

11. Schlussüberlegungen: Legitimität und Fremdsprachenunterricht

Der spätmoderne Fremdsprachenunterricht findet in einem schulischen Umfeld statt, das in besonderer Weise durch die im Rahmen der Globalisierung entstandenen »Diversifizierung der Diversität« der Gesellschaft (Hollinger 2000) betroffen ist. Gleichzeitig soll die Schule die Kinder dazu ermächtigen, in einer globalisierten Welt erfolgreich handeln zu können. Zwei der transversalen Kompetenzen, die Kinder in der öffentlichen Schule erwerben sollen, werden auch in den neuesten Schweizer Lehrplänen, dem Lehrplan 21 für die deutsche Schweiz und dem *Plan d'étude romand*, genannt, nämlich Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz.¹ Der Wert von Mehrsprachigkeit und die Wichtigkeit der Fähigkeit zum friedlichen Zusammenleben in durch sprachliche und kulturelle Diversität geprägten Kontexten werden in beiden Lehrplänen unterstrichen. Der Fremdsprachenunterricht soll gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von Kindern zu Weltbürgerinnen und -bürgern leisten, und das Fremdsprachenklassenzimmer wird als Ermöglichungsraum von Mehrsprachigkeit und, darüber hinaus, als Ort der Vermittlung interkultureller Kompetenzen konzeptualisiert. Er soll, so könnte man im Anschluss an eine frühe Konzeption von Claire Kramsch schreiben, zu einem »dritten Raum« werden, in welchem die Lernenden als »heteroglossic narrators« adressiert werden und hier linguistische, kommunikative, transkulturelle und kritische Kompetenzen erwerben können (Kramsch 1996).

Wer ein Deutsch L2-Klassenzimmer mit einem hohen Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in der Romandie mit der Erwartung betritt, dass hier die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft in zugespitzter Weise und auf den ersten Blick hör- und sichtbar und mit Hilfe elaborierter didaktischer Ansätze furchtbar gemacht werden, wird ohne Zweifel enttäuscht sein. Denn der Alltag des Deutsch L2-Klassenzimmers ist sehr viel weniger vielfältig, als dies Untersuchungen aus anderen Schulkontexten der Spätmoderne erwarten lassen. Auf den ersten Blick scheint es gar, als ob der monolinguale Habitus der Schulen der Spätmoderne im Fremdsprachenunterricht in Form eines bilingualen Habitus aus Schulsprache und der zu erwerbenden L2 wiederkehren würde, der Fremdsprachenunterricht also nur bedingt eine Nische bilden würde, in welcher der althergebrachte Habitus der Schule durchbrochen wird und Mehrsprachigkeit florieren kann. *Ex negativo* zeigt die vorliegende Untersuchung, dass in den untersuchten Klassenzimmern die FamilienSprachen der Schülerinnen und Schüler nicht Ressourcen sind, auf die legitimerweise

¹ Siehe <https://www.lehrplan21.ch/>, <https://www.plandetudes.ch/>, acc. 1.1.2021

zurückgegriffen werden darf. Die Sprachregimes, die in diesen Kontexten sichtbar werden, schließen Familiensprachen offensichtlich aus. Und doch ist die sprachliche und kulturelle Ökologie in den untersuchten Klassenzimmern komplex und vielfältig, nicht monolingual und monokulturell, und die durch Bourdieu geprägte Vorstellung eines Habitus, der die sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen determiniert und festsetzt, welche Sprachen und Varietäten legitimerweise verwendet werden, greift zu kurz. Die Komplexität, die sich zeigt, ist durchaus eine bi- und multilinguale, aber auch multi- und transkulturelle, in welcher die Legitimität der Verwendung von Sprachen verhandelt und ausgehandelt wird. Dies wird sichtbar, wenn die Interaktions- und Verständigungsprozesse des klassenöffentlichen Unterrichts, die zuweilen zeitgleich und parallel stattfindenden Interaktionen unter den Kindern und die Interaktionen vor, während und nach den Gruppenarbeiten in den Blick rücken.

Hier wurde ein Beobachtungsdispositiv eingesetzt, das es ermöglichte, die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern einerseits und unter den Schülerinnen und Schülern andererseits aufzunehmen und so die interaktionalen Prozesse auch in ihrer komplexen Bezogenheit aufeinander zu analysieren. So wurde rekonstruiert, wie die vielfältigen Verständigungsprozesse im Klassenzimmer organisiert sind, wie die Beteiligten Normen und Orientierungen reflexiv sichtbar machen und damit anzeigen, was im Moment gerade als legitim oder illegitim erachtet wird. Das emische Vorgehen minimierte die Gefahr, dass die Interaktionen einseitig interpretiert und bloß zur Verifizierung oder Falsifizierung vorgefasster Meinungen herangezogen wurden. Die Interaktions- und Verständigungsprozesse wurden in ihrer multimodalen Verfasstheit *en détail* analysiert. Diese multimodale Verfasstheit der Daten, ihre Situiertheit im institutionellen Raum der Schule und die Tatsache, dass die Interagierenden keine *native speakers* und zum großen Teil präadolescente Schulkinder waren, wurden bei der Analyse mitberücksichtigt.

Dennoch bestehen natürlich auch in dem hier etablierten und verwendeten Untersuchungsdesign Lücken zwischen der Interaktion, wie sie sich im Klassenzimmer ereignet, deren Darstellung auf Papier und der Analyse. Diese Lücken konnten nur mit Hilfe interpretativer Anstrengungen überbrückt werden. Zudem beansprucht die Arbeit nicht, generelle Einsichten in die Funktionsweise des Deutsch L2-Unterrichts in der Romandie zu liefern. Sie kann nur einen kleinen Ausschnitt dessen präsentieren, was jeden Tag im Klassenzimmer geschieht. Als qualitative Arbeit ermöglicht sie aber, singuläre, tiefe Einblicke in Abläufe und Prozesse der jeweiligen »communities of practice« zu bieten. Die Analysen zeigen somit, wie Verständigungsprozesse im spätmodernen Deutsch L2-Klassenzimmer organisiert sein können, unter Bezugnahme auf welche Ressourcen kommunikative, interaktive und soziale Ordnung hergestellt und damit auch Normen rekonstruiert oder dekonstruiert werden.

Anstatt den Einfluss der Audioaufnahmegeräte, der Kameras und die Anwesenheit des Beobachters auf die beobachteten Interaktionen zu negieren, wurde im ersten empirischen Kapitel gezeigt, wann, wie und warum das Beobachtungsdispositiv relevant wird und wie die Lehrpersonen im klassenöffentlichen Unterricht erstens Normen des Umgangs mit der Situation etablieren und zweitens die Anstrengung unternehmen, die Präsenz des Dispositivs zu normalisieren. Wie gezeigt, geschieht dies, indem sie dieses Dispositiv zur Reetablierung von Klassenzimmernormen einsetzen, die durch die Anwesenheit des Dispositivs bedroht werden, und dass sie den Kindern befehlen, sich nicht-sichtbar an der Beobachtungssituation zu orientieren, so zu tun,

als ob nichts wäre. Legitimes Handeln in solchen Kontexten wäre also dasjenige Handeln, das dem Aufführen der Rolle »gute Schülerin, guter Schüler« entsprechen, das Aufführen dieser Rolle aber als Normalität verkaufen würde. Diese Anstrengungen der Lehrpersonen sind vor dem Hintergrund verständlich, dass das Verhalten ihrer Klasse auch ihr *face* beschädigen kann. Wer seinen oder ihren Klassenraum für Beobachtende öffnet, macht sich verletzlich.

Die Beobachtungssituation versetzt die Kinder kaum in Alarmbereitschaft. Sie manifestieren vielmehr lebhaftes Interesse an der Beobachtungssituation und der sie konstituierenden Technik. Sie orientieren sich zwar durchaus an den von den Lehrpersonen etablierten normativen Vorgaben, doch entwickeln sie in den Peer-Interaktionen je eigene Vorstellungen davon, wie man sich in der Aufnahmesituation zu verhalten hat, was zu Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen führen kann. Die Anwesenheit der laufenden Geräte und des Beobachters hält Schülerinnen und Schüler keineswegs davon ab, zu streiten oder vulgäre Ausdrücke zu verwenden. In einem Fall wird gar sichtbar, dass die Präsenz des Beobachters neue Handlungsräume schafft, weil sie, so die Meinung des Kindes, die Autorität der Lehrperson einschränkt. Die verschiedenen Bestandteile des Beobachtungsdispositivs werden für die Schülerinnen und Schüler zudem zu Ressourcen, welche sie in der Interaktion einsetzen, um interktionale Aufgaben zu bewältigen.

Die multimodal-interaktionsanalytischen Untersuchungen im zweiten empirischen Kapitel zeigen, dass sowohl Deutsch als auch Französisch ihren Platz im Deutsch L2-Unterricht der Romandie haben, und wie Französisch und Deutsch im Deutsch L2-Unterricht der Romandie von Lehrpersonen und Kindern verwendet werden. Entgegen der »immersiven Ideologie«, dass die Schulsprache möglichst aus dem L2-Klassenzimmer ferngehalten werden soll, zeigen die Analysen, dass das Alternieren zwischen den Sprachen eine wichtige Ressource ist, welche es den Lehrpersonen ermöglicht, kommunikative Projekte so zu realisieren, dass die immer schon prekäre Verständigung im Klassenzimmer (Hausendorf 2008) eine echte Chance erhält, möglich zu werden. Die Lehrpersonen setzen den Wechsel zwischen den Sprachen ein, um Grenzen zwischen unterschiedlichen kommunikativen Projekten zu markieren, um bestimmte Lernobjekte zu fokussieren und somit vom Umfeld auszusondern. Sie manifestieren zwar durchaus auch eine Orientierung an der Ideologie, dass Immersion das *sine qua non* didaktischer Ansätze sei, etwa wenn sie den Versuch unternehmen, eine normalerweise als schwierig erachtete Erklärung grammatischer Sachverhalte oder Auftragserteilungen auf Deutsch zu formulieren. Die Analysen verdeutlichen aber auch, dass sie diese Verwendung des Deutschen nicht einfach als legitim erachten, sondern dass sie die Perspektive der Lernenden in Betracht ziehen und Verstehen so zu gewährleisten versuchen, dass sie professionell vielfältige multimodale Mittel einsetzen. Die Analysen zeigen ebenfalls, dass das Scheitern der Verständigung nie nur den Lehrpersonen, welche die »falsche Sprache« verwenden oder die Sprachen nicht »optimal« einsetzen (Macaro 2009), anzulasten ist. Verständigung misslingt auch, weil weder die Kinder noch die Lehrperson die angebotenen Reparaturmöglichkeiten ergreifen oder es unterlassen, Nichtverstehen zu thematisieren.

Wie unterschiedlich die »speech exchange systems« (Egbert 1997) im klassenöffentlichen Unterricht und in den Peer-Interaktionen sind, zeigt sich auch daran, wie unterschiedlich die Sprachen Deutsch und Französisch in den unterschiedlichen Kontexten verwendet werden. Bei den Lehrpersonen ist der Einsatz der Sprachen di-

daktisch motiviert. Zwar orientieren sich die Kinder auch in den Peer-Interaktionen an Klassenzimmernormen und machen diese reflexiv sichtbar: Die Aufgaben, die auf Deutsch erledigt werden müssen, werden auf Deutsch erledigt. Das Management der Aufgabe erfolgt dagegen häufig auf Französisch. Doch lässt sich in den Peer-Interaktionen ein spielerischer, die Grenzen zwischen den Sprachen in Frage stellender, die Klassenzimmernormen subvertierender, aber auch die Vorgaben der Lehrperson übertreffender Gebrauch des Deutschen finden. Zeichen einer »symbolic competence«, die die Fremdsprachendidaktik fördern möchte, findet man in diesen Klassenzimmern also in Peer-Interaktionen. Dazu sind keine didaktischen Inputs notwendig. In und durch die teilweise nicht konforme Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen werden aber auch die vorgegebenen Aufgaben erfüllt.

Nicht nur die Analysen, welche das Verhältnis zwischen Deutsch und Französisch in den Interaktionen fokussieren, zeigen, dass ein eklatanter Unterschied zwischen der Praxis des Interagierens im lehrpersonenzentrierten Unterricht und dem Sprechen und Handeln in den Pultgruppen besteht. Auch die Analysen des polylingualen Languagings, an welchem nicht Deutsch und Französisch, sondern andere Sprachen beteiligt sind, verdeutlichen, dass in den Peer-Interaktionen mehr Sprachen legitimerweise eingesetzt werden können als im Plenum. Generell gilt, dass die FamilienSprachen spärlich hörbar werden. In Plenumsinteraktionen wird deren Verwendung als Fehler markiert und korrigiert, und zwar auch von den Schülerinnen und Schülern. In den Peer-Interaktionen werden die Familiensprachen in meinen Daten nicht verwendet, was in Anbetracht des Umstands, dass dies durchaus möglich wäre, da auch Kinder mit identischen Familiensprachen interagieren, doch erstaunlich ist – Familiensprachen sind illegitim. Was in den Peer-Interaktionen hörbar wird, ist Englisch. Englisch wird sowohl gemeinsam mit Französisch wie auch mit Deutsch verwendet. Doch besteht ein Unterschied. Wird Englisch mit Französisch kombiniert, dann wird diese Verwendungsweise nicht sanktioniert. Zwar wird auch deutsch-englisches polylinguales Languaging eingesetzt, um bestimmte interaktionale Aufgaben zu bewältigen. Doch ist das Mischen der beiden L2-Sprachen Deutsch und Englisch korrekturanfällig, es wird adressiert und korrigiert. Die Kinder rekonstruieren in diesen Fällen eine Sprachideologie, die sich folgendermaßen fassen ließe: Englisch und Französisch zu mischen ist kein Problem. Die in der Schule erlernte, curriculare Sprache Deutsch ist dagegen nicht mit Englisch zu mischen, sondern hat »sauber« zu bleiben.

Die bilinguale Verengung und die Anstrengungen der Lehrpersonen, die im Unterricht zugelassenen Sprachen voneinander zu trennen, laufen den sprachlichen und kommunikativen Erfahrungen und dem sprachlichen Alltag der Schülerinnen und Schüler zuwider. Kinder, die mit vielen Sprachen aufwachsen und in unterschiedlichen sprachlichen Gemeinschaften beheimatet sind, werden in ihrem Alltag die Erfahrung gemacht haben, dass auch der kreative Einsatz unterschiedlichster sprachlicher Ressourcen zu kommunikativem Erfolg führen kann. Codeswitching und Sprachmischungen werden darin elementare und wichtige Funktionen einnehmen. Der Fremdsprachenunterricht müsste bei diesen Erfahrungen ansetzen, diese didaktisch fruchtbar machen und den Kindern auch ins reflexive Bewusstsein heben. So würde dem Fremdsprachenunterricht eine Relevanz zuteil, die ihm fehlt, wenn er von den kommunikativen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler entkoppelt ist.

Das heißt aber nicht, dass die Kinder in den beobachteten Klassen keinen Spaß am Unterricht hätten. Die Analysen im Plenum wie auch die Analysen der Peer-Interak-

tionen widerlegen vielmehr das Klischee, das sowohl in der Deutschschweiz wie auch in der Romandie vorherrscht. Die Kinder in den beobachteten Klassen zeigen Freude am Lernen der deutschen Sprache. Das manifestiert sich in den Peer-Interaktionen und im Plenumsunterricht. Die Kinder setzen ihre sprachlichen Fähigkeiten dazu ein, um interaktiv soziale Identitäten zu konstruieren, die dem institutionellen Rahmen, in welchem die Interaktionen stattfinden und den sie gleichzeitig rekonstruieren, angemessen und positiv besetzt sind: Sie wollen als gute Schülerinnen, gute Schüler erscheinen. Im Plenumsunterricht wird dies durch den Nachweis des Deutschkönnens an interaktiv relevanten Stellen möglich. In den Peer-Interaktionen ist dies teilweise schwieriger, da sich nicht alle an der Interaktion Beteiligten an der von der Lehrperson vorgegebenen Aufgabe orientieren und damit gleichzeitig auch den anderen die Möglichkeit nehmen, sich als kompetente Deutschsprechende profilieren zu können. Wichtig ist es für einige der Kinder auch, als kompetente Englischsprechende zu erscheinen.

Auch die kulturelle Diversität der Klassen ist im Alltag nicht einfach sichtbar, doch schlummert sie unter der Oberfläche und kann ohne Weiteres relevant werden. Wie diffizil und problematisch die Thematisierung der Zuwanderungsgeschichten der Kinder sein kann, verdeutlicht die Einzelfallanalyse im letzten Kapitel, in welchem die Durchführung einer Übung, die vom Lehrbuch *Tamburin* vorgegeben ist, analysiert wird. Diese Übung thematisiert das Leben von »Kindern aus aller Welt in Deutschland« und wird von den Lehrpersonen dazu verwendet, die Transnationalität des eigenen Klassenzimmers zu thematisieren. In der analysierten Interaktion bietet die Lehrerin die Repräsentationen aus *Tamburin* ihren Schülerinnen und Schülern als Identifikationsangebote an, was sich jedoch als problematisch erweist. Denn die eindimensionalen, reduktionistischen Repräsentationen lassen es nicht zu, dass sich Kinder im Transnationalen und Transkulturellen verorten können, da Mehrfachzugehörigkeiten nicht vorgesehen sind. Dass Mehrfachzugehörigkeit zur Identität von Kindern der Spätmoderne gehört, muss in der Klasse erst erarbeitet werden. Das geschieht nur kurz, so dass bezweifelt werden kann, dass dieses Thematisieren der Mehrfachzugehörigkeit einen nachhaltigen Einfluss auf das Denken, Handeln und Fühlen der Kinder ausüben wird. So dürfte die Herausbildung einer inter- oder transkulturellen Kompetenz kaum möglich sein. Die Analyse zeigt auch, dass im transnationalen Klassenzimmer die Gefahr besteht, dass sehr rasch ein banaler Multikulturalismus konstruiert wird, der das »Fremde« deutlich vom »Eigenen« unterscheidet und in dem es legitim und normal ist, Kinder mit Zuwanderungsgeschichte als die »Anderen« zu markieren.

Nicht nur unterkomplexe Vorstellungen von Transnationalität und Transkulturalität erschweren die fruchtbare Arbeit mit den sprachlichen kulturellen Ressourcen, die im Klassenzimmer vorhanden wären. Wie sich in den Plenums- und den Peer-Interaktionen zeigt, gibt es durchaus Schülerinnen und Schüler, die gerne auf die spezifische Kultur ihrer Familie verweisen. Einige wissen um die Familienkulturen ihrer Peers oder möchten gerne mehr darüber wissen. Für andere dagegen kann die Präsentation der Herkunft der Familie problematisch sein und etwas, worüber sie nicht sprechen wollen oder können, oder auch etwas, was für sie irrelevant ist. Dies weist auf ein grundlegendes Dilemma hin, vor dem die Lehrpersonen in transnationalen Klassen stehen. Thematisieren sie die vielfältigen kulturellen und sprachlichen Ressourcen im Klassenzimmer nicht, dann bleiben diese ungenutzt. Werden sie thematisiert, dann

müsste dies auf freiwilliger Basis geschehen, und zwar so, dass die Kinder nicht zu Vertreterinnen und Vertretern einer Nation, einer Ethnie, einer kulturellen Gruppe oder Sprache gemacht werden, zu der sie sich vielleicht gar nicht zugehörig fühlen, oder von der sie vielleicht nur wenig mehr Wissen haben als die anderen.

Als Basis dieser Untersuchung dienten zwar Daten, die über einen Zeitraum von einem Jahr erhoben wurden. Doch versteht sich die Untersuchung nicht als Längsschnittstudie. Interessant wäre es, zu beobachten, ob jüngere mehrsprachige Kinder, die mit dem Erwerb der Fremdsprache beginnen, eher ihre Familiensprachen als Ressourcen einsetzen und einsetzen dürfen als diese Kinder hier. Interessant wäre es auch, zu untersuchen, wie sich Sprachregimes und interaktionale Strukturen im Laufe der Zeit verändern, und zwar über die Primarstufe hinaus. Denn in der Oberstufe werden sich die Verhältnisse geändert haben, da hier zwischen Leistungsstufen differenziert wird. Dass auf der Realstufe mehr Kinder mit Zuwanderungsgeschichte unterrichtet werden, ist auch in der Schweiz eine statistische Tatsache. Wie sich dies in den Interaktionen manifestiert, ist eine empirische Frage, deren Bearbeitung das Verständnis des Funktionierens der Schulen in der Spätmoderne vertiefen könnte.

In dieser Untersuchung stand die Analyse und Interpretation der interaktionalen Daten im Zentrum; sie wurden bloß kurSORisch auch mit den Daten der Fragebogenerhebung in Beziehung gebracht. Interessant wäre es gewesen, weitere Daten zu erheben, in welchen die subjektiven Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Sprachen und ihre Beziehungen zu den sprachlichen Ressourcen, die sie täglich verwenden, und damit auch zur Fremdsprache, die sie lernen, besser zum Ausdruck gekommen wären. Das wäre beispielsweise mit Hilfe des Instruments der Sprachenporträts, wie es in der Sprachenbiografieforschung eingesetzt wird, möglich gewesen (siehe etwa Krumm 2001; Busch 2017). In diesem Zusammenhang hätten auch die subjektiven Einstellungen der Kinder zu den je und je rekonstruierten Sprachenregimes in den Fremdsprachenklassenzimmern thematisiert, analysiert und interpretiert werden können. Dies ist eine Aufgabe, die in einem weiteren Projekt wird in Angriff genommen werden müssen.

Im Anschluss an die Analysen könnten nun didaktische Überlegungen einsetzen: Wie können Lehrpersonen im Unterricht sicherstellen, dass sie während immersiver Unterrichtsphasen verständlich bleiben? Welche multimodalen Mittel können sie *ad hoc* einsetzen, um dieses Verstehen zu erleichtern? Auf welche interaktiven Mittel müssen sie zurückgreifen, um das Verstehen überprüfen zu können? Wie können sie zudem Raum für den kreativen Einsatz auch anderer Sprachen im Fremdsprachenunterricht auch jenseits spezifischer Projekte schaffen, um die vorhandenen Ressourcen der Kinder spielerisch zu nutzen? Die Analysen hier könnten als Ausgangspunkt einer »Didaktik von unten« dienen, einer Didaktik, welche ihren Ausgang von den Fähigkeiten und Verfahren der Kinder nimmt und versucht, diese für Lernprozesse generell fruchtbar zu machen. Diese Didaktik von unten sollte sich daran orientieren, dass die Gesetzmäßigkeiten der Plenarinteraktionen nicht mit den Gesetzmäßigkeiten der Peer-Interaktionen identisch sind, in Betracht ziehen, welche Ressourcen Kinder einsetzen, wenn sie unter sich sind, wie sie im spielerischen, auch widerständigen Umgang mit Sprachen, wie er in den Peergroups praktiziert wird, lernen und dabei gleichzeitig auch Freude am Umgang mit Sprachen entwickeln. Das heißt nicht, dass eine solche Didaktik von unten vergessen würde, dass Kinder auch lernen müssen, Sprachen gezielt einzusetzen, und dass es Kontexte gibt, welche normativer sind als

andere. Sie würde aber auch vermitteln, dass es Phasen im Leben mit Sprachen gibt, wo karnevalesk Sprachspiel angemessen ist, dass mit Sprachen gespielt werden darf, und dass so, manchmal, auch gegenseitiges Verstehen möglich wird.

Eine das Karnevalesk, Vielstimmige betonende Didaktik der Mehrsprachigkeit ließe sich ebenfalls zu einer transkulturellen Didaktik weiterentwickeln, denn das Sprachspiel, in welchem Sprachgrenzen überschritten und aufgelöst werden, ließe sich weiterentwickeln zur Einsicht, dass auch Kulturen alles andere als homogene Einheiten sind, dass auch Kulturen sich mischen, und dass Menschen, die die Möglichkeit und die Fähigkeit haben, unterschiedliche Sprachen zu verwenden und zu mischen, auch an unterschiedlichen Kulturen gleichzeitig partizipieren. Eine solche Didaktik müsste vermitteln, dass in und durch die aktive Partizipation an mehreren Sprachen und Kulturen etwas Neues geschaffen wird, das jenseits eines Entweder-Oder liegt, das aber genauso wichtig und richtig, und das genauso normal ist. Die Förderung der Einsicht, dass Mehrfachverortungen ein Gewinn sein können, wäre nicht nur hilfreich für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, sondern für alle anderen Schulkinder und Lehrpersonen, die Teil der *Community of Practice* sind und zusammen leben und arbeiten, genauso in dem neuen, dem »dritten Raum« (Bhabha 2000) verortet sind. In diesem Raum würden dann auch die Legitimitäten neu verhandelt. Legitim wären dort dann nicht nur Französisch, Deutsch und Englisch, legitim wären dort dann auch all diejenigen Sprachen und Varietäten, die den Reichtum der sprachlichen Repertoires aller Kinder, die Teil dieser *Communities of Practice* sind, ausmachen. Legitim wären in einem solchen Raum auch die kommunikativen Praktiken, die sie in ihrem außerschulischen Alltag einsetzen, und die im Fremdsprachenunterricht auch reflektiert werden könnten. Erst in einem solchen Kontext könnten die Kinder eine interkulturelle Kompetenz erlangen, die ihnen den Alltag in einer globalisierten, super-diversen Gesellschaft nicht nur erleichtert, sondern die es ihnen möglich macht, diesen in positiver Weise zu gestalten.

