ein-Wort-Wechsel in eine von den Kindern bekannte Sprache; 3. Wechsel von Sprachcodes als Kooperationsstrategie; und 4. Selbstkorrektur beim *Code-Switching*. Jede Kategorie wird im folgenden Abschnitt mit konkreten Beispielen erläutert.

### *Unbewusstes Switchen von Standarddeutsch und Schweizer Mundart*

Wie schon bei Ross (2014) aufgezeigt, kann *Code-Switching*, resp. *Language mixing* aus Unwissen heraus entstehen. Dies ist vor allem zwischen dem Switchen von Standardsprache und Dialekt ersichtlich. Es ist anzunehmen, dass die Testpersonen beim Zeitpunkt dieser Untersuchung noch nicht immer zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart unterscheiden können. Daraus entstehen etliche Wechsel zwischen den zwei Sprachvarietäten. Die drei nächsten Ausschnitte der Kinder Anaïs, Samira und Caroline sollen dies verdeutlichen.

[4]

<b>Rita [v]</b>	Hast du mich einmal in einem Film gesehen↑	
<b>Anaïs [v]</b>		eehm Wenn <u>ig</u> eine Film <u>glugen</u> Wenn ich einen Film schaue

[...]

[41]

<b>Rita [v]</b>	bisschen wegtun so Was machen die da↑ *1* eehme *3* genau *2* mhhm	
<b>Rita [nv/k]</b>		legt Karten hin
<b>Anaïs [v]</b>		ehm tanzen *2* singen *1* <u>schnide</u> ehm tanzen singen schneiden

[42]

<b>Rita [v]</b>		mhhm putzen	malen	
<b>Rita [nv/k]</b>	Legt karten hin		Karten	
<b>Anaïs [v]</b>	e hm <u>putze</u> putzen	<u>male</u> malen		*1* ehm öbis vd Esse mach öbis für ehm etwas von dem Essen mach etwas für

[43]

<b>Rita [v]</b>		Ja aber wie sagt man dem↑ *3* kochen *1* kochen	
<b>Anaïs [v]</b>	desse öbi <u>mache</u> für dieses etwas machen für		kochen <u>schriebe</u> schreiben
<b>Anaïs [nv/k]</b>			schaut umher

[...]

[134]

<b>Rita [v]</b>	Was ist das da auf de Bild	Das da↑ mhm
<b>Anaïs [v]</b>	Karotten hm Weissi nid so guet	Salate Mh
	Weiss ich nicht so gut	

[135]

<b>Rita [v]</b>		Genau und Lauch he↑ guuuet Und der Frosch der gehört nun wirklich gut
<b>Anaïs [v]</b>	<u>Härdöpfu</u> Kartoffel	

Abb. 1: Anaïs\_4T\_L2

Dieses Beispiel zeigt auf, dass das Kind Anaïs noch sehr häufig zwischen der Standardsprache Deutsch und der Mundart wechselt. Alle unterstrichenen Wörter sind Ausdrücke aus der Schweizer Mundart, die zwar dem Standarddeutschen sehr ähnlich sind, sich jedoch häufig durch die Diphthonge wie „ei“ oder die Endung unterscheiden lassen. So sagt das Kind hier *schnide* und *schriebe* für „schneiden“ und „schreiben“ und benutzt die schweizerdeutsche Endung der Verben mit einem „e“, statt einem „en“, wie bei *putze*, *male*, *mache*, *schnide* oder *schriebe*. Zudem werden einzelne Wörter wie *ig* (ich) oder *Härdöpfu* (Kartoffel) aus dem Mundart Wortschatz eins zu eins übernommen. Weiter auffällig ist das Verb *glugen* (schauen), das sich aus dem schweizerdeutschen Verb *luege* und dem Präfix „g(e)-“ für die Vergangenheitsform zusammensetzt.

[33]

<b>Rita [v]</b>	Mhm		Guet gut
<b>Samira [v]</b>	Mhm	Das die Birne <u>können wir</u> essen	Und das Pyjama <u>chöimer</u> Und das Pyjama können wir
<b>Samira [nv/k]</b>		Nimmt die Birne in die Hand	Nimmt den Pyjama in die

[34]

<b>Rita [v]</b>			Anziehen hä↑
<b>Samira [v]</b>	mit ähm	Wenn <u>mir können</u> schlafen können s Pyjama	Hm
<b>Samira [nv/k]</b>	mit ähm	Wenn wir schlafen können, können das Pyjama Hand	

Abb. 2: Samira\_4T\_L2

Das Kind Samira benutzt hier den Satzteil *können wir* auf Standarddeutsch, auf Schweizer Mundart (*chöimer*) sowie als Mischversion aus den beiden (*mir können*). Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass das Switchen von Standardsprache und Dialekt unbewusst geschieht und die Kinder die zwei Sprachvarietäten in der Sprachproduktion noch nicht klar trennen können.

[93]

<b>Rita [v]</b>	Kärtchen *2* schau mal
<b>Rita [nv/k]</b>	Tisch
<b>Caroline [v]</b>	*3* hmm *3* <u>Ich habe gerne Katze</u> in (...) meine

[94]

<b>Rita [v]</b>	Hast du eine Katze Was für eine ist das.↑	Und
<b>Caroline [v]</b>	Hause eine Katze	mhm <u>chacutiere</u> mhm Fleischwaren

[95]

<b>Rita [v]</b>	wie heisst sie↑	Titi	Super
<b>Rita [nv/k]</b>			
<b>Caroline [v]</b>		Titi	Sie <u>isch</u> eine <u>Mätschi</u> Sie ist ein Mädchen

Abb. 3: Caroline\_4T\_L2

Sprachmischungen zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart lassen sich auch in diesem dritten Beispiel beobachten. Im ersten Satz *Ich habe gerne Katze* benutzt das Kind die schweizerdeutsche Satzstruktur (i ha gärn Chatze), braucht aber gleichzeitig standarddeutsche Wörter. In der dritten Zeile wird das Verb *isch* (ist) und das Nomen *Mätschi* (Mädchen) im Dialekt gesagt. Zwischendurch kommen zusätzlich französische Wörter dazu, wie *charcuterie* (Fleischwaren) in der zweiten Zeile. Weitere Ein-Wort-Wechsel werden im nächsten Abschnitt erläutert.

#### Ein-Wort-Wechsel in eine den Kindern bekannte Sprache

Der folgende Sprachwechselltyp wird bei der Begriffserklärung von *Code-Switching* häufig verwendet und ist wohl auch bei Untersuchungen der meistgebrauchte. Dabei ist eine klare Basis-Sprache zu erkennen. Diese wird mit Wörtern aus einer anderen dem Kind bekannten Sprache, wie z.B. Französisch, ergänzt. In den

vorliegenden drei Beispielen wird dieser Sprachwechseltyp genauer erklärt. Auch wenn in diesem Artikel nicht darauf eingegangen wird, ist zu erwähnen, dass *Code-Switchings* ebenfalls Wechsel von Sprachcodes in einer Sprache sein können, die der Sprecherin bekannt ist, die jedoch nicht zu den Zielsprachen im Schulsystem (also Deutsch oder Französisch) zählt. Solche mehrsprachige *Code-Switchings* kommen mit zunehmender Sprachkompetenz immer seltener vor.

[119]

<b>Rita [v]</b>	Buchstaben machen he
<b>Anaïs [v]</b>	eehm Bustu Buchstaben machchchen Hat die L M G

[120]

<b>Rita [v]</b>	Genau	Zahlen
<b>Rita [nv/k]</b>	blättert um	
<b>Anaïs [v]</b>	<u>doublewe</u> w	De kleine Schlange haa *1* ou eeh *3* (...) Die kleine Schlange hat auch eeh
<b>Anaïs [nv/k]</b>		schaut

[...]

[123]

<b>Rita [v]</b>		mhhmm
<b>Anaïs [v]</b>	de hmm uf de Damen ehm uf de kleine <u>maison</u> vo de gfa ehm Meidli und eeh den hmm auf den Damen ehm auf dem kleinen Haus von der gfa ehm Mädchen und eeh	
<b>Anaïs [nv/k]</b>		

[124]

<b>Rita [v]</b>	und was macht Crictor↑
<b>Anaïs [v]</b>	Und de Crictore het ehm de bösi ehm genimmt und Und der Crictor hat ehm den Bösen ehm genommen und

[125]

<b>Rita [v]</b>	Genau *1* Dann haben sie den Dieb fangen
<b>Rita [nv/k]</b>	blättert um
<b>Anaïs [v]</b>	nachhär het <u>policier</u> gekomme nachher ist die Polizei gekommen

Abb. 4: Anaïs\_4T\_L2

In der Abbildung 4 kann man erkennen, dass die Basis-Sprache beim Kind Anaïs Deutsch ist und lediglich einzelne Wörter auf Französisch, wie *doublewe* (für „w“), *maison* (Haus) und *policier* (Polizist), gesagt werden. Das Kind gibt sich grosse Mühe, soviel wie möglich auf Deutsch zu sprechen. *Code-Switching* dient hierfür als Vervollständigung des Satzes. Auch im nächsten Beispiel (siehe Abb. 5) sind es lediglich einzelne Wörter, die das Mädchen Kim in ihrer Erstsprache Französisch sagt, um mit der Interviewerin kommunizieren zu können. Auffällig ist, dass es sich meistens um Nomen handelt: *numero* (Nummer), *pattes* (Pfoten), *voleur* (Dieb), *cheffe* (Chef) und *médaille* (Medaille). Die dazugehörigen Artikel sind auf Standarddeutsch. In diesem Beispiel wird nur einmal ein Adverb, nämlich *autour* (herum), in der Erstsprache benutzt.

[134]

<b>Rita [v]</b>	Ja genau	Genau Was ist das↑	Wie
<b>Rita [nv/ k]</b>	Buchstaben		
<b>Kim [v]</b>	Das ist die *1* <u>numéro</u>		Zwöi zwei
	Das ist die Nummer		

[135]

<b>Rita [v]</b>	Wie drei *1* Schweine *1* Und vier↑	
<b>Kim [v]</b>	Zwöi HändDrü *1* Drü: *6*	Sind vier
	Zwei Hände dreidrei	
<b>Kim [nv/ k]</b>		NICKT

[136]

<b>Rita [v]</b>	Genau *3* und da↑	
<b>Kim [v]</b>	*2* <u>pattes</u> von die Hund	Da hat eine <u>voleur</u> sie/ sie cha in
	Pfoten vom Hund	Dort hat ein Dieb er/er kann in

[137]

<b>Rita [v]</b>	Ja voleur ist ein Dieb Auf Deutsch Gaeu↑ Ins Haus von Madame Bodot	
<b>Kim [v]</b>	sini Haus seinem Haus	
<b>Kim [nv/ k]</b>		NICKT NICKT

[138]

<b>Rita [v]</b>	he↑ Und jetzt↑	
<b>Kim [v]</b>	Crictor sie *1* <u>autour</u> von *2*sie und nachher hat die Polizei	
	Crictor sie herum von sie und nachher hat die Polizei	
<b>Kim [nv/ k]</b>		

[139]

<b>Rita [v]</b>	Ja er hat den Mann gefesselt	
<b>Kim [v]</b>	sie chunnt	*4* Und jetzt sie isch die <u>cheffe</u> vom/
	sie kommt	Und jetzt ist sie der Chef von

[140]

<b>Rita [v]</b>	Und was bekommt er da↑	Eine Medalle um Merci zu
<b>Kim [v]</b>	vom alles	Ein <u>médaille</u>
	von allem	Eine Medaille

Abb. 5: Kim\_4T\_L2

Ferner wird ersichtlich, dass *Code-Switching* häufig auch bewusst verwendet wird, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Dies ist vor allem auffällig, wenn ein Codewechsel mehrmals in einer Sprechereinheit wiederholt wird, wie das *comme* (wie) im nächsten Ausschnitt (siehe Abb. 6). Hier dient der französische Ausdruck als Verbindung zwischen den einzelnen Satzteilen auf Deutsch und wird meines Erachtens bewusst dafür eingesetzt.

[121]

<b>Rita [v]</b>	*3* hmm	Schweine
<b>Rita [nv/k]</b>	hustet	
<b>Louise [v]</b>	Gold *2* <u>comme</u> hang Hand zwei Hand drei <u>comme</u> goo *1*	Schweine
	Gold wie Hand Hand zwei Händedrei wie goo	

[122]

<b>Rita [v]</b>		vier Beine he↑ Genau der Hund hat vier Beine Und was	
<b>Rita [nv/k]</b>			zeigt
<b>Louise [v]</b>	vier <u>comme</u> *1* bei *1* ne vier wie Beine		vier Beine

Abb. 6: Louise\_4T\_L2

*Wechsel von Sprachcodes als Kooperationsstrategie*

Ein weiterer Sprachwechselltyp in dieser Untersuchung wird dann benutzt, wenn die Kinder die Interviewerin um sprachliche Unterstützung bitten. Diese Bitte um Hilfestellung geschieht häufig in der Erstsprache Französisch. Grund dafür könnte sein, dass eine solche Kooperationsstrategie spontan und natürlich von den Kindern hervorgerufen und dadurch automatisch auf die Erstsprache zurückgegriffen wird. Die nächsten drei Beispiele (Abb. 7, 8 und 9) illustrieren dies.

[132]

<b>Rita [v]</b>	mhm gefesselt gäu *1* und wer kommt da gerade↑	Ja dann können
<b>Rita [nv/k]</b>		blättert um
<b>Caroline [v]</b>	*1* gefesselt	Die Polizei

[133]

<b>Rita [v]</b>	sie ihn nehmen he↑	sie freut sich he↑
<b>Rita [nv/k]</b>		
<b>Caroline [v]</b>	*4* s ehm sie isch viel <u>comment dit freu</u> isch freu s ehm sie ist viel wie sagt man freu ist freu	
<b>Caroline [nv/k]</b>	schaut aufs Bild	

[134]

<b>Rita [v]</b>		Der Dieb
<b>Caroline [v]</b>	<u>sie freut sich</u> werum sie hat ehm die hmh weis des <u>voleurs</u> sie freut sich weil sie hat ehm die hmh weiss den Dieb	<u>Der Dieb gef</u> Den Dieb gefangen

Abb. 7: Caroline\_4T\_L2

Aus diesem Ausschnitt ist gut zu sehen, dass das Mädchen Caroline beim Verb „sich freuen“ auf die Hilfestellung der Interviewerin angewiesen ist. Das Mädchen erinnert sich zwar an das Verb, weiss aber nicht, wie man es in die dritte Person singular konjugiert und fragt deshalb mit dem Französischen *comment dit* (wie sagt man) nach. Anschliessend auf die deutsche Übersetzung der Interviewerin wiederholt es das Kind korrekt. In der gleichen Zeile begegnet es einer weiteren Wortschatzlücke, als es das französische Wort *voleurs* für „Diebe“ benutzt. Dieses wird direkt von der Interviewerin übersetzt und danach vom Mädchen übernommen. In diesem Fall kann man auch von sogenannten Imitationsstrategien sprechen, die gerade bei Kindern während des Spracherwerbs häufig angewendet werden.

[109]

<b>Rita [v]</b>	nicht lesen nur erzählen was du siehst	
<b>Louise [v]</b>		*2* <u>Je sais pas comment on le dit la</u>
<b>Louise [nv/k]</b>		Ich weiss nich wie man dem sagt die zeigt

[110]

<b>Rita [v]</b>	Die Grossmutter oder Madame Bodot he† *1* mhm
<b>Louise [v]</b>	<u>grandmaman</u> Madame Bodot hat eine Grossmutter
<b>Louise [nv/k]</b>	

[111]

<b>Rita [v]</b>	bekommen hmhm	mhm	
<b>Louise [v]</b>	Packet *2*	bekommen eine Paket	Madame Bodot *5*
<b>Louise [nv/k]</b>	blättert um		schaut auf das Bild

Abb. 8: Louise\_4T\_L2

Auch in diesem Beispiel fragt das Kind auf Französisch nach, wie man ein Wort auf Deutsch sagt. Dabei zeigt es die Grossmutter auf dem Bild und erklärt, dass es nicht weiss, wie es auf Deutsch heisst (*Je sais pas comment on le dit la grandmaman*). Die Interviewerin gibt dem Kind zwei Übersetzungsmöglichkeiten, wonach es den näher am Französisch liegenden Ausdruck *Madame Bodot* benutzt und zurück ins Deutsche wechselt. Diese Art von Nachahmung lässt sich auch im dritten Beispiel beobachten (siehe Abb. 9). Die Basis-Sprache beim Mädchen Caroline ist zwar Deutsch, aber zwischendurch wechselt es bei einzelnen Wörtern – wie *lettres* – auf Französisch. Dank der Übersetzungshilfe der Interviewerin kann das Kind durch Nachahmung das gesuchte deutsche Wort im Satz einbetten.

[125]

<b>Rita [v]</b>	Schule	genau	Buchstaben
<b>Rita [nv/k]</b>	blättert um		
<b>Caroline [v]</b>	in die Schule	Die Schlange hat viele *2* ehm <u>lettres</u>	
		Die Schlange hat viele ehm Buchstaben	

[126]

<b>Rita [v]</b>	Selber gemacht he† Da ist der Kopf von der Schlange das ist
<b>Caroline [v]</b>	<u>Buchstaben</u> <u>geübt</u>

Abb. 9: Caroline\_4T\_L2

### Selbstkorrektur beim Code-Switching

Im Zusammenhang mit dem *Code-Switching* lässt sich ein zusätzliches Sprachphänomen beobachten. Es handelt sich weniger um einen Sprachwechselltyp, sondern vielmehr um die Handhabung von *Code-Switching*. Bei den Sprachproduktionen der Mädchen erkennt man, dass sie sich selber beim Sprachwechsel ertappen und versuchen, das Gesagte zu korrigieren. Im folgenden Ausschnitt sieht man, wie das Kind Samira zuerst ins Französische switcht (*plu* für „pluie“) und sich danach sofort selbst korrigiert und das deutsche Wort benutzt (*regnets*).

[187]

<b>Rita [v]</b>	Was ist das auf Deutsch† Mhm
<b>Samira [v]</b>	nicht *0.5* Öhm *0.5* Öh *0.5* plu öhm <u>regnets</u> Öhm öh reg öhm es regnet

Abb. 10: Samira\_4T\_L2

Diese Selbstkorrektur geschieht einerseits beim französisch-deutschen *Code-Switching* und andererseits auch, wenn die Kinder schweizerdeutsche statt standarddeutsche Ausdrücke brauchen oder französische Strukturen ins Deutsche transferieren. Das nächste Beispiel zeigt, wie das Mädchen Carmen ihre Ausdrücke selbst korrigiert. In der ersten Zeile sagt das Kind *Er grennt* und meint dabei „er weint“. Diese Aussage wird mit dem nächsten Satz: *Er ist traurig* auf Standarddeutsch verdeutlicht. Hier könnte man die Schlussfolgerung ziehen, dass das Kind durch den standarddeutschen Satz den ersten Satz auf Schweizer Mundart erklären will und somit die eigene Sprachproduktion überarbeitet. Weiter benutzt das Mädchen in der zweiten Zeile zuerst den Satz *Sie ist freude*, der dem Französischen „Elle est contente“ oder dem Deutschen „Sie ist fröhlich“ ähnlich, in dieser Satzform aber nicht korrekt ist. Dies wird sofort vom Kind erkannt und direkt danach mit dem richtigen standarddeutschen Satz *Sie hat Freude* ergänzt.

[17]

<b>Rita [v]</b>	Gäu↑ Und er↑
<b>Carmen [v]</b>	Er <u>grennt</u> *0.5* <u>Er ist traurig</u> Er weint
<b>Carmen [nv\k]</b>	Nimmt die Birne, dann die Pfeife in die Hand und anschliessend

[...]

[19]

<b>Rita [v]</b>	Glücklich *0.5* Oder wie kann man auch sagen↑
<b>Carmen [v]</b>	<u>Sie ist freude</u> <u>Sie hat Freude</u>
<b>Carmen [nv\k]</b>	Ordnet die Gegenstände auf dem Tisch

Abb. 11: Carmen\_4T\_L2

Anhand der Kategorisierung der vier Typen von *Code-Switching* und den aufgezeigten Beispielen können im nächsten Kapitel mögliche didaktische Umsetzungen präsentiert werden.

## Didaktische Überlegungen

### *Exemplarische Ausgangssituation*

Im 1. Kindergartenjahr beginnen die Lehrerinnen, die *native speakers* der jeweiligen Zielsprache Deutsch oder Französisch sind und über gute Kenntnisse der anderen Sprache verfügen, ihre je 50% der Unterrichtszeit mit einer Klasse. In jeder Klasse haben je die Hälfte der Eltern für ihre Kinder Deutsch oder Französisch als Erstsprache angegeben. Je ungefähr ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund sind zusätzlich noch anderssprachig. Faktisch bedeutet es, dass es mehrsprachige Klassen sind mit höchst unterschiedlichem Sprachstand, auch in der Erstsprache. Dazu kommen ein unterschiedlicher Reifegrad und allgemeiner Kenntnisstand sowie die kulturelle Vielfalt der Kinder.

Nicht alle Lehrerinnen waren in ihrer Grundausbildung auf eine derart komplexe Situation vorbereitet. Vor dem Projektstart wurde das Team global in die bisherigen relevanten Erkenntnisse aus dem Mehrsprachigkeitserwerb eingeführt und mit Empfehlungen für den Anfang des Unterrichts vorbereitet. Während des Projekts fanden regelmässige Weiterbildungen statt, die immer auch von den Fragen und Bedürfnissen der Lehrpersonen aus gingen, d.h. dass wissenschaftlich gestützte Handlungsanweisungen gemeinsam erarbeitet wurden und dies unter Einbezug der spezifischen Expertise der jeweiligen Lehrerinnen. Dabei gab es nicht immer eindeutige Antworten, sondern die Diskussionen führten zu vorläufigen Annahmen, dass das Ziel, vornehmlich die Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder, auf verschiedenen Wegen erreicht werden könne. Zum Beispiel konnte die Frage nach der mehr oder weniger strikten authentischen Einsprachigkeit der Lehrperson anfänglich nicht eindeutig beantwortet werden, da die Lehrersprache (teacher talk) bei den Lehrerinnen unterschiedlich ausgeprägt war und auch nicht immer bewusst wahrgenommen wurde. Im ersten Jahr kamen aus der Praxis laufend Fragen, deren Antworten – validiert in der Theorie – wieder in die Praxis zurückfliessen sollten, sodass die Lehrerinnen ihre ursprünglichen Überzeugungen überprüften und bei Bedarf durch angepasstere Sprachhandlungen ersetzten. Von der Projektleitung her wurde das vorläufige didaktische Konzept als Entwicklungsprojekt jeweils ergänzt (Bachmann/Le Pape Racine 2015 in Vorb.). Die Frage nach dem *Code-Switching* wurde auch aufgegriffen, konnte aber anfänglich noch nicht vertieft behandelt werden. Erst die Mikroanalyse der in den Sprachstandtests vorkommenden Sprachwechsel der Kinder zeichnet nun ein präzises Bild.

### *Sprachwechsel – Code-Switching und Didaktik*

Es stellt sich nun erneut die Frage, wie im Unterricht mit den Erkenntnissen aus der *Code-Switching* Analyse umgegangen werden soll. Sollen die Lehrpersonen auf Einsprachigkeit beharren, *Code-Switching* nur tolerieren oder *Code-Switching* bewusst wahrnehmen und als Lernsituation ansehen? Die Beantwortung der Frage kann aus den heutigen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung eindeutig beantwortet werden: *Code-Switching* ist in der mündlichen Sprachproduktion eine normale Erscheinung bei bilingual aufwachsenden Kindern und soll nicht unterdrückt werden (Eichler/Hager/Müller 2012). Die *Code-Switching* Situation, als positive Lernsituation zugelassen, kann sinnvoll aufgegriffen und soll nicht defizitär als Fehler taxiert werden, so wie es bis vor wenigen Jahren noch der Fall war, als das Dogma der absoluten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht noch galt und der Einfluss der Verhaltenspsychologie aus den 1960er Jahren auf die Fremdsprachenlehr- und lernmethoden noch gross war. Die audio-visuelle Methode zielte mittels repetitiven Trainings- und Konditionierungsübungen (z.B. im Sprachlabor) auf Fehlervermeidung hin, was beim Spracherwerb die Analyse des individuellen Sprachstands und passende Unterstützungsangebote durch die Lehrperson erschwert.

Das Eingehen auf Sprachwechsel kann im Unterricht aber nicht immer verwirklicht werden. Es setzt einerseits gute Kompetenzen der Lehrperson in den betreffenden Sprachen voraus, was dann nicht der Fall ist, wenn als Lehrpersonen einsprachige *native speakers* in einem monolingualen Modell angestellt werden. Andererseits spielt das sprachliche Umfeld bei der Häufigkeit und der Akzeptanz von *Code-Switching* eine Rolle. Wenn das sprachliche Umfeld mehr oder weniger zweisprachig ist (Müller/Cantone 2009), wie z.B. im Aostatal, im Elsass (Schlemminger/Le Pape Racine/Geiger-Jaillet 2015) oder in Biel/Bienne und es im ausserschulischen Alltag häufig zu Sprachwechsel kommt, wie auch in zwei- und mehrsprachigen Familien, ist die Akzeptanz auch im Unterricht grösser. In dem Fall kann man auch nicht immer auf den Sprachwechsel eingehen.

Wie können Lehrpersonen nun konkret auf die vier Sprachwechsel-Typen reagieren?

Dass die frankophonen Kinder eine zusätzliche Aufgabe bewältigen, indem sie nach dem Lernen der Bieler Mundart auch noch Standarddeutsch lernen (Diglossie-Situation) und sie folglich von der Mundart unterscheiden müssen, verzögert den Spracherwerb, so die Annahme (vgl. Tracy 2006). Die Lehrerinnen können beim 1. Sprachwechsel-Typ (*unbewusstes Switchen von Standarddeutsch und Schweizer Mundart*) verschiedene Arten von Feedbacks geben, indem sie z.B. dem Kind – ohne gefragt zu werden – das standarddeutsche Wort, den Begriff oder die Wendung mündlich geben. Hin und wieder kann man es einem Kind, wenn das selbe Wort häufig fehlt, bewusst machen. Sie kann alle wichtigen Wörter/Begriffe der ganzen Klasse sammeln und danach für sich z.B. im Lehrjournal aufschreiben. Diese Wörter können von Zeit zu Zeit der Klasse in verschiedenen Formen und Zusammenhängen vorgestellt werden, ev. auch im Deutsch Sprachunterricht.

Beim mehr oder weniger bewussten Wechsel von der schwächeren zu lernenden Sprache (*Ein-Wort-Wechsel in eine von den Kindern bekannte Sprache*) in die stärkere (in unserem Fall von der deutschen Standardsprache in Französisch), in welcher der Begriff bereits bekannt ist, kann die Lehrerin dem Kind das deutsche Wort ebenfalls geben. Die Lehrperson kann die Kinder zur Strategie ermuntern, die Wörter jeweils laut zu wiederholen, damit wird erstens überprüft, ob das Kind aufmerksam war, ob es das Wort richtig ausspricht und das Kind hat bei der allerdings repetitiven Produktion gleichzeitig den Klang im Ohr. Wenn die Möglichkeit besteht, ein Wort auch geschrieben zu zeigen, ist es eine zusätzliche Hilfe für den Zusammenhang Klang/Schrift, was auch für visuelle Lerntypen hilfreich ist. Sie kann zu einem späteren Zeitpunkt das Kind nochmals danach fragen, ohne die Unterhaltung zu stören.

Beim 3. Typ (*Wechsel von Sprachcodes als Kooperationsstrategie*), wenn das Kind die Frage stellt, „comment on dit?“ (siehe Abb. 7 und 8 im 1. Teil) findet ein bewusster Frageakt statt. Da kann die Lehrerin z.B. nach einer Vermutung des Kindes zurückfragen: „Was meinst du? Hast du eine Idee?“ Es besteht für die Lehrerin auch die Möglichkeit, direkt an die Kamerad/innen zu gelangen. In den

vorliegenden bilingualen Klassen gibt es meistens ein Kind, das antworten und helfen könnte. Grundsätzlich wird in diesem Projekt den Kindern nahegelegt, einander zu helfen, d.h. nach dem Dreischritt vorzugehen: Ich überlege, ob ich das fehlende Wort selbst herausfinden kann. Wenn nicht, frage ich im zweiten Schritt eine Kameradin oder einen Kameraden. Erst, wenn mir niemand helfen kann, frage ich die Lehrerin. Voraussetzung ist immer, dass möglichst mit Geduld und Zeit reagiert wird nach dem Motto: weniger ist mehr. Die Förderung einer gegenseitigen Hilfe- und Verständnis-Kultur, die Konkurrenz möglichst vermeidet, ergibt ausserdem ein gutes Lernklima.

Beim 4. Typ (*Selbstkorrektur*) kann die Lehrperson bestätigen und positiv verstärken. Sie fördert durch diese Strategie der Lernenden die Selbstverantwortung, das Unabhängigkeitsstreben und das Selbstvertrauen der Kinder. Der mündliche Sprachwechsel zeigt oft fehlenden Wortschatz in einer der Sprachen an. Sobald die Kinder auch lesen und schreiben, kann auch hier zusätzlich die Verschriftlichung für den Sprachaufbau eingesetzt werden.

Bei den beschriebenen vier Typen kennen die Kinder die Begriffe bereits in mindestens einer der Sprachen. Häufig tritt der Fall ein, wo sie in ihrem Aufbau des Weltwissens neue Begriffe lernen. Hier gilt zu überlegen, wie die Begriffe in die anderen Sprachen übertragen werden.

## Fazit

Es konnte in diesem Artikel aufgezeigt werden, wie sich die Primarschulkinder einer reziprok-immersiven Schulklasse anhand von *Code-Switching* bei der Sprachproduktion in einer Interviewsituation in der Zielsprache Standarddeutsch behelfen können. Dabei nutzen sie verschiedene Sprachwechseltypen, die sich in dieser Untersuchung in vier Gruppen kategorisieren lassen.

Da die Kinder häufig noch nicht zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart unterscheiden können, vermischen sie diese zwei Sprachvarietäten auch in den Interviews. Daraus entsteht der erste beobachtete Wechsel von Sprachcodes, der jedoch meist unbewusst geschieht. Der wohl bekannteste *Code-Switching* des Ein-Wort-Wechsels innerhalb eines Satzes wird auch in dieser Untersuchung häufig beobachtet. Dadurch, dass die Kinder neben Französisch noch weitere Erstsprachen vorweisen, produzieren sie dementsprechend auch mehrsprachige *Code-Switchings*. Fournier (in Vorb., 70), die unter anderem Sprachwechselstrategien bei bilingualen Grundschülerinnen und -schülern in der Fremdsprache untersucht hat, sieht das Benutzen von „Sprachwechsel nicht als sprachliche Inkompetenz, sondern als hohen Grad an bilingualer und/oder sprachlicher Kompetenz und zudem als Bereicherung für den in der Fremdsprache geführten Sachfachunterricht.“ Sprachwechsel können für die Lernenden im Fremdsprachenunterricht hilfreiche Strategien sein, wenn sie z.B. Aufgaben lösen oder ein Gespräch aufrechterhalten wollen. Ein weiterer Sprachwechseltyp lässt

sich in der Interaktion mit der Gesprächspartnerin aufzeigen. Wenn die Mädchen gewisse deutsche Ausdrücke nicht kennen, dann bitten sie die Interviewerin auf Französisch um Hilfestellung. Es scheint, als wären Sätze wie *comment on dit* (wie sagt man) fester Bestandteil im französischen Wortschatz und als würden diese so in den Interviews in Form von *chunks* benutzt werden. Bei diesem häufig gebrauchten Wortschatz, der z.T. metasprachlich ist (über die Sprache selber sprechen), handelt es sich um die sogenannte Klassenzimmersprache (*classroom discourse*). Diese beinhaltet feste Strukturen, die mit zusätzlichem Inhalt ergänzt werden können. Das Einführen von *chunks* im Fremdsprachenunterricht könnte dazu beitragen, dass die Kinder zielsprachliche Fähigkeiten automatisieren und auch ein Gefühl von Sicherheit in der Fremdsprache entwickeln. Dies bestärkt das Bestreben von neueren Lehrwerken, eine Klassenzimmersprache über die Jahre auf- und auszubauen. Die letzte untersuchte Gruppe wurde der Selbstkorrektur beim *Code-Switching* gewidmet. Während der Interviews haben die Kinder z.T. ihre gebrauchten *Code-Switchings* erkannt und direkt danach korrigiert. Dies zeigt unter anderem, dass Sprachwechsel auch bewusst benutzt werden. Wörle (2013, 208) spricht hier von „sprachübergreifenden Selbstkorrekturen“ und interpretiert dies als Anzeichen von Sprachbewusstheit. Dabei korrelieren die Phänomene der Sprachkorrektur und die Sprachbewusstheit mit wachsender Sprachkompetenz.

Die beobachteten *Code-Switchings* in dieser Untersuchung geben einen ersten Eindruck, wie komplex und vielfältig Sprachwechselstrategien in der Kommunikation sein können und sollen im Rahmen der Langzeitstudie weiter verfolgt werden. In diesem Artikel wird aufgezeigt, wie man aus empirischen Forschungsergebnissen direkt Empfehlungen ableiten kann für die Lehrpersonenweiterbildung und die Grundausbildung. Allerdings ist die komplexe sprachliche Situation jedes Kindes und diejenige der Umgebung zu beachten, so dass allgemeine Empfehlungen angepasst werden müssen, was mit hohen Anforderungen an die Lehrpersonen verbunden ist.

*Kristel Ross*

*Christine Le Pape Racine*

## **Code-Switching as Communication Strategy in the Two-Way Immersion Education Program of “Filière bilingue” (FiBi) in Biel/Bienne and Methodological Recommendations**

The project *Filière bilingue (FiBi)* is a two-way immersion program starting in kindergarten in the city of Biel/Bienne, Switzerland. The first part of the article looks at code-switching as a communication strategy used and processed by eight girls in the bilingual education system (German and French). In the second part

of this article, recommendations for practical uses of code-switching are put up for discussion, based on the insights from language acquisition research and the experience of the teachers involved.

This article shows how primary school children in a two-way immersion program are able to communicate in German with the help of *code-switching*. They make use of different types of *code-switching* which were classified into four groups for the purposes of this research project. Since the children often cannot distinguish between the German language and the Swiss dialect, they also mix those two language varieties in the interviews. This first type of *code-switching* is often used unconsciously. The second and most known type is one-word *code-switching* which was also frequently observed in the data. Due to the fact that some of the children have other first languages besides French, they can also produce plurilingual *code-switching*. In addition, *code-switching* can be seen and used as a useful strategy in the classroom when, for example, learners have to solve a task or keep a conversation going. A third type is produced while interacting with the interlocutor. When the children don't know certain expressions in German, they ask for help in French. It seems as if sentences like *comment on dit* (how do you say) are part of their French vocabulary and they were used as *chunks* during the interviews. This frequently used vocabulary, which can partly be considered metalinguistic, is also known as classroom discourse. The introduction of those *chunks* during the teaching of a foreign language could provide additional support for the learners' target-language development while at the same time increasing their self-confidence in this language. New teaching materials confirm the importance of building classroom discourse over the years. The last type of *code-switching* is focused on auto-correction. During the interviews, the children realized that they were using *code-switching* and immediately corrected themselves afterwards. This observation shows that *code-switching* can also be used consciously.

The four types of *code-switching* found in this research give an insight into the complex and multifaceted nature of code-switching as a communication strategy. Finally, this article illustrates how empirical research results can lead to recommendations for basic and further teacher education. However, it is important to take notice of the complex language situation of each child and his/her environment, so that general suggestions can be adapted. This, in turn, points to the high demands placed on the teachers in bilingual or multilingual environments.

## References

Asenova, Petia. 2001. Les Interférences dans le dialecte de Golo Bárdo - Albanie. In "Was ich noch sagen wollte...": A Multilingual Festschrift for Norbert Boretzky on Occasion of His 65th Birthday, (ed.) Birgit Igl and Thomas Stolz, Bd. 2: 157–76. Studia Typologica. Akademie Verlag.

Bachmann, Doris, Le Pape Racine, Christine. 2015 in Vorb. Die zweisprachige Schule in Biel/Bienne: Didaktisches Konzept.

- Bialystok, Ellen. 1990. *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.
- Dauster, Judith. 2007. *Früher Fremdsprachenunterricht Französisch. Möglichkeiten und Grenzen der Analyse von Lerneräusserungen und Lehr-Lern-Interaktion*. Stuttgart: ibidem.
- Donna, Christian. 1994. *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Dörnyei, Zoltán, Scott, Mary Lee. 1995. Communication Strategies: An Empirical Analysis with Retrospection. In *Selected Papers from the Proceedings of the Twenty-First Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistic Society*, (ed.) J. S. Turley and K. Lusby, 155–68. Provo, UT: Brigham Young University.
- Eichler, Nadine, Hager Malin, Müller Natascha. 2012. Code Switching within Determiner Phrases in Bilingual Children. In *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 122/3, 227-258.
- Faerch, Claus, Kasper, Gabriele. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Fournier, Léonie. in Vorbereitung/en préparation. *Direkte und Indirekte Sprachgebrauchsstrategien am Beispiel von Grundschulern in einem Deutsch-Französischen Zug*. noch unveröffentlichte Dissertationsschrift, eingereicht November 2014.
- Haugen, Einar. 1956. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Montgomery: University of Alabama Press.
- Hoffmann, Charlotte. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Le Pichon, Emmanuelle. 2010. What Children Know about Communication: A Language Biographical Approach of the Heterogeneity of Plurilingual Groups. *Lot Dissertation Series* 253. <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/004108/bookpart.pdf>.
- Meisel, Jürgen M. 1994. Code-Switching in Young Bilingual Children. The Acquisition of Grammatical Constraints. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 413–439.
- Méron-Minuth, Sylvie. 2009. *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Gunter Narr.
- Müller, Natascha, Cantone, Katja Francesca. 2009. Code-switching in young bilingual children. In *The Handbook of Code-switching*. (ed.) Barbara E. Bullock and Almeida Jacqueline Toribio, Cambridge: Cambridge University Press, 199-220.
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-Switching*. Oxford: Clarendon Press.
- Pandit, Ira. 1990. Grammaticality in Codeswitching. In *Codeswitching as a Worldwide Phenomenon.*, (ed.) Rodolfo Jacobson, 33–69. New York: Peter Lang.
- Ross, Kristel. 2014. Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH). In *Mehrsprachigkeit Als Chance - Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*, (ed.) Stéfanie Witzigmann and Jutta Rymarczyk. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schlemminger, Gérald. 2006. Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen... Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung. In *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*, (ed.) Gérald Schlemminger, 139–68. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schlemminger, Gérald, Le Pape Racine, Christine, Geiger-Jaillet, Anemone. 2015 in Vorbereitung. *Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch: Methodenlehrbuch zur Lehreraus- und Fortbildung*. (Verlag wird im März noch bekannt gegeben)

Schmidt, Thomas. 2012. EXMARaLDA and the FOLK Tools. In *Proceedings of LREC, ELRA:236–40*.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. In *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10:3: 209–31.

Straub, Kristel. 2014. Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne (CH). In *Babylonia 1/2014 (Je früher desto besser? Frühes Fremdsprachenlernen)*, (ed.) Amelia Lambelet and Martina Zimmermann. 44–47. (Straub ist der ledige Name der Autorin dieses Artikels, Kristel Ross geb. Straub)

Tracy, Rosemarie. 2006. Der Eintritt in den Kindergarten ist der ideale Moment für den Beginn der Sprachförderung. Interview: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=625> (05.01.2015)

Tarone, Elaine. 1977. Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In *TESOL '77*, (ed.) Douglas H. Brown, Carlos A. Yorio, and Ruth H. Crymes, 194–203. Washington: TESOL.

Wörle, Jutta. 2013. *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Vol. Band 12. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

---

Prof. Christine Le Pape Racine, lic.phil, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Französischdidaktik und ihre Disziplinen, [paperace@swissonline.ch](mailto:paperace@swissonline.ch)  
Kristel Ross, M.A., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Französischdidaktik und ihre Disziplinen, [kristel.ross@fhnw.ch](mailto:kristel.ross@fhnw.ch)

---