

1. Einleitung

Heute gilt die Fähigkeit, sich mit Menschen über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg verständigen zu können, als Schlüsselkompetenz, und zwar nicht nur aus monetären, eher zweckrationalen Gründen, etwa weil sie ein erfolgreiches Positionieren im globalisierten Arbeitsmarkt ermöglicht, sondern auch aus eher wertrationalen Gründen. Für den Europarat sind die Fertigkeit, in verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können, das Wissen darüber, wie Sprache und Kommunikation funktionieren, das Wertschätzen kultureller Vielfalt, Ambiguitätstoleranz und eine offene Haltung kultureller Diversität gegenüber wichtige Bestandteile dessen, was demokratische Kompetenz, die Fähigkeit, in demokratischen Situationen angemessen und effektiv handeln zu können, auszeichnet. Denn demokratische Situationen sind laut Europarat in durch Heterogenität geprägten Gesellschaften immer auch »interkulturelle« Situationen. Demokratische Werte, Einstellungen und Praktiken müssten auch das Bekenntnis zum Schutz von Minderheiten und deren Rechten und daher auch die Bereitschaft, sich auf einen Dialog über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg einzulassen, umfassen. Ein wichtiger Raum, wo solch eine demokratische, interkulturelle Kompetenz erworben werden kann, ist laut Europarat die Schule. Ihr kommt die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben als demokratisch denkende und handelnde Bürgerinnen und Bürger vorzubereiten (Council of Europe 2016, 11-16).

Neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen gelten die Förderung des Sprachbewusstseins und das Einüben der Fähigkeit, mit sprachlicher und kultureller Vielfalt produktiv umzugehen, spätestens seit der Etablierung »interkultureller Didaktiken« als Kernanliegen des Fremdsprachenunterrichts. Das gilt insbesondere auch in der offiziell viersprachigen Schweiz. Die Bundesverfassung schreibt vor, dass Kantone und Bund Verständigung und Austausch über die bestehenden sprachlichen und kulturellen Grenzen innerhalb der Schweiz fördern (Schweizer Bundesverfassung, Art. 70, 3), und dies findet in Lehrplänen der Schweiz Widerhall. Alle Schülerinnen und Schüler sollen neben Englisch mindestens eine weitere Landessprache sprechen können und sich damit mit ihren Miteidgenossinnen und -genossen, wenn schon nicht verständigen, so doch wenigstens unterhalten können (siehe dazu auch Rellstab 2021). Zudem sollen sie im Fremdsprachenunterricht zu interkulturell kompetenten Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden. Denn, so schreibt etwa der *plan d'études romand*, der Lehrplan der französischsprachigen Schweiz:

»[...] l'apprentissage d'une langue implique nécessairement une réflexion interculturelle portant (a) sur les éléments qui distinguent les cultures en contact, et (b) sur le fon-

tionnement de la communication entre personnes parlant des langues différentes.»
(Plan d'études romand 2010: 17-18)¹

Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz sind für die aktive und engagierte Partizipation am gesellschaftlichen Leben in der Schweiz auch deswegen unabdingbar, weil die Schweiz als Einwanderungsland längst nicht mehr nur viersprachig ist und kulturell vielfältiger, als dies Tourismusprospekte zeigen. Der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz befindet sich damit in einer besonderen Situation. Lernen dazu zu ermächtigen, sich in einer kulturell und sprachlich vielfältigen, »reflexiv mobilisierten«, »post-traditionalen« Spätmoderne (Giddens 1991, 28) mit ihren Anforderungen, Möglichkeiten und Paradoxien zurechtzufinden, ist eine Herausforderung, die Konsequenzen für die Konzeption, die Organisation und die Durchführung des Unterrichts zeitigen müsste. Denn dieser Unterricht sollte so durchgeführt werden, dass er die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Kinder in Betracht zieht, sie produktiv nutzt und alle Kinder so auf ein Leben in der spätmodernen Gesellschaft vorbereitet (siehe etwa McKinney & Norton 2008, 192). Doch leistet der Fremdsprachenunterricht dies auch? Wie ist er organisiert? Welche Sprachen sind im klassenöffentlichen Unterricht hörbar? Wie wird kulturelle Vielfalt klassenöffentlich und in inoffiziellen Interaktionen unter Peers sicht- und hörbar, welche kulturellen Identitäten werden den Kindern in Lehrmitteln und im klassenöffentlichen Unterricht angeboten, und welche werden unter den Kindern konstruiert? Diesen Fragen geht diese Untersuchung nach, indem sie Interaktionen im »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht in sechsten Klassen in der Romandie, dem französischsprachigen Teil der Schweiz, fokussiert, die Organisation dieser Interaktionen rekonstruiert und diese auf der Basis eines durch Ervin Goffman geprägten Interaktionsverständnisses interpretiert. In diesen Interaktionen sucht sie leitmotivisch danach, was als legitim gilt: als legitime Sprache, als legitime sprachliche und nicht-sprachliche Handlung, als legitime und illegitime Identität.

1.1 Die spätmoderne Schweiz und ihre Schulen

Wie Zygmunt Bauman schreibt, zeichnet sich die Spätmoderne, die er als »fully developed modernity« definiert, durch »institutionalized pluralism, variety, contingency and ambivalence« (Bauman 1999, 84) aus. Diese Merkmale werden oftmals mit dem Terminus »Diversität« oder, in Stephen Vertovecs (2007) programmatischer Steigerung, »Super-Diversität« beschrieben. Super-diverse Gesellschaften lassen sich nicht mehr als homogene Systeme beschreiben, sondern müssen als komplexe Systeme verstanden werden, die sich durch Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit auszeichnen (Bauman 1999, 87-88). Normative Orientierungen, die für die gesamte Gesellschaft gelten, scheint es nicht mehr zu geben, das Individuum sieht sich einer Fülle von möglichen Normen ausgesetzt, aus welchen es auswählen muss (Bauman 1999, 96). Ursachen der Diversität heutiger Gesellschaften gibt es viele, doch die Soziologie ver-

1 »... zum Erlernen einer Sprache gehört notwendigerweise eine interkulturelle Reflexion über (a) die Unterscheidungsmerkmale von Kulturen, die miteinander in Kontakt stehen, und (b) das Funktionieren der Kommunikation zwischen Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen.«

weist immer wieder auf einen Hauptfaktor, die Globalisierung, die die sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen weltweit rasant veränderte (etwa Giddens 1991; Held, McGrew & Goldblatt 1999; Scholte 2000; Castells 2009). Die Globalisierung verstärkt globale soziale Beziehungen und überbrückt Distanzen in solcher Weise, dass lokale Ereignisse durch Begebenheiten beeinflusst werden, welche meilenweit entfernt sind. Raum und Zeit bilden keine Einheit mehr, Menschen, Waren, Ideen zirkulieren in einem nie dagewesenen Ausmaß (Giddens 1990, 64).²

Die sichtbarste und für die Schule meistthematisierte Auswirkung der Globalisierung ist die Migration. Im Jahr 1970 zählten die Vereinten Nationen weltweit 81,3 Mio. internationale Migrantinnen und Migranten. 1990 waren es 156 Mio., 2010 waren es 214 Mio. (UN 2011, xviii-xiv; Audebert & Doraï 2010, 7). Die Konsequenzen dieser Entwicklung sind in der Schweiz in starkem Ausmaß sichtbar. Hier lebten gemäß dem Bundesamt für Statistik im Jahr 2019 gut 1,7 Mio. Menschen, die nicht über die Schweizer Staatsbürgerschaft verfügten. Das waren 24 % der ständigen Wohnbevölkerung. Laut Bundesamt für Statistik verfügten 2019 knapp 38 % der ständigen Bevölkerung der Schweiz über 15 Jahren über einen Migrationshintergrund; das Bundesamt für Statistik versteht darunter »Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden – sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden.«³

Migration per se ist natürlich nichts Neues. Schon immer war es so, dass Menschen migrierten, und jede Epoche der Weltgeschichte kennt ihre spezifischen Migrationsbewegungen. Neu allerdings ist, wie vielfältig die Migrationsbewegungen geworden sind (Lucassen, Lucassen & Manning 2010, 3ff.), und dass heute Bewegungsmuster und Migrationsgründe bestehen, die es früher nicht gab. Vor gut dreißig Jahren war Migration entweder durch koloniales oder postkoloniales Erbe bedingt, war Arbeitsmigration, oft von den Bestimmungsländern selbst in Gang gesetzt,⁴ oder Flucht aus dem Ostblock. Herkunfts- und Zielländer waren relativ klar definiert. Das ist heute nur noch bedingt so. Gleichzeitig hat sich der Radius der Migration ausgedehnt. Für die Schweiz vermerkt das Bundesamt für Statistik, dass zwar 85,2 % der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung die Staatsangehörigkeit eines europäischen Staates besitzen, dass sich der Anteil der Staatsangehörigen außereuropäischer Nationen seit 1980 jedoch fast verdoppelt hat und heute bei fast 17 % liegt.⁵ Gleichzeitig sind die Kategorien der Migrierenden heterogen geworden. Herkunft, juristischer Status, Migrationsmotiv, sozioökonomischer Hintergrund und Religionen variieren – genauso wie die Fremdwahrnehmung der Migrantinnen und Migranten in den Aufnahmegesellschaften variiert (Kronig 2007, 133ff.).

2 Globalisierung wird hier als Erklärung für das Auftreten bestimmter sozialer und ökonomischer Phänomene verwendet. Der Terminus kann auch zur Bezeichnung einer bestimmten Ideologie oder rein deskriptiv verwendet werden, vgl. dazu etwa Schirato & Webb 2003.

3 Siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (acc. 3.2.2021).

4 Dazu gehört etwa die Anheuerung italienischer »Gastarbeiter« in der Schweiz (siehe etwa Riaño & Wastl-Walter 2006).

5 Siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.html> (acc. 4.3.2020).

Die Super-Diversität der Gesellschaft manifestiert sich in den Schulen auch als linguistische »Super-Diversität«. Denn Migration transformiert auch die sprachlichen Landschaften Westeuropas (Extra & Yağmur 2008, 147). Das gilt auch für die Schweiz. Die offiziell viersprachige Schweiz ist längstens vielsprachig geworden. 1910 gaben nur 0,6 % der ständig in der Schweiz wohnhaften Personen an, eine andere als eine der heutigen offiziellen Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch als Hauptsprache zu benutzen.⁶ Im Jahr 2000 waren dies schon 9,0 %. Die 14 wichtigsten nicht-nationalen Sprachen der Schweizer Bevölkerung⁷ waren zu diesem Zeitpunkt Serbisch/Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Englisch, Türkisch, Tamil, Arabisch, Holländisch, Russisch, Chinesisch, Thai, Kurdisch und Mazedonisch, in dieser Reihenfolge. Dass die Sprachlandschaft deutlich vielfältiger wurde, zeigt auch der Vergleich der Hauptsprachen der ständig in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländern anfangs des 20. Jahrhunderts und heute. Im Jahr 1910 gaben 96,2 % der ausländischen Wohnbevölkerung an, eine der vier offiziellen Landessprachen als Hauptsprache zu sprechen. Im Jahr 2000 waren dies gerade noch 62,3 % (Tabelle 1); knapp ein Viertel gab an, keine Landessprache als Hauptsprache zu sprechen.⁸

Tabelle 1: Sprachen der ausländischen Wohnbevölkerung, Bundesamt für Statistik, Schweiz

1		2	Auslän- dische Wohn- bevölke- rung	3	Deutsch %	4	Fran- zösisch %	5	Italie- nisch %	6	Rätoro- manisch %	7	Andere %
8	1910	9	552.011	10	48,6	11	15,3	12	32,1	13	0,2	14	3,8
15	1920	16	402.385	17	52,3	18	17,6	19	25,0	20	0,2	21	4,9
22	1930	23	355.522	24	53,2	25	14,7	26	26,3	27	0,2	28	5,6
29	1941	30	223.554	34	49,1	32	18,1	33	27,7	34	0,4	35	4,7
36	1950	37	285.446	38	40,1	39	15,7	40	36,2	41	0,3	42	7,7
43	1960	44	584.739	45	27,5	46	7,8	47	54,1	48	0,1	49	10,5
50	1970	51	1.080.076	52	19,1	53	8,2	54	49,7	55	0,1	56	22,9
57	1980	58	944.974	56	16,3	60	8,9	61	40,3	62	0,1	63	34,4
64	1990	65	1.245.432	66	19,6	67	13,3	68	23,7	69	0,1	70	43,3
71	2000	72	1.495.526	73	29,4	74	18,0	75	14,8	76	0,1	77	37,7

Tabelle 1 zeigt auch, dass die Entwicklung nicht kontinuierlich ist. Denn die Anzahl derjenigen Migrantinnen und Migranten, welche Deutsch, Französisch oder Italienisch als Hauptsprache verwenden, steigt seit 1990 wieder. Dafür sind laut Werlen und Lüdi zwei Gründe zu nennen: erstens die größer gewordene Freizügigkeit der Schweiz

6 Rätoromanisch wurde erst 1938 zur offiziellen Landessprache.
7 Die Daten stammen von der letzten Volkszählung im Jahr 2000. Aktuellere Daten die Sprachlandschaft betreffend liefert das Bundesamt für Statistik nicht.
8 Siehe dazu Bundesamt für Statistik <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> (2.3.20).

gegenüber der EU, zweitens die Migrantinnen und Migranten der zweiten und der dritten Generation, die nicht die Schweizer Staatsbürgerschaft angenommen haben, aber die »jeweilige Ortsprache als ihre Hauptsprache betrachten« (Lüdi & Werlen 2005, 11).

Die Schule der Spätmoderne sieht sich durch sprachliche und kulturelle Heterogenität herausgefordert. Das zeigt sich in der Schweiz genauso wie in ihren Nachbarländern. Die Bildungsstrategie des Kantons Bern in der föderalistischen Schweiz sieht diese Heterogenität der Bevölkerung zwar einerseits als Herausforderung, die es zu meistern, aber auch als großes Potential, das es auszuschöpfen gilt (ERZ 2009, 7). Das Konsortium Bildungsberichterstattung der Bundesrepublik Deutschland (2006, 45) schreibt, dass »von schulischer Bildung ein Beitrag für das Zusammenleben in einer von kultureller Vielfalt und sozialen Unterschieden geprägten Gesellschaft erwartet« wird. Im österreichischen Lehrplan der Volksschule steht, dass es auch Aufgabe der Schule sei, »Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen« (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2012, 2).⁹

Allerdings ruft diese diffuse Gemengelage globalisierte soziale Bewegungen auf den Plan, die sich gegen die pluralisierenden Kräfte der sich dem Ende zuneigenden Moderne stemmen. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise. Prominent sind diejenigen nationalistischen und teilweise rassistischen Bewegungen, welche die Menschen gemäß der Logik eines Nationalismus aufteilen möchten, in welchem Ethnizität und Nationalität gleichsetzt werden (Castells 2009, 5ff.). Auch die Schulen können sich diesen Logiken des Nationalen nicht entziehen und helfen teilweise mit, diese zu verbreiten, etwa dann, wenn verkürzte Vorstellungen von Ethnizität, Nationalität und Kultur im Schulunterricht reproduziert werden (Gröpel 2001; Lanfranchi 2002; Weber 2003).

Charakteristisch für die Spätmoderne ist, dass sie auch das Zeitalter eines »turbo-charged capitalism« (Luttwak 1995; Young 2007) ist. Zwar ist laut Weltbank weltweit die Armut zwischen 1980 und 2010 gesunken (World Bank 2011, 4ff.), und es ist durchaus so, dass sich in einer Gesellschaft pluralisierender Lebensstile auch die sozialen Schichten zunehmend in unterschiedliche Milieus ausdifferenzieren (Kronig 2007, 69). Dennoch verschwindet die »Dominanz der alten Ungleichheitsdimensionen« (Hradil 1994, 116) nicht, im Gegenteil. Der Unterschied zwischen Reich und Arm wird immer größer. Schichtspezifische Faktoren in der Segregation der Gesellschaft wirken heute stärker als andere, etwa die nationale Herkunft: »The life of an economist, an academic or a journalist is no longer German or French, but rather European or global in tone« (Welsch 1999, 198). Dies zeigt sich auch daran, dass Stadtviertel schichtspezifisch bewohnt werden; Staatsangehörigkeit oder sprachlicher Hintergrund spielen in der sozialen Stratifikation einer Stadt eine unbedeutendere Rolle (Lüdi 2008, 204).

Die spätkapitalistische Logik wirkt sich auch auf die Schule aus, und zwar nicht etwa nur in Kontexten, wo Bildung längst zu einem Gut geworden ist, das sich nur mit entsprechendem Kapital erwerben lässt, sondern auch in der Schweiz. Bildungsöko-

9 Mit der Reihung von Österreich, Deutschland und der Schweiz und auch der im Folgenden praktizierten Verwendung von Forschungsergebnissen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz soll nicht impliziert werden, dass die Bildungssysteme in den drei Ländern identisch sind. Allerdings kommt die empirisch-quantitative Forschung in allen drei Ländern zu ähnlichen Ergebnissen.

nomisches Denken hat hier, so Ghisla (2008, 106-107), in den letzten zwanzig Jahren ebenfalls Fuß gefasst. Im Lauf der Implementierung insbesondere privatwirtschaftlicher Ideen, die aufgrund des *New Public Management* auch in die Verwaltung und Organisation der Bildung Eingang gefunden haben (Hangartner & Svaton 2013), sind Bildungsinstitutionen gezwungen worden, ihre Curricula und ihre Organisation an zentralen Instanzen auszurichten, die ihrerseits die Verteilung und Zuteilung der Ressourcen kontrollieren. Die Standardisierung und Zentralisierung der Bildung ihrerseits sind konstitutiv geworden für den Wettbewerb zwischen den Schulen, der sich auch im Namen der Effizienz entfaltet (Pérez-Milans 2015). Solche Restrukturierungen führten aber nicht nur zu einem Wettbewerb unter den öffentlichen Schulen, sondern vielmehr auch zu einem Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Die öffentlichen Schulen geraten unter Druck:

These institutions have to adjust centralized policies creatively (read: »unpredictably« or with insufficient support from the state) to specific contexts where new transnational institutions and corporations operate, too. (Pérez-Milans 2015, kA)

Die Globalisierung der Bildung und der ständige, auch internationale Vergleich zwischen Schulen führt zu neuen Testsystemen und gleichzeitig auch dazu, dass die Schulkinder einem erhöhten Druck ausgesetzt sind. Wie Suarez-Orozco et al. (2011, 313) schreiben, wurden diese neuen Testsysteme im Westen gerade dann eingeführt, als Immigration zu einem Massenphänomen wurde. Doch sind es gerade migrantisch markierte Kinder, die in solchermaßen globalisierten Schulen oft scheitern; das hat etwa PISA auch für die Schweiz gezeigt (OECD 2010a, 2012). Suarez-Orozco et al. schreiben: »Thus, testing has become a means of ›border control‹ [...] reproducing social inequality and marginalization.« (Suarez-Orozco et al. 2011, 313).

1.2 Der »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht in kulturell und sprachlich vielfältigen Klassenzimmern

In diese komplexe Gemengelage ist auch der Fremdsprachenunterricht der öffentlichen Schulen der Schweiz eingebunden. Die kulturelle und sprachliche Diversität der Kinder, welche die Schulen besuchen, fordern die Lehrpersonen nicht nur im Sachunterricht, sondern auch im Sprach- und Fremdsprachenunterricht heraus. Hier werden interkulturelle Bildungsziele schon lange anvisiert und entsprechende Versuche unternommen, diese auch zu erreichen (siehe etwa Fürstenau 2012). Gleichzeitig wird die Plurilingualität der Kinder nicht mehr nur als Herausforderung, sondern auch als Chance wahrgenommen. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass unter günstigen Bedingungen Mehrsprachige eine weitere Sprache einfacher erlernen können als Einsprachige, dass sie also ihre Erfahrungen des L2-Erwerbs einsetzen können (Jessner 1997; Herdina & Jessner 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Jessner 2008; Cenoz 2009). Gleichzeitig besteht in der Schweizer Bildungspolitik und in den curricularen Vorgaben Einigkeit darüber, dass die unterschiedlichen und vielfältigen sprachlichen Repertoires und kulturellen Ressourcen aller Kinder in den Schulalltag integriert werden sollten. Die Sprachenstrategie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK schreibt schon seit Mitte der Nullerjahre vor,

dass die Erstsprachen von »Kindern mit Migrationshintergrund« »im Regelunterricht über Ansätze wie »Begegnung mit Sprachen/Eveil aux langues, valorisiert« werden sollen (EDK/CDIP 2004, 381), um sprachübergreifende und kognitive Fähigkeiten, aber auch positive Einstellungen und die »Öffnung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt« zu fördern (Saudan 2004, 53; siehe auch Saudan et al. 2005). Die spezifizierten Bildungsstandards der EDK sehen in der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz sogar eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts (etwa EDK/CDIP 2011, 12). Somit käme dem Fremdsprachenunterricht die zentrale Aufgabe zu, Kinder nicht nur sprachlich auf das Leben in pluralisierten, globalisierten Gesellschaften vorzubereiten, und würde damit eine Schlüsselposition in der Schule der Spätmoderne einnehmen. Er wäre der Ort, an welchem sich ein reflexiver, kritischer Dialog zwischen den Lernenden und Lehrenden, die unterschiedlichste sprachliche und kulturelle Ressourcen mitbringen, entfalten könnte, ein Dialog, in welchem die »symbolic competence«, wie Claire Kramsch dies nennt, aller gefördert werden könnte (Kramsch 2009, 4817). Das setzt indessen spezifische pädagogische und didaktische Ansätze voraus, die das vorhandene Potential freisetzen (Prenzel 2006) und in welchen die Familiensprachen und Kulturen der Kinder explizit und nicht naiv mitberücksichtigt werden (Hutterli, Stotz & Zappatore 2008).¹⁰ Solche Ansätze sind zwar durchaus vorhanden. Ob und wie Familiensprachen im Alltag des Fremdsprachenunterrichts legitimerweise verwendet werden dürfen, ist jedoch eine andere Frage.

Doch auch die Ökonomisierung des Bildungswesens und der Einfluss des global wichtigen Englisch wirken sich auf die Schulen und den Fremdsprachenunterricht der Schweiz aus. Die Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich am stärksten in der Deutschschweiz, und zwar in den Diskursen darüber, welche Fremdsprachen und wie lange diese Fremdsprachen in der öffentlichen Schule unterrichtet werden sollen. Die Kantone, die für die Bildung zuständig sind, richteten die Curricula lange Zeit an der offiziellen Viersprachigkeit der Schweiz aus: In der deutschen Schweiz war Französisch die erste Fremdsprache, die in der Schule unterrichtet wurde, in der italienischen Schweiz ebenfalls, in der französischsprachigen Schweiz Deutsch. Dies änderte sich in den späten 1990er Jahren, als Kantone im Osten der Schweiz die Nützlichkeit und die Fruchtbarkeit des Französischunterrichts zunehmend in Frage stellten. Ein Paukenschlag, der die Verhältnisse des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz grundsätzlich veränderte, war der Beginn eines Pilotprojekts im Kanton Zürich 1998, in welchem Englisch ab der ersten Klasse unterrichtet wurde. Begründet wurde die Wahl des Englischen damit, dass Englisch die Sprache der Kommunikationsgesellschaft sei, und dass Englisch für Berufe in der IT-Branche unentbehrlich geworden sei. Noch bevor der Versuch abgeschlossen und evaluiert war, beschloss der Kanton Zürich, Englisch als erste Fremdsprache ab der dritten Klasse zu unterrichten. Der Beginn des Französischunterrichts wurde auf die fünfte Klasse verschoben. Daniel Stotz, der diesen Versuch auch wissenschaftlich begleitete, beschreibt die Implementierung von Englisch als erster Fremdsprache als populistischen Versuch des Kantons Zürich »to make schools more amenable to the needs expressed by business and upwardly mobile families« (Stotz 2006, 257). Der Kanton Zürich initiierte damit in mehrfacher Hinsicht einen Bruch mit der Tradition, der weitreichende Konsequenzen hatte: Erstens führten nach Zürich weitere Kantone in den östlichen Landesteilen

10 Vgl. etwa <http://www.netzwerk-sims.ch/> (acc. 9.4.2015).

der Schweiz Englisch als erste Fremdsprache ein, zuerst der Kanton Appenzell Inner- rhoden, dann auch alle anderen Kantone, die nicht an französischsprachige Gebiete angrenzen oder, wie die Kantone Bern und Wallis, selbst bilingual deutsch-franzö- sisch sind. Letztere halten bis heute an Französisch als erster Fremdsprache fest (EDK 2015). Zweitens brach die Zürcher Erziehungsdirektion auch mit der konsensorien- tierten Praxis, die unter den kantonalen Erziehungsdirektionen lange Zeit galt: Vor der Einführung des Englischen als erster Fremdsprache wurden die anderen kantona- len Erziehungsdirektionen nicht konsultiert. Stotz beschreibt dies folgendermaßen: »The new globalising discourse did not go through a lengthy process of federal cons- ensus-seeking.« (Stotz 2006, 257) Gleichzeitig führte die Forcierung des »Früheng- lischen« dazu, dass in den Kantonen, in welchen die erste Fremdsprache erst ab der fünften Klasse unterrichtet wurde, jetzt auch ab der dritten Klasse eine Fremdsprache unterrichtet wird (Stotz 2006, 257).

Seither schwelt in der Schweiz ein »Sprachenstreit«, der dann auflodert, wenn die Diskussion um die Fremdsprachen in der Schule neue Nahrung erhält, etwa durch Volksinitiativen, die erzwingen wollen, dass an den Primarschulen nur eine Fremd- sprache unterrichtet wird, in der irrigen Annahme, Kinder wären mit zwei Fremd- sprachen in der Primarschule generell überfordert. Ein Beispiel einer solchen Initiati- ve stammt aus dem Kanton Nidwalden, der im Frühjahr 2015 darüber abstimmen ließ, ob Französisch nur noch in der Oberstufe unterrichtet werden soll. Die französisch- sprachige Schweiz sah sich durch diese Abstimmung provoziert,¹¹ und die um Aus- gleich bemühte Sprachenpolitik des Bundes, die vorsieht, dass in der Primarschule Englisch plus eine zweite Landessprache unterrichtet wird,¹² desavouiert. Zwar schei- terte die Initiative in Nidwalden an der Urne, sie wird aber nicht die letzte gewesen sein (siehe dazu auch Rellstab 2021).

In dieser Untersuchung steht der »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht in der französischsprachigen Schweiz im Zentrum. Interessanterweise sind in der fran- zösischsprachigen Schweiz bisher keine Stimmen laut geworden, welche für das Er- setzen des Deutschen als erster Fremdsprache durch Englisch votierten. Wenn man die Einstellungen der Romands der Deutschschweiz und den Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern, aber auch dem Lernen des Deutschen gegenüber betrachtet, scheint dies erstaunlich. Deutsch wird als schwierige Sprache empfunden, und zwar nicht nur von Schülerinnen und Schülern, sondern auch von Lehrerinnen und Lehrern (De Pietro & Muller 1997; Cichon 1998). Das Lernen der deutschen Grammatik ist, wie die Studie von Diehl (2000) zeigt, schwierig, aber natürlich nicht unmöglich. Doch ist die Einstellung der deutschen Sprache gegenüber in der Romandie nicht einfach nur negativ (De Pietro & Muller 1997; Cichon 1998). Die Tatsache, dass Deutsch in der Schweiz die wichtigste Sprache überhaupt ist, mag zudem ein wichtiger Grund dafür sein, dass Deutsch als erste Fremdsprache in der Romandie nicht zur Debatte steht. Laut Schweizer Bundesamt für Statistik war im Jahr 2018 für 62,2 % der ständigen Be-

11 Siehe etwa http://www.letemps.ch/Page/Uuid/89da8164-c6f9-11e4-959d-74804f4bcbce7/La_puissance_d'apprentissage_des_enfants_est_extraordinaire (acc. 8.4.2015); <http://www.24heures.ch/suisse/francais-nidwald-bras--fer-enseignants-udc/story/25344217> (acc. 8.4.2015).

12 Siehe etwa <http://www.edk.ch/dyn/27967.php> (acc. 8.4.2015).

völkerung der Schweiz Deutsch die Hauptsprache.¹³ Deutsch zu können zählt sich für Romands zudem aus. Das zeigt Grin (2015, 126-127), der den ökonomischen Wert des Englischen und der jeweils anderen Landessprache in den deutsch- und französischsprachigen Gebieten berechnet hat. Gemäß seinen Ergebnissen führt die Kenntnis der jeweils anderen Landessprache in der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz zu einem höheren Einkommen. Auch Englischkenntnisse zählen sich aus, doch diese sind in der Deutschschweiz profitabler als in der französischsprachigen Schweiz. Deutsch in der französischsprachigen Schweiz hat also, anders als im europäischen oder gar globalen Kontext (Burchardt et al. 2012, 50-52), noch nicht an Wichtigkeit verloren.

1.3 Legitimität im Fremdsprachenunterricht: Forschungskontext, Forschungsfragen, Daten und Methoden

Klassenzimmer sind Räume, in welchen das Handeln aller Akteurinnen und Akteure in spezifischer Weise als angemessen und passend beurteilt werden kann, auch das Handeln der Lehrpersonen (Amos, Meseth & Proske 2011). Das gilt auch für den Vollzug sprachlicher Handlungen, die Wahl des entsprechenden Registers, der entsprechenden Varietät oder auch der entsprechenden Sprache. Um die normativen Dimensionen der sprachlichen Interaktionen in durch Mehrsprachigkeit geprägten institutionellen Kontexten zu interpretieren, verwendet die kritisch orientierte Soziolinguistik den Terminus *Legitimität*. Relativ selten wird er mit Lave und Wengers Konzept der »legitimate peripheral participation« in Verbindung gebracht (siehe etwa Leiki 2001; Morita 2004). Wichtiger und zahlreicher sind die Publikationen, die dabei auf Pierre Bourdieu und dessen Soziologie des Sprechens zurückgreifen. Bourdieus Konzept des sprachlichen Marktes und sein Postulat, dass es eine »legitime Sprache« gebe, welche als Sprache der Herrschenden, der Bürokratie, der Verwaltung einen besonderen Wert aufweise, wird aufgegriffen und angewandt, um die Sprachenregimes, wie man sie nennen könnte (siehe etwa Purkarthofer & de Krone 2020), oder die normativ strukturierten Relationen unterschiedlicher Sprachen und Varietäten zueinander in schulischen mehrsprachigen Kontexten und in institutionellen Lehr-Lernkontexten zu analysieren und zu interpretieren (siehe etwa Heller 1996; Costa 2015; Bonacina-Pugh 2017; Ennser-Kananen 2018).

1.3.1 Legitimität in der Forschung zur schulischen Mehrsprachigkeit und dem L2-Erwerb

Der Terminus der Legitimität wird im Bereich der Forschung zur schulischen Mehrsprachigkeit und dem L2-Erwerb nicht einheitlich und auch nicht konsistent verwendet. Bourdieus Vorstellung sprachlicher Legitimität ist Teil seiner Gesellschafts- und Kulturtheorie, und der Terminus »Legitimität« verweist auf explizite und implizite Wertehierarchien, die eine Gesellschaftsordnung zwischen Sprachen etabliert, und damit auf Machtverhältnisse, die es zu benennen und kritisieren gilt. »Legitim« ist

13 Siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.html> (acc. 9.3.2020)

für Bourdieu die Sprache der Herrschenden und der Bürokratie deswegen, weil sie gesellschaftlich als solche anerkannt ist; die Anerkennung dieser Sprache wird über die sprachlichen Märkte geregelt, die ihrerseits die Macht- und Herrschaftsverhältnisse einer Gesellschaft repräsentieren (Bourdieu 2017). In und durch das Sprechen, das als »Anwendung sozialstrukturell prä determinierter Sprechstile« (Schröer 2002) und, in mehrsprachigen Kontexten, auch als das Sprechen unterschiedlich be- und gewerteter Sprachen konzeptualisiert ist, werden vorgegebene soziale Ungleichheitsstrukturen reproduziert. Dass es Subjekte gibt, die die Zustimmung zur Herrschaft verweigern, dass Legitimität verhandelt wird und werden kann, wird bei Bourdieu hingegen nicht berücksichtigt.

In der Forschung werden unterschiedliche Aspekte der Theorie Bourdieus akzentuiert und mit dem Terminus der »legitimen Rede« und der »legitimen Sprache« in Verbindung gebracht. Monica Heller etwa orientiert sich in ihrer frühen ethnografischen Studie zweier franko-kanadischer Schulen in Ontario, in denen immersiv Französisch unterrichtet wird, stark an Bourdieu und interpretiert die institutionelle Praxis in diesen Schulen als »symbolische Herrschaft«, in welcher spezifische Sprechweisen ab-, andere aufgewertet und als »legitime Rede« dargestellt werden (Heller 1996). Sie adaptiert nicht nur einzelne Theoriefragmente Bourdieus, sondern auch dessen Gesellschaftstheorie. Bonnie Norton (2001; 2013) dagegen arbeitet vor allem mit Bourdieus Formen des Kapitals und ersetzt den Begriff der Motivation, wie er in der Forschung zum L2-Lernen verwendet wird, durch den Begriff des Investments.¹⁴ Die Lernenden würden das mühselige Lernen neuer Sprachen als »Investment« verstehen, das ihr symbolisches Kapital in unterschiedlichen Feldern vergrößern würde. Das Lernen neuer Sprachen wird hier also als Akkumulation symbolischen Kapitals verstanden. Das Konzept der »legitimen Rede« spielt in Nortons Theorie bloß eine untergeordnete Rolle und soll erklären, wie sich L2-Sprechende in der Interaktion mit L1-Sprechenden zu positionieren versuchen, um zu legitimen Sprechenden zu werden (siehe etwa Norton 2013, 6). Nortons Konzeptualisierung des Sprachenlernens als bewusster Erwerb symbolischen Kapitals und ihre Konzeptualisierung der L2-Sprechenden, die darum bemüht sind, zu legitimen Sprechenden zu werden, sind mit Bourdieus Gesellschaftstheorie im Prinzip nicht kompatibel, da Bourdieu Sprachhandeln als vorbewusste Tätigkeit versteht und er nicht davon ausgeht, dass es möglich ist, dank besonderen Anstrengungen in die Kategorie der »legitimen Sprecherinnen und Sprecher« aufzusteigen.

Auch die neuere Forschung zu Legitimität und Sprache in mehrsprachigen Kontexten verweist auf Bourdieu, hat sich aber, was die theoretische Basis betrifft, genauso weit von Bourdieu entfernt wie Norton. James Costa, der analysiert, wie Lernende von Minoritätensprachen im Süden Frankreichs sich selbst als legitime Sprecherinnen und Sprecher positionieren, definiert Legitimität als »ability to utter the right linguistic forms at the right linguistic moments in the right situations, and to comply with the type of discourse that society expects one to produce«. Doch Bourdieus Vorstellung, dass in und durch das Sprechen gesellschaftliche Stratifikationen re-produziert werden, übernimmt er nicht. Denn seines Erachtens wird Legitimität ständig ausgehandelt. »Legitimate language is not a given. It is constantly negotiated among users, and

14 Im Folgenden wird die Abkürzung »L2« immer dann verwendet, wenn sowohl Fremd- wie Zweitsprachenlernkontexte gemeint sind.

what constitutes legitimate language may vary according to the setting in which it is used.« (Costa 2015, 129). Fiona Copland (2011, 5), die Rückmeldungsinteraktionen von Lehramtsstudierenden analysiert, setzt Legitimität mit Akzeptabilität in gesprächsstruktureller und inhaltlicher Hinsicht gleich und definiert legitimes Sprechen als sich auf Themen und Rechte des Turn-Takings beziehend; dies sind die Aspekte, die sie an der Interaktion interessieren. Auch sie zeigt, dass Legitimität verhandelt wird, und zwar von allen Beteiligten. Mit Bourdieus Untersuchung der Sprechstile in Frankreich hat diese Analyse nur noch wenig gemein. Florence Bonacina-Pugh (2017) nimmt in ihrer Analyse der Legitimität der Verwendung unterschiedlicher Sprachen in einer Vorbereitungsklasse explizit Abschied von sogenannten kritischen Ansätzen, die ihres Erachtens im Voraus festsetzen, was legitime Sprache, was legitime Rede seien, und fordert dazu auf, Creese und Blackledge (2010, 113) ernst zu nehmen und Legitimität als Aushandlungsgegenstand zu untersuchen und zu fragen, wie und warum bestimmte sprachliche Praktiken als legitim, andere als illegitim markiert werden.

Bourdiesus Einsicht, dass Sprache oder Varietäten und die Verwendung bestimmter Sprachen oder Varietäten einer Sprache »legitim« sein können, ist wichtig; doch genauso wichtig ist das Postulat, Legitimität als Konstruktions- und Aushandlungssachverhalt zu betrachten. Diese Konzeption entspricht auch eher dem spätmodernen Zeitalter, in welchem gesellschaftliche Ordnungen in Frage gestellt sind, sich Normen pluralisiert haben und Heterogenität längst zu einem Merkmal der Lebenswelt geworden ist (siehe dazu Glaser 2015). Was gilt, ist nicht einfach klar und gegeben. Legitimität als Konstruktions- und Aushandlungssachverhalt zu betrachten, macht auch für den Klassenzimmerkontext Sinn, schon allein deshalb, weil innerhalb des Klassenzimmers gleichzeitig unterschiedliche Interaktionskontexte bestehen, die sich teilweise überlappen, in denen aber unterschiedliche Normen gelten. Was im klassenöffentlichen Unterricht illegitim ist, kann in der Peer-Interaktion durchaus angemessen sein. Bourdies Konzeption der Legitimität ist zur Interpretation solcher Aushandlungspraktiken schlecht geeignet, weil es zu starr ist. Dazu ist theoretisches Rüstzeug notwendig, welches die Erfahrungen und normativen Annahmen der handelnden Subjekte über die Angemessenheit und Richtigkeit einer Handlung berücksichtigt und die Interaktionssituation als Aushandlungssituation ins Zentrum der Überlegungen stellt (siehe Dammayr, Grass & Rothmüller 2015, 11). Legitimität wird daher auch in der vorliegenden Arbeit als Sachverhalt betrachtet, der in der Interaktion in spezifischen Interaktionskonstellationen ausgehandelt wird, indem direkt oder indirekt auf Normen rekurriert wird.

1.3.2 Forschungsziel, Forschungsfragen, Forschungsansatz

In der vorliegenden Untersuchung wird die Legitimität spezifischer, für den »Deutsch als Fremdsprache«-Unterricht relevanter Phänomene in den Blick genommen: Welche Sprachen werden als legitime Sprachen verwendet? Wie wird die Sprachwahl verhandelt, und welche interaktiven Funktionen, aber auch Konsequenzen hat die Wahl spezifischer Sprachen? Diese Fragen sind nicht nur für den Fremdsprachenunterricht in spätmodernen, vielsprachigen Kontexten relevant, sondern für jeden Fremdsprachenkontext. Schon im 19. Jahrhundert nämlich etablierte sich die Ideologie, dass im Fremdsprachenklassenzimmer ausschließlich die Zielsprache verwendet werden soll, um Schülerinnen und Schülern möglichst viel Input in dieser Sprache zu bieten. Diese

Ideologie ist auch heute noch in vielen Lehr- und Bildungsplänen niedergeschrieben (Butzkamm 2003), und viele Lehrpersonen scheinen sich daran zu orientieren – jedenfalls gemäß Selbstaussagen (Giesler, Schuett & Wolter 2016, 68–69). Wie die neuere Forschung zur Umsetzung von sprach- und bildungspolitischen Vorgaben gezeigt hat, werden Vorgaben aber nicht einfach eins zu eins umgesetzt, sondern in je spezifischen Interaktionskontexten verhandelt, rekonstruiert, verändert und damit auch dekonstruiert. Lehrende im Klassenzimmer sind »Policymakers« (Menken & García 2010), genauso wie die Lernenden, die normative Vorgaben übernehmen, sich diesen widersetzen, diese neu interpretieren und damit ebenfalls dekonstruieren. Im Kontext der Vervielfältigung individueller Mehrsprachigkeit und der pädagogischen und didaktischen Forderungen danach, diese in den schulischen Alltag zu integrieren, stellt sich ebenfalls die Frage nach der Legitimität von Sprachen oder Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht neu. Denn könnte es nicht sein, dass angesichts der *de facto* Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und dank der Umsetzung mehrsprachiger Didaktiken der Umfang der Sprachen, die legitimerweise im L2-Unterricht verwendet werden, zunimmt und Legitimität in ganz neuen Maßen verhandel- und aushandelbar wird?

Legitimität steht zudem im Fremdsprachenunterricht, wie auch in anderen Fächern, in einem komplexen Verhältnis zur Kategorie der Identität. Einerseits kann beispielsweise illegitimes sprachliches und nicht-sprachliches Handeln zu bestimmten Kategorisierungen führen: Wer unerlaubterweise spricht, während er oder sie nicht an der Reihe ist, kann von der Lehrperson kritisiert und damit kategorisiert werden; so wird eine latent vorhandene asymmetrischen Interaktionsstruktur rekonstruiert. Die Lehrperson dagegen sichert sich so gleichzeitig wiederum ihre Position als »legitime Lehrperson« (siehe dazu ähnlich Pongratz 2002, 262). In durch Heterogenität gekennzeichneten Fremdsprachenklassenzimmern, die sich einem »interkulturellen Ansatz« verpflichtet fühlen, werden auch Fragen nach kultureller Identität gestellt. Die Zuordnungen zu diesen Kategorien können ebenfalls als legitim oder illegitim bewertet werden: Was ein richtiger Schweizer, was eine richtige Schweizerin ist, das wird hier möglicherweise ebenfalls interaktiv verhandelt.

Mit der Analyse der Konstruktion und Verhandlung von Legitimität will diese Arbeit einen Beitrag zum besseren Verständnis eines Lehr-Lernkontextes leisten, der bislang nicht im Zentrum vieler Untersuchungen stand, nämlich des Deutschunterrichts in den öffentlichen Schulen der französischsprachigen Schweiz (siehe aber etwa Pekarek-Doehler 2013). Die Aufnahmen stammen aus drei sechsten Klassen mit einem hohen Anteil an migrantisch markierten und mehrsprachigen Kindern. Dies soll gewährleisten, dass die Möglichkeit des Sichtbarwerdens sprachlicher und kultureller Vielfalt gegeben ist. Sechste Klassen sind deswegen interessant, weil die Lernenden nicht mehr ganz am Anfang des Sprachlernprozesses stehen, da Deutsch ab der 3. Klasse unterrichtet wird, aber immer noch klar Anfängerinnen und Anfänger sind. Die Klassen sind zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz noch nicht in unterschiedliche Leistungsstufen aufgeteilt, dürften also heterogener sein als die Klassen der Oberstufe. Alle sechsten Klassen stehen zudem unter besonderem Druck, da der Übertritt in die Sekundar- oder Realschule ansteht. Zudem ist die Phase der späten Präadoleszenz auch aus sprachlicher und interaktionaler Perspektive interessant, da die Kinder im Übergang zur und in der Adoleszenz intensiv mit Sprachen spielen und experimentieren (siehe etwa Androutsopoulos 1998).

Lernen und Lehren von Sprache wird in dieser Untersuchung als sozialer, interaktiver Prozess analysiert. Die Idee, den L2-Erwerb und das Lernen einer L2 aus dieser Perspektive zu betrachten, rückte spätestens mit der durch Alan Firth und Johannes Wagner Ende der 1990er Jahre angestoßenen Debatte über die Zukunft der L2-Forschung in den Fokus der Forschungsgemeinde. Firth und Wagner (1997) plädierten für einen holistischen Forschungsansatz, der Sprachenlernen als sozialen, dynamischen Prozess beschreibt, der außerdem emisch und interaktional orientiert ist und der ein kritisches Bewusstsein für problematische, jedoch fundamentale Begriffe der L2-Theorie wie denjenigen des »Native Speaker« entwickelt. Es ging ihnen auch darum, essentialistische Vorstellungen dessen, was ein Lerner, eine Lernerin und was Lernen sei, zu durchbrechen (Firth & Wagner 1997). Sie initiierten damit nicht nur eine Debatte innerhalb der L2-Forschung über deren Ausrichtung. Sie legten vielmehr einen Grundstein für Neukonzeptualisierungen der L2-Forschung, in welcher der L2-Erwerb und das Lernen einer L2 als sozialer, interaktiver Prozess verstanden wird, die simplen Dichotomien zwischen Lernenden und kompetenten Sprechenden, zwischen *native speaker* und *nonnative speaker* in Frage gestellt und die mit diesen verbundenen Wertungen überdacht werden. Wie Canagarajah (2007) schreibt, führte die durch Firth und Wagner angestoßene Debatte dazu, dass weitere Dichotomien, die sich im Feld der L2-Forschung finden lassen, überdacht wurden: Sind die Lernenden der Grammatik und den Diskursformen ausgeliefert, die sie zu lernen haben, oder sind sie in der Lage, die Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, ihren Bedürfnissen anzupassen? Wie verhalten sich die am Lernprozess beteiligten Sprachen zueinander? Lassen sie sich einfach trennen? Wo sind die Grenzen der Sprachsysteme, welche die Lernenden zu lernen haben? Und muss die bisherige Praxis, Sprachenlernen als das Lernen einer Sprache zu konzeptualisieren, nicht überdacht werden? Diese Praxis konzeptualisiert die Lernenden als homogene, monolinguale Gruppe, welche sich eine neue Sprache aneignet und im Laufe ihres Lernprozesses bestimmte Stufen der Interlanguage durchläuft, um am Ziel zu *near native speakers* zu werden. Für den EFL-Forscher Canagarajah steht zehn Jahre nach Firth und Wagner (1997) fest: »[W]e have to interpret the meaning and the significance of the [L2] used from the participants' own perspectives, without imposing the researcher's standards or criteria invoked from elsewhere.« (Canagarajah 2007, 927)

Im Großen und Ganzen lassen sich im Feld der neueren L2-Forschung, die der Kritik von Firth und Wagner folgen, zwei wichtige Strömungen unterscheiden. Die eine Richtung interpretiert Interaktionen, um Aufschluss über kognitive Prozesse, und das heißt vor allem, Lernprozesse erhalten zu können. Dazu gehören Untersuchungen, die sich dem soziokulturellen Paradigma zuordnen lassen. Der insbesondere von James Lantolf in der Nachfolge der russischen kulturhistorischen Schule entwickelte soziokulturelle Ansatz versteht Lernen in der Nachfolge Lev Vygotskij als situierte Aktivität und will diese in ihren kulturellen, historischen und institutionellen Settings analysieren (etwa Lantolf & Thorne 2006a, 3-18; Hall 2010).¹⁵ Zentral ist nicht nur der Begriff der »Zone der proximalen Entwicklung«, der nach Vygotskij die Differenz zwischen dem bestehenden Entwicklungslevel und dem potentiellen Level, welcher mit Hilfe von Erwachsenen oder mit Hilfe von fähigeren Peers erreicht wird, benennt (Vygotskij

15 Wie Ohm und Bongartz (2012, 9) schreiben, ist der soziokulturelle Ansatz in der deutschsprachigen L2-Forschung noch kaum rezipiert worden.

1978, 85). Zentral sind auch die von Vygotskij stammenden Begriffe der »Vermittlung«, der »Internalisierung« und der »Tätigkeit« (»activity«) (Vygotskij 1978, 52ff.; Lantolf & Thorne 2006b). Denn gemäß soziokulturellem Ansatz ist jegliche höhere mentale Tätigkeit auf vermittelnde Hilfsmittel, sprich Zeichen, angewiesen, und interpsychologische Prozesse, das heißt Interaktionen, gehen den intrapsychologischen Prozessen voraus. Kommunikation und Interaktion spielen in diesem Paradigma aber nicht nur aus lerntheoretischen Überlegungen eine wichtige Rolle, sondern auch aus methodologischen. Denn Kommunikation und Interaktion gehen nicht nur der Internalisierung voraus. Für Swain und Lapkin ist der Dialog auch ein »enactment of mental processes«, in welchem wiederum kognitive Prozesse sichtbar werden (Swain & Lapkin 1998). Der Fokus liegt demnach vor allem auf dem Zusammenspiel von Kognition, Kommunikation und dem Lernen, auch wenn zunehmend andere Fragen, etwa diejenige nach dem Zusammenhang von Sprachenlernen und Identität, in den Fokus des Interesses gerückt sind (etwa Pavlenko & Lantolf 2000).

Die andere Richtung fokussiert Interaktionen unter Lernenden als soziale Organisationsformen und Ereignisse. Dazu gehören diskurs- und konversationsanalytische Untersuchungen. Wie die Konversationsanalytikerinnen Lorenza Mondada und Simona Pekarek-Doehler schreiben, treffen sich der soziokulturelle und der konversationsanalytische Ansatz darin, dass beide Lernen als kontextualisiertes, interaktionales Handeln verstehen. Für Mondada und Pekarek-Doehler steht fest:

More specifically, language learning is rooted in learners' participation in organizing talk-in-interaction, structuring participation frameworks, configuring discourse tasks, interactionally defining identities, and becoming competent members of the community (or communities) in which they participate, whether as students, immigrants, professionals, or indeed any other locally relevant identities. (Mondada & Pekarek Doehler 2004, 504)

Auch diese Untersuchung verortet sich im Feld der Interaktionsanalyse. Hier wird die Aushandlung von Legitimität insbesondere im Anschluss an Erving Goffman analysiert. Sein mikroanalytischer Ansatz ermöglicht es nämlich einerseits zu analysieren, wie in alltäglichen und institutionellen Interaktionen Realität geschaffen und Normen aufrechterhalten werden, wie individuelle Deutungen in der Interaktion abgeglichen werden und werden müssen, um soziale Realitäten zu schaffen. Sein dramaturgischer Ansatz stellt zudem in Rechnung, dass in unterschiedlichen Kontexten auch innerhalb einer Institution unterschiedliche Normen und Regeln angewandt werden, und er ermöglicht es, das komplexe interaktionale Handeln der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer als Handeln auf unterschiedlichen, jedoch verschränkten Bühnen zu analysieren, wo sich die Beteiligten in gutes Licht zu rücken versuchen (Goffman 2003). Obwohl Goffman, anders als Bourdieu, kein eigentlicher Theoretiker der Macht ist, und obwohl er sich insbesondere für die in der Interaktion geschaffene Realität interessiert, ist diese Realität, wenn auch nur lose, mit meso- und makrostrukturellen Gegebenheiten einerseits und innerpsychischen Handlungsdispositionen andererseits verknüpft. Diese »lose Koppelung« wird unter anderem über Goffmans Konzept des Rahmens hergestellt (Pongratz 2002, 264-66). Rahmen, so Goffman, sind für Interagierende von entscheidender Bedeutung, denn sie helfen ihnen, soziale Interaktionen zu interpretieren und damit die fundamentale Frage,

welche sich jedem und jeder an einer Interaktion Beteiligten stellt, zu lösen, nämlich: »What is it that's going on here?« (Goffman 1974, 8). Und wie diese Frage beantwortet wird, zeigt sich nicht nur in expliziten metakommunikativen Thematisierungen, sondern auch in der Art und Weise, wie die Interagierenden sprachlich und nicht-sprachlich handeln. Sie indizieren damit, wie sie eine Interaktion »aufschlüsseln« (Goffman 1974, 84) und was sie als legitim oder illegitim erachten.

Die Analyse wird dabei um Instrumente, die aus der konversationsanalytischen Forschung stammen, erweitert, was angesichts der Tatsache, dass die Forschungsinteressen teilweise durchaus vergleichbar sind und Goffmans Ideen und Konzepte auch Eingang in die Konversationsanalyse gefunden haben, legitim erscheint. Sicherlich bestehen fundamentale Unterschiede. Auch die Konversationsanalyse geht zwar davon aus, dass sprachliche Bedeutung in essentieller Weise indexikalisch ist, und dass Ordnung in der Interaktion hergestellt wird. An der Basis der Interaktion stehen bei ihr nicht etwa, wie bei Goffman, *face*, »the positive social value a person effectively claims for himself« (Goffman 1967, 5), und dessen Erfordernisse. In der Konversationsanalyse sind vielmehr Verstehen und damit die Herstellung von Reziprozität basal. Die konversationelle Ordnung richtet sich also laut Konversationsanalyse an den Erfordernissen der Verständigung aus und wird als in dieser Hinsicht fundamentaler erachtet als etwa *face* oder auch institutionalisierte Ordnungen. Rawls schreibt: »Sacks argues that the fundamental order of conversation is not oriented toward reproducing those statuses but rather in the first instance toward the need of mutual commitment, listening, hearing, etc. [...]« (Rawls 1989, 161).

Zweitens warf Goffman der Konversationsanalyse schon früh vor, den Fokus zu stark auf die sequentielle Organisation zu richten, rituelle Aspekte der Kommunikation zu vernachlässigen, kulturelle Variationen nicht in Betracht zu ziehen, und, was für die Aktualität Goffmans heute auch im Rahmen der Interaktionsanalyse zeugt, die nonverbalen Aspekte der Interaktion nicht zu berücksichtigen (Knoblauch 1994, 30). Gerade der Aspekt der Vernachlässigung der Multimodalität der Interaktion wurde in der Forschung konversationsanalytischer Provenienz wettgemacht – auch unter Rekurs auf Goffman (Goodwin 1981). Goffmans Vorstellungen in stärker konversationsanalytische Forschungen zu integrieren, erwies sich also als gewinnbringend. Hier wird der umgekehrte Weg beschritten und Goffmans »dramaturgischer Ansatz« auch mit Hilfe von Instrumenten der Konversationsanalyse umgesetzt.

Dass hier Instrumente der Konversationsanalyse verwendet werden, ist auch ein forschungsstrategischer Schritt, denn innerhalb der Konversationsanalyse gibt es eine reiche Forschung zu Interaktionen in Schulen und zunehmend auch zum L2-Unterricht. In dieser Tradition entstehen seit den späten 1970er und den frühen 1980er Jahren Untersuchungen, die analysieren, wie Interaktion im Schulalltag organisiert ist, wie und mit welchen Mitteln die Aktivitäten des Schulalltags von den Beteiligten gemeistert werden und wie in und durch Interaktionen die Normalität des Schulalltags konstituiert wird (etwa Mehan 1979; McHoul 1990; Lerner 1995; Freebody & Freiberg 2000; Hester & Francis 2000; Macbeth 2003; Macbeth 2011). Seit den späten 1990er Jahren beginnt sich ebenfalls innerhalb der L2-Forschung eine Forschungsrichtung zu etablieren, die sich in der Tradition der ethnomethodologischen Konversationsanalyse verortet (Kasper 1997; Seedhouse 1998; Kasper & Wagner 2011). Obwohl dieser Ansatz auch heute noch zu den alternativen Ansätzen in der L2-Forschung gezählt wird (Atkinson 2011), haben sich die Forschungsaktivitäten in den letzten Jahren verviel-

fältigt (etwa Kasper 1997; Gardner & Wagner 2004; Seedhouse 2004; Kurhila 2006; Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Schwab et al. 2017; Limberg 2017), auch in der Schweiz (Mondada & Pekarek-Doehler 2000; Mondada & Pekarek-Doehler 2004; Pochon-Berger 2011). Im Zentrum der Untersuchungen steht immer die Frage danach, wie Lernen als soziales Ereignis in unterschiedlichen Klassenzimmerkontexten organisiert ist (etwa Mondada & Pekarek-Doehler 2004; Seedhouse 2004; Üstünel & Seedhouse 2005) und welche Spezifika sich in Interaktionen, die L2-Lernende und L2-Sprechende involvieren, zeigen (Wong 2000a, b; Kurhila 2006; Greer et al. 2009). Eine der frühesten Untersuchungen ist gleichzeitig auch eine der umfangreichsten (Mondada & Gajo 2000). Sie analysiert Interaktionen in sogenannten *classes d'accueil* und in *classes de soutien*, das heißt im Unterricht, der in der Westschweiz für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichten etabliert wurde. In einem Kapitel wird ebenfalls der Deutschunterricht in diesen Klassen analysiert und gezeigt, wie hier unterschiedliche sprachliche Ressourcen eingesetzt werden.

Die Untersuchung hier knüpft methodisch an multimodale Weiterführungen der Interaktionsanalyse, wie sie etwa von Charles Goodwin, Marjorie Goodwin und Asta Cekaite entwickelt wurden, an. Der Fokus wird auch auf nicht-lautsprachliche Phänomene, die in der Interaktion eine Rolle spielen, ausgeweitet, es werden also auch andere Modalitäten in der Analyse berücksichtigt. Gleichzeitig wird die Restriktion des konversationsanalytischen Fokus auf Turndesign, Sequentialität und Präferenzorganisation überwunden, und es wird berücksichtigt, dass sich Interagierende an größeren »kommunikativen Projekten« orientieren – was auch methodische Implikationen hat, da Einzelfallanalysen einen wichtigeren Status einnehmen als in der Konversationsanalyse, wo vorwiegend mit Kollektionen gearbeitet wird (dazu etwa Goodwin & Cekaite 2013). Weiter berücksichtigt das Untersuchungsdesign hier den konstitutiven Charakter der Datenerhebung und thematisiert und analysiert den Einfluss der Datenerhebung auf die Klassenzimmerinteraktionen in einem eigenen Kapitel. Darüber hinaus wird die Komplexität des Klassenzimmers mit seiner Vielzahl gleichzeitiger, parallel und versetzt ablaufender Interaktions- und Kommunikationsprozesse ernst genommen. Kommunikation im Klassenzimmer ist, wie Heiko Hausendorf (2008) schreibt, in mehrfacher Hinsicht riskant. Einer der Gründe dafür, dass intersubjektivität im Klassenzimmer riskant ist, besteht darin, dass im Klassenzimmer fast nie nur ein Interaktionsereignis stattfindet, sondern oftmals mehrere gleichzeitig am Laufen sind: Nebendiskurse, wie Schmitt sie nennt (Schmitt 2009), oder Nebenkommunikation, wie Hausendorf sie nennt (Hausendorf 2008), gehören zum Klassenzimmeralltag. Während des klassenöffentlichen Unterrichts findet demnach nicht nur Interaktion zwischen der Lehrperson und der Schülerkohorte statt; innerhalb der Kohorte bilden sich weitere Kontexte, in welchen mehr oder weniger parallel interagiert wird; während des Gruppenunterrichts kann Interaktion und Kommunikation gruppenintern und -extern stattfinden. Es lassen sich also im Klassenzimmer gleichzeitig unterschiedliche »speech exchange systems« (z.B. Egbert 1997) ausmachen. Dieser Komplexität wurde während des Datenerhebungsprozesses Rechnung getragen, und sie wird in der Analyse der Daten berücksichtigt.

Der hier verwendete Ansatz versteht sich zugleich als dezidiert spätmodern. Gemäß Bauman darf eine soziologische Theorie der Spätmoderne nicht von einer strukturfunktionalistischen Ganzheitsvorstellung der Gesellschaft ausgehen, in welcher

die Agierenden einfach ihre Aufgabe erfüllen, sondern muss davon ausgehen, dass gesellschaftliche Ordnung immer erst herzustellen ist. Bauman schreibt:

It must assume instead that the social condition it intends to model is essentially and perpetually *unequilibrated*: composed of elements with a degree of autonomy large enough to justify the view of totality as kaleidoscopic – momentary and contingent – outcome of interaction. The orderly, structured nature of totality cannot be taken for granted [...]. All order that can be found is a local, emergent and transitory phenomenon. (Bauman 1999, 86)

Hier zeigen sich Parallelen zwischen dem spätmodernen Denken Baumans und Goffmans Projekt. Bauman unterstreicht die Wichtigkeit der Tätigkeit, und er billigt den Mitgliedern der Gesellschaft ein gewisses Maß an Autonomie zu. Gleichzeitig definiert er Ordnung als lokal hergestellt, emergierend und transient. Goffman entwickelte seinen Ansatz auch in klarer Abgrenzung zum in den 1950er Jahren in der Soziologie vorherrschenden Funktionalismus (Knoblauch 1994, 8). Ihm war es wichtig, die Handelnden als Sinnstiftende und Interpretinnen und Interpreten zu sehen, welche in der Welt agieren. Das heißt, dass Interagierende die Handlungen der anderen auch je und je interpretieren müssen, dass Menschen also ständig damit beschäftigt sind, ihr Umfeld und die Handlungen ihrer Mitmenschen zu interpretieren, und gleichzeitig selbst auch Handlungen produzieren müssen, die für das Gegenüber sinnvoll sind.

Wie Ben Rampton (2006, 14-15) schreibt, zeichnen sich spätmoderne linguistische Ansätze ebenfalls dadurch aus, dass sie bestimmte »communities of practice« (Wenger 2006) fokussieren und in Mikroanalysen »the lived texture of situated experiences« dieser Gemeinschaften beschreiben. Dies trifft auch auf den hier gewählten Ansatz zu. Von Ramptons eher diskurskritischem Ansatz unterscheidet sich der hier gewählte Zugang zugleich dadurch, dass er die Perspektive derjenigen, welche im Zentrum der Untersuchung stehen, fokussiert, das heißt den Ausgangspunkt bei den Teilnehmenden selbst sucht und den »features of everyday life as society-members themselves understand and recognise them« (Watson 2009, 8). Die ideologiekritische Makro Perspektive, welche laut Rampton (2006, 15) ebenfalls typisch für spätmoderne sprachwissenschaftliche Ansätze ist, wird hier nur bedingt adaptiert. Das heißt aber nicht, dass der hier verwendete Ansatz *per se* unkritisch ist, denn, wie sich etwa mit Zwengel sagen lässt, Goffman stellt Instrumente zur Verfügung, die sich eignen, um zu analysieren, wie Macht in der Interaktion hergestellt, aufrechterhalten und legitimiert wird (Zwengel 2012).

1.4 Überblick über die Arbeit

Das erste Kapitel präsentiert und diskutiert sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse zur sprachlichen Diversität in der Schule der Spätmoderne. Im ersten Teil werden Untersuchungen zur Schule in mehrsprachigen Kontexten präsentiert, der zweite Teil fokussiert Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht; hier werden auch die Debatten zum »Mehrwert Mehrsprachigkeit« aufgegriffen und eingeordnet. Dieser Teil diskutiert Resultate kognitiv und interaktiv orientierter Untersuchungen. Der dritte Teil diskutiert den Ansatz der linguistischen Legitimität und zeigt detail-

lierter, weshalb der Begriff der Legitimität zwar sinnvollerweise zur Interpretation sprachlicher Praktiken in spätmodernen »Deutsch als Fremdsprache«-Klassenzimmern verwendet werden kann, Bourdieus Idee der »legitimen Sprache« in der vorliegenden Arbeit aber theoretisch in einem anderen Rahmen verortet wird.

Im vierten, methodologischen Teil wird skizziert, was eine multimodale Interaktionsanalyse in der Nachfolge Goffmans beinhaltet, worauf sie sich stützt und mit welchen Problemen sie sich konfrontiert sieht, wenn sie in L2-Kontexten Analysen von Interaktionen durchführt, an welchen Präadoleszente beteiligt sind. Anschließend werden in Teil fünf die teilnehmenden Schulklassen vorgestellt und die Hintergründe der Kinder skizziert, und es wird gezeigt, wie die Interaktionsdaten transkribiert wurden.

Der sechste Teil der Untersuchung ist das erste empirische Kapitel. In diesem Scharnierkapitel zwischen Untersuchungen zur Konstruktion von Legitimität in den Fremdsprachenklassenzimmern und den methodologisch-methodischen Ausführungen wird gezeigt, wie die Aufnahmesituation für die Interaktion selbst konstitutiv wird, wie sich Lehrpersonen und Kinder im klassenöffentlichen Unterricht an der Aufnahmesituation orientieren und wie hier Legitimität ausgehandelt wird. Die Untersuchungen in Plenumskontexten werden mit Untersuchungen von Peer-Interaktionen kontrastiert, und es wird gezeigt, wie Kinder legitimes Handeln unter diesen spezifischen Bedingungen auch in Bezug auf die Vorgaben der Lehrpersonen innerhalb ihrer Peergruppe aushandeln.

Der siebte Teil befasst sich mit einem Thema, welches in der Fremdsprachenforschung lange Zeit nicht viel Beachtung fand, nämlich der Verteilung der Codes und dem Codeswitching zwischen Schulsprache und Fremdsprache. In einem ersten Teil wird analysiert, wie der Deutschunterricht als Deutschunterricht etabliert wird und welche Funktion Codeswitching zwischen Französisch und Deutsch hier spielt. Im zweiten Teil wird gezeigt, welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen eingesetzt werden, wenn Lernobjekte im Plenum bearbeitet werden und wenn Lehrpersonen Instruktionen erteilen, und wie Legitimität und Multimodalität hier miteinander verknüpft sind. Diese Analysen dienen auch als empirische Beiträge zur Diskussion des »optimal use« (Macaro 2009) oder der Legitimität der Schulsprache und der L2 im L2-Unterricht. Auch in diesem Teil werden wieder Untersuchungen von Interaktionen aus dem Plenumskontext mit solchen aus Peer-Interaktionen kontrastiert, und es wird gezeigt, dass die Sprachentrennung in Peer-Interaktionen weniger rigoros ist, dass die Kinder, wenn sie untereinander interagieren, einen kreativen, teilweise auch die offizielle Klassenzimmerideologie konterkarierenden Gebrauch der Sprachen praktizieren.

Das achte Kapitel befasst sich mit der Mehrsprachigkeit im Deutsch L2-Klassenzimmer. Es zeigt, wo Mehrsprachigkeit im Plenum in Erscheinung tritt, wann Familiensprachen hörbar werden und wie die Lehrpersonen damit umgehen. Im zweiten Teil wird gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler während Peer-Interaktionen im Deutsch L2-Unterricht Englisch einsetzen und wie sie selbst direkt und indirekt die Legitimität der Verwendung anderer Sprachen verhandeln.

Das letzte Kapitel befasst sich mit der Thematisierung der Zuwanderungsgeschichten und der damit einhergehenden Konstruktion kultureller Identitäten und von »Multikulturalität« in einem Klassenzimmer. Diese Analyse ist als umfassende *single case analysis* angelegt, die nicht nur die Hauptkommunikation im Plenum, sondern auch die Nebenkommunikationen während der Plenumsinteraktion analysiert, um zu zeigen, wie die Kinder unter sich ihre unterschiedlichen Zugehörigkeiten ver-

handeln und debattieren. Dieses letzte empirische Kapitel zeigt, dass Pädagogiken und Didaktiken der Vielfalt zwar Eingang ins Fremdsprachenklassenzimmer gefunden haben, deren Umsetzung aber teilweise problematisch ist.

