

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin

**HABITUELLE PRAKTIKEN DES FREMDVERSTEHENS**  
**Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven auf interkulturelles**  
**Lernen beim Sprachenlernen**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Maike Wäckerle

Berlin, 2017

Erstgutachter: Prof. Dr. Ralf Bohnsack

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inka Bormann

Datum der Disputation: 12. Februar 2018

## **Gliederung**

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Begriffsklärung.....	7
1.2 Aufbau .....	10
 <b>ERSTER TEIL: GEGENSTANDSBESTIMMUNG, GRUNDLAGENTHEORETISCHE VERORTUNG UND METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE ANLAGE DER UNTERSUCHUNG</b>	
<b>2 Gegenstandsbestimmung und Forschungsstand</b> .....	<b>14</b>
2.1 Interkulturelles Lernen und schulischer Fremdsprachenunterricht .....	15
2.2 Fremdsprachendidaktische Forschungsfelder zur Interkulturalität.....	20
2.3 ‚Kultur‘ als analytische Kategorie .....	29
2.4 Zusammenfassung, Forschungsdesiderat und Begründung des Forschungsgegenstands .....	34
<b>3 Grundagentheoretische Rahmung der Forschungsarbeit</b> .....	<b>36</b>
3.1 Rekonstruktive Sozialforschung und Fremdverstehen .....	37
3.1.1 Zur Problematik des Fremdverstehens .....	39
3.1.2 Grundprinzipien des methodisch kontrollierten Fremdverstehens .....	42
3.1.3 Interkulturelle Kommunikation und Methodik des kontrollierten Fremdverstehens.....	46
3.2 Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode .....	52
3.2.1 Implizites Wissen, konjunktiver Erfahrungsraum und Orientierungsrahmen.....	53
3.2.2 Dokumentarische Interpretation .....	60
3.2.3 Komparative Analyse und Tertium Comparationis.....	63
3.2.4 Praxeologische Typenbildung .....	67
<b>4 Das Gruppendiskussionsverfahren</b> .....	<b>75</b>
4.1 Entwicklungslinien des Gruppendiskussionsverfahrens.....	75
4.2 Das Gruppendiskussionsverfahren mit der Dokumentarischen Methode.....	79
4.3 Forschungsgegenstand und Auswahl der Methode .....	84
<b>5 Datenerhebung und -erfassung</b> .....	<b>88</b>
5.1 Forschungsziele und Forschungsdesign .....	88
5.2 Feldzugang und Samplebildung.....	90
5.3 Sampleübersicht und Informationen zu den Fällen .....	94
5.4 Fallerhebung und Leitfaden .....	97
5.5 Reflexion der Samplebildung und Fallerhebungen.....	100

## ZWEITER TEIL: EMPIRISCHE ERGEBNISSE

<b>6 Falldarstellungen .....</b>	<b>105</b>
6.1 Vorbemerkungen zu den Falldarstellungen .....	105
6.2 Aufbau und Struktur der Falldarstellungen .....	110
6.3.1 Fall BORDEAUX .....	114
6.3.2 Fall PARIS .....	133
6.4.1 Fall RENNES .....	148
6.4.2 Fall NÎMES .....	163
6.5.1 Fall LILLE .....	183
6.5.2 Fall MARSEILLE .....	197
<b>7 Sinngenetische Typenbildung .....</b>	<b>211</b>
7.1 Übersicht über die sinngenetische Typenbildung und die Fälle .....	212
7.2 Konfiguration von Anerkennung als Tertium Comparationis .....	212
7.2.1 Vergleichsdimensionen .....	213
7.3 Typus I: Reziprozität und Reflexivität der Anerkennung .....	221
7.4 Typus II: Prinzipielle und unmittelbare Anerkennung der Anderen .....	234
7.5 Typus III: Symbolische Grenzziehung der Anerkennung .....	247
<b>8 Soziogenetische Interpretation .....</b>	<b>258</b>
8.1 Dimensionen sozialer Lagerung .....	260
8.2 Soziogenetische Überlegungen .....	261

## DRITTER TEIL: THEORETISCHE ANSCHLÜSSE UND PRAXISRELEVANTE SCHLUSSFOLGERUNGEN

<b>9 Anerkennungstheoretische Perspektiven auf die Ergebnisse .....</b>	<b>269</b>
<b>10 Handlungsimplicationen für den Fremdsprachenunterricht .....</b>	<b>276</b>
<b>11 Fazit und Ausblick .....</b>	<b>281</b>
Literatur .....	286
Verzeichnis der Tabellen .....	308
Verzeichnis der Abbildungen .....	308
Anhang .....	309
1 Richtlinien der Transkription .....	310
2 Leitfaden .....	312
3 Fragebogen .....	313
4 Eidesstattliche Erklärung .....	316
5 Liste der aus der Dissertation hervorgegangenen Vorveröffentlichungen .....	317
6 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	318

## 1 EINLEITUNG

Aus unserem Alltag ist uns bekannt, dass Verstehen sich nicht von selbst versteht. Probleme und Komik der Verständigung entstehen dann, wenn wir missverstehen oder irritiert werden. Im sozialen Miteinander wird Bedeutungssinn über Sprache, Kultur und Erfahrung erzeugt und verhandelt. Jede Sprache, also auch die Sprache eines Milieus oder Submilieus, verbindet mit demselben Begriff oder Konzept anderes. Menschen lernen Fremdsprachen, um mit anderen Menschen in Interaktion treten und sie besser verstehen zu können. Aber was bedeutet Verstehen und wie äußert es sich in konkreten Handlungssituationen von Fremdsprachenlernenden? Wie sind soziale Praktiken des Verstehens beschaffen und worin unterscheiden sie sich? Ist alles Verstehen nicht auch ein Fremdverstehen?

Diesen Fragen möchte sich die vorliegende Forschungsarbeit annähern. Mit einem Fokus auf die Praxis sozialen Handelns legt sie das Augenmerk auf die Rekonstruktion von Erfahrungen und Praktiken der SchülerInnen<sup>1</sup> im Umgang mit fremdsprachigen Anderen.

Für die Analyse interkultureller Kommunikation sind vor diesem Hintergrund im Vorhinein definierte kategoriale Zuschreibungen wie etwa die Nationalität oder die Muttersprache der Erforschten weniger entscheidend. Was Jugendliche, die eine Fremdsprache in der Schule lernen, in der Interaktion mit und in der Kommunikation über anderssprachige(n) Personen als 'fremd' erleben und was sie mit diesen gemeinsam verbinden, wie sie Kultur fassen, kann erst über die Rekonstruktion ihrer Handlungspraxis in Erfahrung gebracht werden. Es ist zwischen der Bedeutung, die einem Begriff in der Gesellschaft im Sinne einer Common-Sense-Theorie zukommt, und der milieuspezifisch differenzierten, stärker an die Handlungspraxis gebundenen und sie leitenden Begriffsbedeutung zu unterscheiden. Diese jeweiligen Bedeutungen erschließen sich erst durch den Rückgriff auf die symbolischen Ordnungen, Wissensbestände oder Sinnsysteme der zu untersuchenden Personen. Sie sind also in unterschiedlichen, einander überlagerten Sinnsystemen zu suchen.

Die Frage nach der Verortung und Lagerung des Sinnhaften, also die erkenntnistheoretische und methodologische Frage, wo Sinn und Bedeutung entstehen, wird von mentalistischen, textualistischen und praxeologischen Ansätzen in den Kultur- und Sozialwissenschaften unterschiedlich beantwortet (vgl. Reckwitz 2004a: 42ff.). Ein praxeologischer Ansatz versucht durch eine Analyse der sozialen Praktiken der Gefahr einer Verengung durch ein mentalistisch oder textualistisch verkürztes Kulturverständnis, das symbolische Ordnungen entweder im

<sup>1</sup> Um beide Geschlechter gleichermaßen sichtbar zu machen, wird in dieser Arbeit auf die Verwendung des generischen Maskulinums verzichtet. Stattdessen werden geschlechterspezifische Paarformen wie SchülerInnen oder geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie Lernende oder Jugendliche verwendet. Auf die Schreibweise mit ‚Gender\_Gap‘ oder ‚Gender\*Stern‘ habe ich verzichtet, auch wenn diese Variante die Möglichkeit bietet, andere Geschlechtsidentitäten außer männlich und weiblich, miteinzubeziehen.

Inneren auf der Ebene bewusster oder unbewusster mentaler Strukturen und Prozesse (vgl. Schütz 1974) oder im Außen auf der Ebene von Texten und Diskursen ansiedelt (vgl. Geertz 1987), entgegenzuwirken und beide Wege als einander ergänzende zu betrachten (vgl. Reckwitz 2004a). Eine praxeologische Analyseinstellung verfolgt das Erkenntnisinteresse, die Oberflächenebene der Common-Sense-Theorien und des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns auf „die tiefer liegende Semantik der *Handlungspraxis*, der praktisch-existentiellen Ebene, in empirisch fundierter Weise zu transzendieren“ (Bohnsack 2010b: 52, H.i.O.). Im Umgang miteinander bildet sich ein praktisches Wissen heraus, das „indirekt auf übergreifende gemeinsame kulturelle Wissens- und Interpretationsschemata verweist, als solches jedoch nur in den Praktiken existiert und dort seinen spezifischen Ausdruck findet.“ (Hörning 2004: 23f.). Dieses praktische Wissen prägt unser Denken, Fühlen und Handeln, das als selbstverständlich erlebt wird und aus diesem Grund oft unhinterfragt bleibt.

Im schulischen Fremdsprachenunterricht erhalten die Lerninhalte eine doppelte kulturelle Perspektivierung. Die Fremdsprache wird dort in zweierlei Hinsicht erfahren, nämlich in konzeptueller und in sprachlicher. Das Fremdsprachenlernen bezieht sich auf ein zu erlernendes Sprachensystem, das die lautliche und gedankliche Seite der Zeichen umfasst, wobei Bedeutung erst im sozialen Austausch erzeugt und in der Differenz zu anderen Zeichen bestimmt wird (vgl. Saussure' „Cours de linguistique générale“ 2013). Während die einzelnen Fremdsprachen, die SchülerInnen in ihrer Schulzeit lernen, in sich verschiedenartig sind, ist die Sprache, folgt man den Überlegungen des französischen Strukturalismus, ihrer Natur nach in sich gleichartig. Die Sprache erzeugt ein System von Zeichen, in dem einzig die Verbindung vom Sinn (Vorstellung/Gedanke) und Lautbild wesentlich ist. Das Zeichen ist damit nicht nur Lautbild (*signifiant*/Signifikant) oder Vorstellung (*signifié*/Signifikat) alleine, sondern nur die Einheit beider (vgl. Saussure 2001: 76ff.). Die Bedeutung eines Zeichens entsteht allein durch die Unterscheidung zu anderen Zeichen. Dabei ist Sprache als System von Bedeutungsregeln unabhängig vom Individuum, das für sich allein die Sprache weder erzeugen noch verändern kann.

Die Sprache ist ein Produkt der Kollektivität, das Zeichen selbst ist „seiner Natur nach sozial“ (Saussure 2001: 20). Es ist zu einem gewissen Maß vom Willen des Einzelnen oder der Gemeinschaft unabhängig (Saussure 2001: 20) und führt nicht über die individuelle Ausübung des Zeichens hinaus. Das Zeichen erscheint also nicht „als Produkt einer subjektiven Sinnzuschreibung des Bewusstseins, sondern als immanentes Produkt von symbolischen Differenzsystemen, die einer eigenen Logik folgen“ (Reckwitz 2000: 88). Die Sinnstiftung von sprachlichen Zeichen wird permanent und diskursiv im Rahmen einer Sprachgemeinschaft produziert und ermöglicht denjenigen, die Teil dieser sozialen Wirklichkeit sind, eine Ordnungsform für ihr Wahrnehmen, Deuten und Bewerten. Sprache

stellt ein Instrument zur Produktion von (Sprach-)Kultur und gleichzeitig auch das Ergebnis der kultur-konstituierenden sozialen Interaktion dar.

Der in weiten Teilen in den modernen sozialwissenschaftlichen Kulturtheorien verwendete bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2000) knüpft an die Ideen des französischen Strukturalismus und seinem Verständnis von Sprachen als „Sinnsysteme übersubjektiver Entitäten“ an (Reckwitz 2000: 88). Reckwitz erfasst Kultur als jenen „Komplex von Sinnsystemen oder, wie häufig formuliert wird, von ›symbolischen Ordnungen‹, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (2000: 84). Folgerichtig ist der Kulturbegriff auch in Zusammenhang mit dem Begriff des Wissens zu bringen. Diesen Zusammenhang beschreibt Reckwitz wie folgt: „›Kultur‹ sind dann jene Sinnsysteme, über die die Akteure im Sinne von ›geteilten‹ Wissensordnungen verfügen, die ihre spezifische Form des Handelns ermöglichen und einschränken“ (2000: 85).

Die Verflechtung der sprachlichen und kulturellen Seite eines Zeichens findet sich auch in interkulturellen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik wieder (vgl. Bredella/Christ 1995; Bredella/Christ 2007; Bredella/Delanoy 1999; Gnutzmann 1994; Schwerdtfeger 1991). Die Fremdsprache wird im Fremdsprachenunterricht nicht nur als zu erlernendes Sprachsystem eingeführt, sondern auch als Träger von kollektiven Sinnzuschreibungen, als semiotisches System einer Kultur aufgefasst. Fremdkulturelles und fremdsprachliches Verstehen sind also auf das Engste miteinander verbunden. Nach Witte (2007: 7) zielt der interkulturelle Ansatz der späten 1990er Jahre „nicht mehr nur auf ein lernerseitiges ‚Verstehen‘ grammatischer Elemente und pragmatischer Situationskontexte der Zielsprache, sondern auf ein ‚tieferes‘ Verstehen der fremden Kultur als bedeutungsvollen Kontext der Fremdsprache, das bei dem Lerner und Lernerin bewusste und kritische Denkprozesse fördern soll, die sich notwendigerweise auch auf das Eigenkulturelle erstrecken müssen.“

Die theoretische und methodische Annäherung an den Kulturbegriff erfolgt nicht selten entlang vermeintlich klar zu konturierenden, normativen, geschlossenen und einheitlichen Kategorien wie Nationalität, Ethnie, Sprachzugehörigkeit, Geschlecht oder soziale Herkunft. Dass diese dichotomisierende AnalyseEinstellung bis heute nicht an Gültigkeit verloren hat, wurde in einzelnen Arbeiten zur Interkulturellen Pädagogik (vgl. u.a. Nohl 2014; Gogolin 1994; Prengel 1993; Diehm/Radtke 1999; Gomolla/Radtke 2009) dargelegt und problematisiert. Eine vorschnelle kulturell konnotierte Differenzbestimmung bewegt sich auf dem Feld des Normativen und birgt die Gefahr, dass die tatsächlich vorkommenden sozialen Praktiken der Herstellung von Gemeinschaft verdeckt bzw. soziale Phänomene kulturalisiert werden (vgl. Diehm/Radtke 1999: 147). Hamburger konstatiert diesbezüglich, dass die Hervorhebung der

kulturellen Differenz weniger eine analytische Qualität beinhaltet, „sie ist vielmehr eine *formierende* Definition“ (2012: 190, H.i.O.).

Im Fremdsprachenunterricht entstehen „kulturelle Repräsentationen“ (Nohl 2014: 138f.) im Zuge des Gebrauchs unterschiedlicher Artefakte (bspw. Lehrwerk, Literatur, Film). Es handelt sich um Sekundärerfahrungen mit anderen Kulturen, die Jugendlichen erleben fremdsprachige Personen und Kulturen im Unterricht meist nicht unmittelbar. Die im Unterricht erzeugten kulturellen Repräsentationen müssen nicht unbedingt mit den außerschulischen Erfahrungen der Jugendlichen in französischsprachigen Kontexten übereinstimmen. Die kollektiven Fremd- und Selbstrepräsentationen können aber auch einen praktischen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen aufweisen.

In seinem Entwurf einer „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ weist Arnd-Michael Nohl auf eine kommunikative und eine konjunktive Ebene innerhalb des Kulturbegriffes hin (2014: 138ff.). Die kommunikative Ebene beinhaltet kulturelle Repräsentationen, die im öffentlichen und medialen Diskurs kommuniziert werden und mit denen kollektive Zugehörigkeit beispielsweise zu einer Nation oder Gruppe zugeschrieben wird. Die Zugehörigkeit einer männlichen Person zu Frankreich wird beispielsweise mit Baskenmütze, blau-weißgestreiften Hemd, Schnurrbart, Baguette, Camembert und Rotwein symbolisch so verdichtet, dass diese für möglichst alle erkennbar zu identifizieren ist. Kollektive Zugehörigkeiten können sowohl Fremd- als auch Selbstrepräsentationen sein. Sie funktionieren allerdings nur dann, wenn sie von Anderen auf Anhieb erkannt werden. Die Wechselwirkung zwischen Selbst- und Fremdrepräsentation, die das Erkennen von Zugehörigkeit bedingt, lässt sich indessen nicht vollständig kontrollieren. Wie wir Andere wahrnehmen und wie wir selber wahrgenommen werden, bestimmt zu einem nicht unerheblichen Teil die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die eigenen positiven und negativen (Gegen-)Horizonte (vgl. Bohnsack 2010a: 136).

Die Ebene der Alltagspraxis bezeichnet Nohl als „kollektive Formen praktischer Lebensführung und Milieus“ (2014: 140f.). Kultur als das praktische Wissen, welches hier als Milieu bezeichnet wird, kann, muss aber nicht im Widerspruch zu den zugeschriebenen kulturellen Repräsentationen stehen. Die Ebene der Alltagspraxis bezieht sich auf Gemeinsamkeiten der Handlungspraxis innerhalb unterschiedlicher Milieus. So finden sich kollektive Repräsentationen der französischsprachigen Personen in ihrer Allgemeingültigkeit, Abstraktion und Generalisierung in einer Sprachgemeinschaft nicht wieder, sondern verfallen in unterschiedlich kleine Milieus, die jeweils auf bestimmten Erfahrungszusammenhängen und -räumen beruhen. Die Erfahrungen, die nicht zwangsläufig gemeinsam gemacht werden müssen, aber gleichartig sind, verbinden die Menschen innerhalb eines Milieus miteinander.



Für den Wissenssoziologen Karl Mannheim stellt „die Kulturgemeinschaft [...] die umfassendste Erweiterung einer konkreten Erfahrungsgemeinschaft“ dar (1980: 226).<sup>2</sup>

Auf der Oberflächenebene der kollektiven Repräsentationen wird die Mehrdimensionalität der Erfahrungshintergründe durch die Eindimensionalität kultureller Repräsentationen, die vor allem das Ethnische (in seiner prägnanten Sichtbarkeit) hervorheben, verdeckt (Nohl 2007). Das Verstehen oder Nichtverstehen von Andersartigkeit und Fremdheit oszilliert zwischen der konjunktiven und kommunikativen Ebene. Das konjunktive Verstehen bedeutet ein „unmittelbares Verstehen der anderen im Medium von Gemeinsamkeiten der Handlungspraxis und des sozialisationsgeschichtlichen Erlebens“ (Bohnsack 1997: 57). Auf der kommunikativen Ebene erfolgt gegenseitiges Verstehen nicht unmittelbar, sondern beruht auf Interpretationen „auf der Basis [...] einer wechselseitigen Perspektivenübernahme (ebd.: 57). In der alltäglichen Kommunikation sind meist beide Sinnebenen enthalten, „die kommunikative einerseits und die konjunktive andererseits“ (ebd.: 54). Diese Unterscheidung sensibilisiert für eine Erforschung der Praktiken des Fremdverstehens, die spezifische Verhaltens- und Handlungsweisen der Jugendlichen und deren Bedingtheiten im Zusammenhang mit differentiellen kollektiven Zugehörigkeiten untersuchen möchte, „ohne Differenzen absolut zu setzen und so zu einer Problematisierung von Interkulturalität beizutragen“ (vgl. Schondelmayer 2012).

Diese Studie geht der Frage nach, wie SchülerInnen das, was sie als 'fremd' in französischsprachigen Kontexten erfahren, in ihren sozialen Praktiken herstellen. Unter sozialen Praktiken wird nach Schatzki (1996: 89) „a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ verstanden. Das praktische Wissen, das unsere 'doings' und 'sayings' anleitet, ist standortgebunden, es ist in einem geteilten Raum und in einer Kontinuität der Zeit verortet. In sozialen Interaktionen der Alltagswelt entsteht und bewährt es sich. Die Logik der Praxis entfaltet sich in der Routine einer Gemeinschaft. Auf welche Weise kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten gesetzt und bearbeitet werden, inwiefern diese für die Jugendlichen bedeutsam sind und was darüber hinaus wichtig ist für sie, erschließt sich nur im handlungspraktischen Zusammenhang, in der Rekonstruktion ihrer eigenen Rezeptions- und Produktionspraxis. Auf Grundlage der Rekonstruktion der Handlungspraxis können handlungsleitende Orientierungen erforscht werden, die sich in habitualisierten Routinen vollziehen und auf vorreflexivem, handlungsleitendem Wissen basieren (vgl. Bohnsack 2010a), das wiederum in sozial geteilten Zusammenhängen entsteht und stabilisiert wird. Die konjunktive Verbundenheit vollzieht sich in gemeinsamen oder

<sup>2</sup> Der Begriff der Kultur bzw. Kulturgemeinschaft erfährt bei Mannheim eine „konjunktive Benennung“ in der Weise, dass „die Perspektivität und die Bezogenheit der Gehalte auf einen besonderen Erfahrungsraum und auf einen bestimmten Erfahrungszusammenhang“ bewahrt werden (1980: S. 225ff.). Hingegen führt Mannheim den Milieubegriff, der vereinzelt in seinen Arbeiten vorzufinden ist, weder ein noch weiter aus.

(struktur-)identischen Erfahrungen, die beispielsweise im Unterricht, in der Peergroup, im Klassenverband, während eines Schüleraustausches oder in Aufenthalten im Zielsprachenland gemacht werden können.

Im Gegensatz zu einem hypothesenprüfenden Verfahren bietet ein rekonstruktives Vorgehen die Möglichkeit, aus dem zu erforschenden Feld – der Alltagspraxis der jugendlichen Fremdsprachenlernenden – empiriebasierte Theorien zu generieren. Eine solche Vorgehensweise zielt darauf, die Handlungspraxis der Jugendlichen über den Rückgriff auf Sinnsysteme, die Handeln anleiten und sich im Handeln manifestieren, zu erklären und zu verstehen. Für die vorliegende Untersuchung wurde das Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Bohnsack 1989; Loos/Schäffer 2001) und seine Auswertung mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (u.a. Bohnsack 2010a) gewählt. Das Gruppendiskussionsverfahren stellt eine Möglichkeit dar, sich den kollektiven Erfahrungen und Orientierungen der Jugendlichen zu nähern, die sich in den Mustern ihrer Kommunikation entfalten und ihre Handlungspraxis strukturieren. In einer offenen Erhebungssituation können die Jugendlichen ihre Prioritäten selbst setzen, sodass eben jene Fremdheitserfahrungen in den Blick kommen, welche für sie bedeutsam sind.

Der Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass Wissen und damit auch Werthaltungen und Orientierungen sozial bedingt und durch Erfahrungsräume geprägt und in ihnen verankert sind. In Erfahrungsräumen eignen sich Menschen Wissen an und teilen es mit all jenen, die über diesen gemeinsamen Hintergrund an sozialisationsgeschichtlichen und biographischen Erfahrungen verfügen. Karl Mannheim bezeichnet derlei Erfahrungsräume als ‚konjunktive‘ (vgl. Mannheim 1980: 215f.).<sup>3</sup> Das alltägliche Fremdverstehen der SchülerInnen ist im Zusammenhang zu ihren „konjunktiven Erfahrungsräumen“ zu analysieren. Denn Konstruktionen des Eigenen und des Anderen existieren nicht per se, sondern verweisen auf soziale Lebenswelten, die im Forschungsprozess aufzudecken sind. Außenstehenden erschließen sich die intendierten Auslegungsschemata und Sinngehalte, die den sprachlichen Äußerungen einer Gruppe zugrunde liegen, jedoch nicht a priori. In der Kommunikation mit Angehörigen einer ganz anderen konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft ist die Verknüpfung von sprachlichen Zeichen und Bedeutungen, mit der Sinn innerhalb einer konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft konstruiert und soziale Wirklichkeit hergestellt wird, nicht von vornherein gegeben. Zum besseren Verständnis des Gemeinten sei auf Mannheims Differenzierung zwischen Verstehen und Interpretation verwiesen, die er in „Strukturen des Denkens“ vornimmt (1980: 271ff.). Mannheim setzt Verstehen mit einem unmittelbaren

<sup>3</sup> In Anlehnung an Weizsäcker's Werk „Das Antilogische“ (1923) führt Mannheim den Terminus „konjunktiv“ ein (vgl. Mannheim: 1980). Bei Weizsäcker heißt es hierzu: „Die Verknüpfung des Dinges (oder der Person) mit mir, nenne ich daher Konjunktion, die Gültigkeit dieses Erkennens eine *konjunktive*. Sie ist, wie wir jetzt sehen, geschichtlich, persönlich und lebendig. Konjunktivität, nicht aber Objektivität zeichnen diese Erkenntnis aus.“ (1932: 302, H.i.O., zit. n. Mannheim 1980: 317).

„Eindringen in einen gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum, in dessen Sinngebilde und deren existentielle Unterlagen“ gleich (ebd.: 272). Die Interpretation hingegen bildet eine „theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ ab. Nach Mannheim setzt das intuitive und unmittelbare Verstehen von Äußerungen oder Handlungen einen konjunktiven Erfahrungsraum voraus, wohingegen die wechselseitige Interpretation auf eine kommunikativ-generalisierende Verständigungsform verweist (vgl. Bohnsack 2010a: 59f.). Verständigungsschwierigkeiten treten nicht nur zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften, sondern auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft auf, insbesondere dann, wenn im Mannheim'schen Sinne unterschiedliche Erfahrungsräume aufeinandertreffen. Somit wirft jede Kommunikation Probleme des Fremdverstehens auf (vgl. Bohnsack 2010a: 19).

### **1.1 Begriffsklärung**

Der für die vorliegende Forschungsarbeit zentrale Begriff des Fremdverstehens soll in diesem Abschnitt vorangestellt und erklärt werden, wie er im Kontext dieser Studie zu verstehen ist. Im Unterschied zum Kulturbegriff erscheint der in der Alltagssprache nicht sehr geläufige Begriff des Fremdverstehens weniger aufgeladen und überfrachtet und gleichzeitig auch weniger defizitorientiert oder normativ begründet zu sein (vgl. Hamburger 1999; Radtke 1995 zur Kritik am interkulturellen Paradigma).

Im Begriff des Fremdverstehens kommen Phänomene des Verstehens von etwas Fremden und Fragen der Perspektivität zum Vorschein. Das, was als fremd erfahren wird, kann sich jenseits interkultureller Unterschiedlichkeit, die gewöhnlich an Ethnie, Nationalität oder Sprache festgemacht wird, auf milieuspezifische Zugehörigkeiten beziehen, welche die Eigengruppe von Fremdgruppen unterscheidbar macht. Fremdverstehen betrifft die Konstruktion des Anderen, dessen Verhaltensweisen oder Handlungen im Vergleich zum Eigenen nicht mehr als selbstverständlich oder vertraut erfahren werden. Erst vor dem Hintergrund der eigenen sozialen Eingebundenheit wird bestimmt, was das Fremde vom Eigenen trennt und was das Fremde letztendlich ausmacht. Das Fremde und das Eigene konstituieren sich also gegenseitig (vgl. Straub 1999).

Die vorliegende Arbeit rekurriert mit der Erforschung von Praktiken des Fremdverstehens im Kontext des interkulturellen Lernens beim schulischen Fremdspracherwerb auf den pädagogischen Diskurs um die Notwendigkeit interkulturellen Lernens sowie den diesem Diskurs oftmals implizit zugrunde liegenden Annahmen über Kultur. Der Ansatz der vorliegenden empirischen Studie, Jugendliche, die in Deutschland einen Französischkurs der gymnasialen Oberstufe besuchen, zu Begegnungen mit französischsprachigen Personen und Kulturen zu befragen, knüpft bewusst an die pädagogische oder bildungspolitische Erwartung

an, dass im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts und schulischer Austauschfahrten interkulturell gelernt werde (vgl. KMK 2004, KMK 2014). Grundlegend hierfür ist die Annahme, dass das Erlernen einer Fremdsprache immer auch die indirekte oder direkte Begegnung mit Fremdheit beinhaltet (vgl. z.B. Bredella/Christ 1995; Bredella/Christ/Legutke 1997).

In der vorliegenden Untersuchung möchte ich mich der Vielschichtigkeit und Komplexität interkultureller Verständigung nähern. Aus diesem Grund wird Fremdverstehen nicht nur im Zusammenhang mit Kommunikationsproblemen betrachtet, die in der Interaktion mit fremdsprachigen Personen auftreten können und durch einen Zuwachs an „interkultureller Kompetenz“ zu bewältigen sind, sondern Fremdverstehen betrifft auch die alltägliche Verständigung der Befragten. Ich gehe davon aus, dass der lebensweltliche Hintergrund der Befragten durch komplexe kulturelle bzw. milieuspezifische Zugehörigkeitsverhältnisse bestimmt ist, welche mit ihren bisherigen Lebensgeschichten sowie ihrer Sozialisation in Zusammenhang stehen und spezifische Praktiken im Umgang mit interkulturellen Begegnungen bedingen. Ein Zugang zum milieuspezifischen Hintergrund der Jugendlichen kann nur dann in einer Untersuchung erfolgen, wenn im Zuge der empirischen Erhebung und Auswertung auch die Erfahrungen, Erlebnisse und Relevanzsetzungen der Jugendlichen berücksichtigt werden und die Interpretationen nicht auf vermeintlich eindeutigen Zugehörigkeitsannahmen basieren.

Unter Fremdverstehen werden in dieser Forschungsarbeit – in einem handlungspraktischen Sinne – Formen der Auseinandersetzung mit differenten Zugehörigkeiten verstanden. Ausgehend davon, dass sich Modi der Wahrnehmung, Bearbeitung und Verhandlung kultureller Gemeinsamkeit und Andersartigkeit in sozialen Interaktionen aktualisieren, sollen in der vorliegenden Forschungsarbeit Gruppendiskussionen erhoben und Praktiken des Fremdverstehens auf Grundlage der Erzählungen der Jugendlichen untersucht werden. Fremdverstehen wird hierbei nicht getrennt von Alltagskommunikation betrachtet, weil beispielsweise der Umstand, dass Jugendliche, die aus derselben Stadt kommen, dieselbe Sprache sprechen und dieselbe Schule oder Klasse besuchen, noch lange nicht bedeutet, dass sich diese ohne weiteres auch verstehen. Verstehen kann auch innerhalb einer Gemeinschaft misslingen. Im Umkehrschluss bedeutet dies nicht, dass Jugendliche, die unterschiedlichen Sprachgemeinschaften angehören und im Kontext eines Schüleraustauschs aufeinandertreffen, sich nicht auf Anhieb verstehen können. Interkulturelle Begegnungen werden in dieser Arbeit als soziale Interaktionssituationen verstanden, in denen unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume aufeinandertreffen (Schondelmayer 2012: 173; vgl. Nohl 2008). Die vorliegende empirische Studie zum Fremdverstehen richtet ihren Blick nicht nur auf interkulturelle Begegnungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ethnien,

Nationen und Sprachen, sondern auch auf die alltägliche Verständigung der Jugendlichen. Der Modus Operandi des Fremdverstehens soll auf Basis der Analyse der Verständigung der Jugendlichen untereinander und im Austausch mit der Forscherin und in den Erzählungen der Jugendlichen über interkulturelle Begegnungen herausgearbeitet werden.

Primäres Anliegen der Studie ist es, tiefer liegende Strukturen des Fremdverstehens herauszuarbeiten und intersubjektiv nachzuvollziehen. Denn um zu erklären, warum sich die Jugendlichen in konkreten Situationen so und nicht anders verhalten, reicht es nicht aus, pädagogische oder moralische Normen des Fremdverstehens oder des interkulturellen Lernens heranzutragen. Die Frage nach der moralischen Richtigkeit oder normativen Bewertung der rekonstruierten Formen des Fremdverstehens der Jugendlichen wird in der Studie hintangestellt. Die Beantwortung der Frage, ob bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen der Jugendlichen einen angemessenen, moralisch gerechtfertigten und kompetenten Umgang mit Alterität darstellen, stellt nicht das primäre Anliegen dieser Arbeit dar. Fokussiert wird das performative Tun der Jugendlichen. Der hier vertretene Ansatz des Fremdverstehens geht über das fremdsprachendidaktische Konzept des Fremdverstehens als Lernziel hinaus.

Der Begriff Fremdverstehen hat in dieser Studie auch eine methodologische Bedeutung, betrifft also das Verhältnis zwischen Forschenden und Beforschten im Forschungsprozess. Das grundlegende Problem des Fremdverstehens stellt sich hier in zugespitzter Form. In der Erhebungssituation der Gruppendiskussion und in der Interpretation der Transkripte wirkt der soziokulturelle Hintergrund der Forschenden mit ein. Forschende und Beforschte sind in der Regel unterschiedlichen Milieus zugehörig und unterscheiden sich beispielsweise im Hinblick auf den gesellschaftlichen Status, das Lebensalter und die familiären und außerfamiliären Erfahrungen. Diese unterschiedlichen sozialen Hintergründe sowie der formale Rahmen der Erhebungssituation prägen die Kommunikation zwischen Beforschten und Forschenden. Aufgrund der eigenen Standortgebundenheit der Forschenden ist Karl Mannheim zufolge kein intuitives Verstehen des fremden Untersuchungskontextes möglich (vgl. 1980). In der Einleitung dieser Arbeit wurde bereits die Mannheim'sche Unterscheidung zwischen Verstehen und Interpretieren erwähnt (vgl. hierzu auch Kapitel 3.2). Ein unmittelbares Verstehen ist in Anlehnung an Mannheim nur möglich, wenn die Forschenden den soziokulturellen Hintergrund der Beforschten teilen. Für den Begründer der Sozialphänomenologie Alfred Schütz ist „*alles echte Fremdverstehen auf Akten der Selbstausslegung des Verstehenden fundiert*“ (1974: 123, H.i.O.). Der Formulierung von Schütz folgend impliziert Fremdverstehen, sich den eigenen Akten der Selbstausslegung bewusst zu werden, um das Fremde überhaupt an sich heranzulassen, damit sich dessen Relevanzsystem entfalten kann. Die Äußerungen der Beforschten können also nur verstanden werden, wenn sie in dem Sinnzusammenhang und

Relevanzsystem der Befragten betrachtet werden. In den traditionellen Sozialwissenschaften, die sich dem Verstehen sozialer Phänomene widmen, ist diese Selbstreflexivität beim Fremdverstehen mit Forschungsstilen beispielsweise in der Grounded Theory, in der Ethnographie oder in der Dokumentarischen Methode verbunden. Mittels Reflexion und methodischer Kontrolle der eigenen theoretischen Vorannahmen der Forschenden soll vermieden werden, in der Interpretation der Äußerungen der Befragten die Sinnstrukturen des eigenen Relevanzsystems in die Sinnstrukturen des fremden Relevanzsystems hineinzulegen. Das Verstehen fremden Sinns beruht also auf der Bereitschaft, das eigene Relevanzsystem zu irritieren und zu hinterfragen, ansonsten kann im Forschungsprozess nur das verstanden werden, was der Forschende ohnehin schon weiß oder zu glauben weiß. Da die Forschenden in der Regel keinen unmittelbaren Zugang zu den spezifischen Lebenswelten der Beforschten haben, aber dennoch den Anspruch hegen, die soziale Realität in ihrer jeweiligen Eigensinnigkeit und Komplexität zu verstehen und zu den tieferen Sinnstrukturen der Beforschten vorzudringen, müssen sie den Weg methodisch angeleiteten Fremdverstehens gehen.

## **1.2 Aufbau**

In diesem Abschnitt wird die Struktur der vorliegenden Forschungsarbeit dargelegt. Ziel der Forschungsarbeit ist es, konkrete Praktiken des Fremdverstehens in den gemeinsamen Erzählungen der SchülerInnen aufzudecken und gegenstandstheoretische Theorien aufzustellen. Hierbei gilt das besondere Augenmerk den zugrunde liegenden Mechanismen und Strukturen der kollektiven Handlungspraktiken der Jugendlichen im Umgang mit Alterität. Die Studie soll darüber hinaus einen Beitrag zu qualitativen Forschungsmethoden in der Fremdsprachenforschung leisten und aufzeigen, wie Fremdverstehen auch im Forschungsprozess methodisch kontrolliert werden kann. Die vorliegende Forschungsarbeit bewegt sich mit ihren Forschungsfragen und ihrem Forschungsansatz an der Schnittstelle von Fremdsprachendidaktik und rekonstruktiver Sozialforschung. Sie gliedert sich in drei weitgreifende Teile.

Der erste Teil erläutert den gegenstands- und grundlagentheoretischen Rahmen, innerhalb dessen die vorliegende Forschungsarbeit angesiedelt ist und stellt die methodologische und methodische Anlage der Untersuchung vor. Hierbei werden zunächst Konjunkturen des interkulturellen Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht nachgezeichnet (Kapitel 2.1). Darauf folgt eine Analyse des Forschungsstands zum interkulturellen Lernen in der Fremdsprachendidaktik und der daraus resultierenden Forschungsdesiderate (Kapitel 2.2). In Kapitel 2.3 gehe ich dem Kulturbegriff nach und begründe das für diese Arbeit gewählte Kulturkonzept. Abschließend werde ich aufgrund der vorherigen Ausführung den Forschungsgegenstand präzisieren.

Im dritten Kapitel wird die grundlagentheoretische Rahmung der praxeologisch-rekonstruktiven Forschungsarbeit vorgenommen. In einem ersten Schritt nähere ich mich der alltäglichen Praxis des Fremdverstehens und der Schwierigkeit, diese methodisch zu erfassen, gehe also der Frage nach, wie Fremdverstehen in alltäglicher Verständigung vollzogen wird und wie es in empirischen Untersuchungen gelingt, die zu erforschenden AkteurInnen zu verstehen (3.1.1). Auf diesen Überlegungen aufbauend, erläutere ich in einem zweiten Schritt die zentralen Grundprinzipien der Kommunikation und des Kontextes rekonstruktiver Sozialforschung, die als methodologische-methodische Prämissen die vorliegende Untersuchung geleitet haben (3.1.2). Der Forschungsgegenstand der Interkulturalität wird abschließend vor dem Hintergrund der Überlegungen zu einer Methodik des Fremdverstehens diskutiert (3.1.3). Im Kapitel 3.2 werden die zugrunde gelegten Grundbegrifflichkeiten der Praxeologischen Wissenssoziologie und die Methodologie und Methodik der Dokumentarischen Methode entfaltet. Die wesentlich auf Karl Mannheims Grundannahme einer „Seinsverbundenheit des Wissens“ (2015) aufbauende und an die Habitus­theorie von Pierre Bourdieu anknüpfende Praxeologische Wissenssoziologie stellt einen methodischen praxeologischen Zugang zu Handlungspraktiken und Lebenswelten der zu untersuchenden AkteurInnen jenseits der Dichotomisierung von Objektivismus und Subjektivismus dar (Kapitel 3.2.1). Wie ein solcher empirischer Zugang in der Dokumentarischen Methode konkret erfolgt und auf welchen grundlagentheoretischen Annahmen die dokumentarischen Analyseschritte beruhen, wird in den anschließenden Kapiteln zur dokumentarischen Interpretation (3.2.2), zur komparativen Analyse und Tertium Comparationis (3.2.3) und zur praxeologischen Typenbildung (3.2.4) erläutert. Zugang erster Wahl für die Analyse kollektiver Erfahrungen von Zugehörigkeit und Fremdheit im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens ist das Gruppendiskussionsverfahren und seine Auswertung mit der Dokumentarischen Methode. Da dieses Verfahren in der Fremdsprachenforschung äußerst selten zum Einsatz kommt, soll im vierten Kapitel ein Überblick über Entwicklungslinien des relativ jungen Verfahrens gegeben (4.1) und Prinzipien der Durchführung und Auswertungsschritte von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode erläutert werden (4.2). In Kapitel 4.3 begründe ich schließlich die Entscheidung, Gruppendiskussionen mit SchülerInnen zu erheben und dokumentarisch auszuwerten, um Praktiken im Umgang mit Alterität zu erforschen. Im Anschluss an die vorherigen Betrachtungen werden im fünften Kapitel die Forschungsziele konkretisiert (5.1) und das Forschungsdesign elaboriert. Der Feldzugang und die Samplebildung in Anlehnung an das „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss 1969: 45ff.) werden in Kapitel 5.2 ausgeführt. Eine Übersicht der erhobenen Gruppendiskussionen findet sich in Kapitel 5.3. Ferner werden die Fallerhebung selbst und der Leitfaden, auf dessen Grundlage die Erhebung durchgeführt wurde, in Kapitel 5.4 näher erklärt. Schließlich werden die Grenzen des gewählten

Erhebungsverfahrens diskutiert und das eigene forschungspraktische Vorgehen in Bezug auf Samplebildung und Fallerhebung reflektiert (5.5).

Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse. In Kapitel 6 werden die empirischen Rekonstruktionen in sechs Falldarstellungen wiedergegeben und miteinander kontrastiert. Die Darstellungsform der empirischen Fallanalysen, die in den Kapiteln 6.1 und 6.2 erläutert wird, soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der rekonstruktiven Vorgehensweise gewähren. In den Falldarstellungen werden Aussagen über einen Fall an den jeweils analysierten Gesprächsauszügen belegt und kollektive handlungsleitende Orientierungen der Jugendlichen zur begrifflich-theoretischen Explikation gebracht. Die Falldarstellungen stellen die zusammenfassende Darstellung jener Aspekte der empirischen Analyse dar, die für das Verständnis und die Nachvollziehbarkeit der fallübergreifenden sinngenetischen Typenbildung im siebten Kapitel bedeutsam sind. Die zentralen Ergebnisse der empirischen Rekonstruktionsarbeit werden im siebten Kapitel entlang der drei rekonstruierten sinngenetischen Typen des Fremdverstehens ausgeführt. In der empirischen Rekonstruktion zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Anerkennungsverhältnissen und -normen, die gemeinsame Orientierungsdiskrepanz der Erforschten hinsichtlich der Herstellung und Bearbeitung von Gemeinsamkeit und Fremdheit im Umgang mit Alterität bildet. Auf dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit zeichnen sich weitere fallübergreifende Orientierungsrahmen, in denen sich die drei rekonstruierten Typen voneinander abgrenzen, ab. Darauf folgt in Kapitel 8, das den empirischen Teil abschließt, ein soziogenetischer Blick auf die sinngenetische Typenbildung. Die soziogenetische Analyse geht der Frage nach, welche sozialen Ausgangslagen und Erfahrungshintergründe der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Modi der Bearbeitung des Orientierungsproblems verweisen.

Der dritte und abschließende Teil dient der Zusammenschau und Diskussion der zentralen Forschungsergebnisse. In Kapitel 9 werden die empirischen Befunde aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive diskutiert. In Kapitel 10 werden Möglichkeiten einer Übersetzung der Ergebnisse in die Unterrichtspraxis skizziert. Im Ausblick ziehe ich eine kurze Bilanz und deute an, in welche Richtung weitere Untersuchungen weisen könnten.



**Erster Teil: Gegenstandsbestimmung,  
grundlagentheoretische Verortung und  
methodologische und methodische Anlage  
der Untersuchung**

## **2 GEGENSTANDSBESTIMMUNG UND FORSCHUNGSSTAND**

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Erforschung von Praktiken des Fremdverstehens im Rahmen der Analyse der Erzählungen von Fremdsprachenlernenden. Konkret geht es um die Erlebnisse und Erfahrungen mit kultureller Gemeinsamkeit und Fremdheit von SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe, die bereits über einen längeren Zeitraum Französisch als schulische Fremdsprache lernen. Daher liegt es nahe, sich zunächst mit dem Diskurs über interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu beschäftigen (Kapitel 2.1). Im Anschluss daran werden fremdsprachendidaktische Forschungsfelder und -arbeiten zur Interkulturalität skizziert (Kapitel 2.2). Wer sich mit Fragen des Fremdverstehens oder der interkulturellen Verständigung beschäftigt, kommt nicht umhin, sich mit Kulturkonzepten auseinanderzusetzen und deren Relevanz für die eigene Forschungsarbeit herauszustellen (Kapitel 2.3). Abschließend werden die Überlegungen zusammengeführt und Forschungsdefizite benannt (Kapitel 2.4). Die folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind vielmehr Ausdruck der Standortgebundenheit, von welcher aus die vorliegende Forschungsarbeit zu verstehen ist.

## 2.1 Interkulturelles Lernen und schulischer Fremdsprachenunterricht

Mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht waren neben sprachlichen Lernzielen immer auch schon unterschiedlich intendierte kulturelle Lernziele verbunden. Allerdings, so stellt Kaikkonen fest, war der fremdsprachliche Unterricht bis zu den 1980er Jahren „recht selten [...] kultur- oder landeskundlich geprägt“ (1990: 230). Ein verstärktes wissenschaftliches und wirtschaftspolitisches Interesse am interkulturellen Lernen im schulischen Fremdsprachenunterricht lässt sich für den deutschsprachigen Raum im Zuge der voranschreitenden europäischen Einigungsprozesse seit den 1980er Jahren konstatieren.<sup>4</sup> Die Bedeutung der kulturellen Gebundenheit sprachlicher Handlungen wurde in den „Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht“ (Baumgratz et al.: 1982) mit dem Lernziel der transnationalen Kommunikationsfähigkeit propagiert. Landeskunde und Spracherwerb sollten nicht mehr kontrastiv nebeneinander, sondern im Verhältnis zueinander im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Die „eigenen Erfahrungen der Lernenden“ sollten fortan zu den „historisch geprägten Wirklichkeitserfahrungen der Menschen des anderen Landes ausdrücklich in Beziehung“ gesetzt werden (Christ 1994: 32). Mit der Berücksichtigung konativer und vor allem affektiver Komponenten des fremdsprachlichen Lernens und der Bezugnahme auf die Erfahrungsvoraussetzungen und -möglichkeiten der SchülerInnen richteten die Stuttgarter Thesen den Blick stärker auf die handlungsbezogene Dimension des interkulturellen Lernens. Die Weiterentwicklung der meist binational ausgerichteten landeskundlichen Ansätze führte nicht nur zu einer Aufwertung der kulturellen Dimension des fremdsprachlichen Lernens, sondern auch dazu, dass in der Fremdsprachendidaktik eine zunehmende Auseinandersetzung mit migrationsbedingten gesellschaftspolitischen Entwicklungen in der Bundesrepublik, mit Diskursen innerhalb der interkulturellen Pädagogik und mit pädagogischen Konzepten zur Sprach- und Kulturbegegnungen stattfand (vgl. Auernheimer 2003). Fremdheit entwickelte sich zu einem Kulturthema (vgl. Wierlacher 1993) und interkulturelles Lernen wurde in der Folge als pädagogischer Auftrag der Schule und als spezifisches Lernziel des Fremdsprachenunterrichts gefasst (vgl. Gnutzmann 1994). Ausgehend von der Annahme, dass sich fremdsprachige Interaktion und Kommunikation ohne interkulturelles Wissen nicht reibungslos und erfolgreich bewerkstelligen lassen (vgl. Kaikkonen 1997: 78; Vollmer 1998: 216), hat sich interkulturelles Lernen in den Curricula der fremdsprachlichen Fächer als fester Bestandteil seit Mitte der 1990er Jahre verankert (vgl. Hesse/Göbel 2007: 256). Im Unterschied zu Ansätzen der Landeskunde, die von einer Dichotomie zwischen homogener Ausgangssprache und -kultur und Zielsprache und -kultur und somit von einem statischen und

<sup>4</sup> Für eine Übersicht zu den Entwicklungen von der Realienkunde über die Kulturkunde bis zur Landeskunde des 20. Jahrhunderts siehe u.a. Eberhardt 2013 und Reinfried 1999.

nationengebundenen Kulturbegriff ausgehen und sich auf zukünftige interkulturelle Begegnungssituationen beschränken, verfolgen Ansätze zum interkulturellen Lernen einerseits die Abkehr von der Gegenüberstellung von Ausgangs- und Zielkultur und der damit einhergehenden Betonung kultureller Unterschiede und andererseits eine stärkere Einbindung der sozialen Lebenswelt der SchülerInnen in den schulischen Fremdsprachenerwerbsprozess (vgl. Vollmer 1994; Hu 2003). Letzteres zielt darauf, gegenwärtige Bedürfnisse der SchülerInnen vor dem Hintergrund ihrer Lebensrealitäten im Fremdsprachenunterricht anzusprechen und zu befriedigen, statt sie „jahrelang mit der Verheißung [zu] motivieren, dass sie später einmal in der fremden Sprache nach dem Weg fragen und eine Speisekarte lesen können“ (Bredella 1999a: 93). Überdies erheben Konzepte des interkulturellen Lernens entgegen dem bis in die 1990er Jahre überwiegend auf die Vermittlung von landeskundlichen Faktenwissen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht den Anspruch, affektive und konative Komponenten sprachlichen und landeskundlichen Lernens in den Fremdsprachenunterricht miteinzubeziehen, um Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Empathie und Ambiguitätstoleranz einerseits und Strategien der Bewältigung kritischer interkultureller Begegnungssituationen andererseits zu fördern (Donnerstag 1999; Röttger 1996). Parallel zu den entwickelten Ansätzen des interkulturellen Lernens wurde in den 1980er Jahren die „kommunikative Kompetenz“ als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts formuliert und in den 1990er Jahren sukzessive um die kulturelle Dimension von Sprache und Kommunikation erweitert. Auch wenn „die Fähigkeit, sich im Alltag ebenso wie in verschiedenen institutionellen Handlungskontexten verständigen zu können,“ aufs engste mit der „Fähigkeit, fremdkulturelle Verstehensprozesse erfolgreich zu durchlaufen“, gekoppelt ist, wird mit dem Konstrukt der „interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ die Verwendung und der Gebrauch der Fremdsprache „in interkulturellen Begegnungssituationen mit ihren spezifischen Merkmalen und Rahmenbedingungen“ präzisiert (Vollmer 1994: 173). Der noch in den 1980er Jahren vorherrschende, an Alltagsthemen orientierte, kommunikative Ansatz gründete vorrangig auf dem praktischen Spracherwerb, der die SchülerInnen dazu befähigen sollte, mit den Repräsentanten der Zielsprachenkultur in unterschiedlichen Situationen sprachlich kommunizieren zu können. Als weiterführendes Ziel in der fernen Zukunft galt, das Stadium der „native speaker“ zu erreichen (vgl. Bredella 1999a: 89). Die aus dem kommunikativen Ansatz weiterentwickelten interkulturellen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts haben vor allem Fremdverstehen zum Ziel. Der Begriff des „native speaker“ wurde in der Diskussion um interkulturelles Lernen infrage gestellt (Kramersch 1998: 16) und anstelle des „native speakers“ das Konzept des „intercultural speaker“ eingeführt (vgl. Byram 1997: 32; Kramersch 1998). Der von Kramersch geforderte „intercultural speaker“, der „in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht“ (Bredella 1999a: 91), steht zwischen den Kulturen und versucht zwischen ihnen zu vermitteln. Dem

Kulturvergleich wurde eine immer größere Bedeutung im Fremdsprachenerwerbsprozess beigemessen, die SchülerInnen sollten mit Repräsentanten der Zielsprachenkultur nicht nur sprechen, sondern sie auch verstehen können. Neben Ansätzen zum interkulturellen Lernen wurden auch seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt Konzepte der Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik wie jene des sprachlichen Transferwissens oder der Sprachlernbewusstheit für den schulischen Fremdsprachenunterricht diskutiert (vgl. z.B. Meißner 1995; Meißner/Reinfried 1998).

### 'Didaktik des Fremdverstehens'

Der bis heute prägendste und weitreichendste Ansatz zum interkulturellen Lernen in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik stellt die 'Didaktik des Fremdverstehens' dar, die im Rahmen des gleichnamigen, im Jahr 1991 ins Leben gerufenen DFG-Graduiertenkolleg,<sup>5</sup> vor allem von Lothar Bredella und Herbert Christ entwickelt wurde (Bredella 1994, 1999, 2004, 2007; Bredella/Christ 1995, 2007; Christ 1994, 1999, 2007). Aus einer hermeneutischen Perspektive nähern sich die VertreterInnen einer 'Didaktik des Fremdverstehens' der Thematik des interkulturellen Lernens. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht soll, so die grundlegende Forderung, die Lernenden dazu befähigen, „den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm zu suchen“ (Bredella/Delanoy 1999: 16). Fremdverstehen wird als integraler Bestandteil von Fremdsprachenunterricht sowie als didaktisch relevante Kategorie begriffen und in seiner Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit im Kontext des Graduiertenkollegs erforscht. Die Anfänge einer 'Didaktik des Fremdverstehens' sind eng mit den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskussionen der 1980er Jahren um die Integration der 'Gastarbeiterkinder' in das deutsche Bildungssystem verbunden, die den Wechsel von einer „kompensatorischen Ausländerpädagogik“ zu einer „interkulturellen Pädagogik“ markierten (vgl. Auernheimer 2003). Fremdverstehen wird aus der Perspektive der VertreterInnen einer 'Didaktik des Fremdverstehens' als „ein dynamischer und unabschließbarer Bildungsprozess“ (Bredella 2007: 24) aufgefasst, der die Reflexion und Relativierung der eigenen Sichtweise und des eigenen Selbst- und Weltverständnisses bewirken soll. Dieser Auffassung liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das über bisherige fremdsprachliche und interkulturelle Lernziele hinausgeht und das Individuum in seiner Persönlichkeitsentwicklung betrachtet. <sup>6</sup> Das Bildungspotenzial fremdsprachlicher Lernprozesse wird in der 'Didaktik des Fremdverstehens' anerkannt und Bredella beschreibt es folgendermaßen:

<sup>5</sup> Das DFG-Graduiertenkolleg bestand von 1991 bis 2012 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen.

<sup>6</sup> Den Ausführungen des Pädagogen Marotzki nach spielen sich Lernprozesse in einem Rahmen ab, der die Art und Weise des Lernens festlegt, während Bildungsprozesse diesen Rahmen transformieren. Bildung stellt also jene Prozesse dar, „durch die sich Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern“ (Marotzki 1990: 52).

„Das Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm zu suchen, ordnet das sprachliche Lernen nicht der interkulturellen Kommunikation unter, denn ohne Sprachkenntnisse könnte gar keine Kommunikation stattfinden, aber begreift sprachliches Lernen als Teil eines Bildungsprozesses, in dem wir lernen, unsere Weltsicht zu relativieren, um uns mit anderen zu verständigen. Damit ist eine Fähigkeit bezeichnet, der wir in multikulturellen Gesellschaften mehr denn je bedürfen.“ (Bredella 1999b: 17)

Die Zielanforderungen an einen 'interkulturell' verstandenen Fremdsprachenunterricht wurden daher um weiterführende Bildungsziele wie etwa die Relativierung der eigenen sprachlich-kulturellen Gebundenheit, die Anerkennung von Alterität, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder die Selbstreflexivität erweitert. Menschen sind in ihrem Denken, Fühlen und Handeln an „kulturelle Muster gebunden“ (Bredella/Delanoy 1999: 13), Aufgabe des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist es, den Lernenden im Unterricht Gelegenheit zu geben, in einen Dialog zu treten und kulturelle Bedeutungen auszuhandeln. Der 'Didaktik des Fremdverstehens' nach bedeutet Fremdverstehen, dass die eigenen vertrauten Kategorien und Einstellungen zeitweise zurückgestellt werden müssen, um Fremdes in seiner Verschiedenheit vom Eigenen erst verstehen zu können. Fremdverstehen meint also, „dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen“ und erfordert die Bereitschaft, „eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen“ (Bredella et al. 2000: XII). Wenn Fremdsprachenlernende fremdsprachliche Phänomene verstehen möchten, müssen sie diese nicht im Kontext ihrer Muttersprache, sondern in dem der Fremdsprache betrachten (vgl. ebd.).

Fremdverstehen wird als ein „offener Prozess“ bezeichnet, „bei dem man selbst verändert wird.“ (Bredella et al. 2000: XXXI). Damit gerät auch die Identität verstärkt in den Blickpunkt der Betrachtungen (vgl. Bredella/Christ 1995: 16). Bezugnehmend auf die Identitätstheorie von Mead gehen Bredella und Christ davon aus, dass der Einzelne sich nur eine Identität ausbilden kann, wenn er lernt, sich „mit den Augen der anderen zu sehen“ (Bredella/Christ 1995: 17). Fremdverstehen und Fremdsprachenlernen können so zu einer „Identitätsbereicherung“ beitragen (vgl. ebd.). Mit dieser Auffassung wenden sich die VertreterInnen einer 'Didaktik des Fremdverstehens' gegen eine ethnozentrische Sichtweise, die das Verstehen einer anderen Kultur durch Perspektivübernahme als Entfremdung von der eigenen Kultur sieht, die zu einem Identitätsverlust führe (vgl. Hu 2003: 92). Die in der 'Didaktik des Fremdverstehens' vertretene Auffassung, dass die eigene Identität im Fremdverstehen durchaus in Frage gestellt werden müsse und dies eine Veränderung des Selbst einschließen würde (Bredella/Christ 1995: 17), stellt essentialistische Identitätskonzepte in Frage, die von der Vorstellung einer endgültigen Identität und eines abgrenzbaren Selbst ausgehen (vgl. Hu 1997, 2003). Allerdings stellt Hu fest, dass in der fachdidaktischen Diskussion über

interkulturelles Lernen der Identitätsbegriff häufig auf den Aspekt der kulturellen Abgrenzung reduziert und Identität überwiegend „im Sinne von kultureller oder ethnischer Identität gesehen“ (Hu 2003: 92) wird.

Einen Ausgangspunkt interkultureller Lernprozesse bietet in einer ‘Didaktik des Fremdverstehens’ der Rückgriff auf Stereotype (vgl. Bredella/Delanoy 1999), die im Verlauf des interkulturellen Lernprozesses durch zunehmend differenziertes und kulturelles Wissen über die Zielsprachenkulturen hinterfragt werden können. Die SchülerInnen sollen sich im Fremdsprachenunterricht mit verschiedenen Funktionen von Vorurteilen und Stereotypen auseinandersetzen, um somit das erkenntnisfördernde Potential dieser Konzepte nutzen zu können. Problematisiert wird diesbezüglich, dass mit Stereotypen der Zugang der SchülerInnen zu fremden Kulturen auch erschwert werden könne (vgl. Volkmann 2002), da die fremden Sprachgemeinschaften nicht in ihrer Dynamik, Komplexität und Heterogenität wahrgenommen werden könnten. Das, was von jemandem als „fremd“ empfunden wird, lässt sich aus der Perspektive einer ‘Didaktik des Fremdverstehens’ jedoch nur in einem spezifischen Kontext bestimmen (vgl. Hu 1997: 51). Das Fremde stelle vielmehr eine „Kategorie des Bewusstseins“ (Bredella/Christ 1995: 11) des Individuums dar: „Fremd ist etwas oder fremd ist jemand in bezug auf uns selbst, nicht dagegen im ontologischen Sinne eines *an sich*“ (ebd.: 11, H.i.O.).<sup>7</sup> Im Verständnis der ‘Didaktik des Fremdverstehens’ gehe es also nicht darum, Fremdes und Eigenes voneinander abzugrenzen, sondern zwischen Eigenem und Fremdem zu vermitteln (Bredella et al. 2000: XXX).

Die mit der ‘Didaktik des Fremdverstehens’ verbundenen Lernziele wurden sukzessive in die Fremdsprachencurricula der Länder übernommen und haben entscheidend zu einer neuen konzeptionellen Ausrichtung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts beigetragen. Dennoch sah und sieht sich die ‘Didaktik des Fremdverstehens’ mit Kritik von innen und außen konfrontiert (vgl. Hu 1997, 1999; Hamburger 1990; Radtke 1992). Diese richtet sich vor allem auf die dem Konzept des Fremdverstehens zugrunde liegende Dichotomie von eigen und fremd (z.B. Eckerth/Wendt 2003), die eine kontrastive künstliche Setzung von eigen und fremd bewirken könne und sich diesbezüglich die Frage stellen müsse, „ob andere Menschen nicht ‚fremd gemacht‘, Überlappungen und Gemeinsamkeiten nicht bewusst ausgeblendet, Menschen mit ihren komplexen Persönlichkeiten durch Betonung ihrer ethnischen ‚Fremdheit‘ nicht um entscheidende Facetten ihres Menschseins verkürzt gesehen werden“ (Hu 1997: 36). Kritisiert wird zudem die prominente Stellung, die das Konzept des Fremdverstehens innerhalb der Fremdsprachendidaktik eingenommen hat, da, so die Befürchtung, die Omnipräsenz des

<sup>7</sup> Die soziale Konstruktion des Fremden wurde ungefähr zur selben Zeit in der sozialwissenschaftlichen Forschung über Fremdheit oftmals aus systemtheoretischer Perspektive analysiert (vgl. z.B. Hahn 1994; Stichweh 1992; Nassehi 1995; Scherr 1998).

Fremdverstehens dazu führen könne, dass die Kategorie ‚fremd‘ in die Handlungspraxis der AkteurInnen hineingetragen werde, auch wenn diese von den handelnden Subjekten gar nicht als relevant gesetzt werde (vgl. Hu 1999). Ohne die jeweiligen individuellen und kollektiven Erfahrungshintergründe und explizite und implizite Wissensbestände der SchülerInnen zu kennen, bestehe die Gefahr, die Fremdheit der Anderen mit vorgegebenen normativen und gesellschaftlichen Erwartungen in den fremdsprachlichen Unterricht hineinzuprojizieren. Des Weiteren wird auch die Gefahr gesehen, dass Fremdheit nicht bemerkt werde oder nicht bemerkt werden wolle und Fremdverstehen zu einer Vereinnahmung des Fremden oder zu einer Überidentifizierung („going native“) mit dem Fremden führen könne (Bredella et al. XXXI). Eine weitere Kritik bezieht sich auf den Aspekt der Macht im Sinne der Cultural Studies und bemängelt, dass im Konzept des Fremdverstehens die Herstellung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und die strategische Beeinflussung menschlicher Handlungen nicht hinreichend diskutiert würden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 231).

## **2.2 Fremdsprachendidaktische Forschungsfelder zur Interkulturalität**

Die Beiträge in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik<sup>8</sup> zur Interkulturalität, die seit Mitte der 1990er Jahren bis heute – meist in der Reihe „Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik“<sup>9</sup> – erschienen sind, lassen sich gegenwärtig grob in vier inhaltliche Diskussionsfelder einteilen, auch wenn sich einige der erwähnten Beiträge mehreren Feldern zuordnen lassen.

Ein erstes und weitreichendes Themenfeld stellen die theoretischen Überlegungen zu einer Neukonzeption des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht dar. Geleitet wird diese grundlegende konzeptuelle Diskussion durch die Frage, was interkulturelles Lernen im Kontext des Fremdsprachenerwerbs bedeutet und wie interkulturelle Lernprozesse angebahnt werden können. Neben der Erweiterung der Lernziele des Fremdsprachenunterrichts sind vor allem Begriffe und deren Konzepte wie Fremdverstehen, Kultur und interkulturelles Lernen Gegenstand der Debatte um Interkulturalität (Bredella 1994, 1999; Bredella/Christ 1995; Bredella/Christ/Legutke 1997; Bredella/Meißner/Nünning/Rösler 2000). Seit Ende der 1990er werden innerhalb dieser Diskussionen verstärkt kulturtheoretische Ansätze, beispielweise der kulturphilosophische Ansatz von Wolfgang Welsch zur Transkulturalität (Welsch 1992),

<sup>8</sup> Mit dem Terminus ‚Fremdsprachendidaktik‘ beziehe ich mich im Wesentlichen auf Beiträge aus den Fremdsprachen didaktiken Französisch und Englisch. Aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichte ich auf die Pluralverwendung des Terminus, auch wenn mit der Singularverwendung der Eindruck vermittelt wird, es gebe *die* Fremdsprachendidaktik.

<sup>9</sup> 1994 wurde die Schriftenreihe „Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik“ von Lothar Bredella, Herbert Christ und Eberhard Piepho gegründet. Die Reihe publiziert Beiträge, die sich thematisch mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen beschäftigen, vor allem aus den Didaktiken des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, des Englischen und der romanischen Sprachen sowie der Mehrsprachigkeit. Herausgegeben wird sie heute von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz, Michael K. Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph-Mei sner und Dietmar Rösler.



miteinbezogen, die Impulse für das Überdenken bisheriger Sprach- und Kulturansätze in der Fremdsprachendidaktik geliefert haben (exemplarisch Hu 2004, 2007; Reimann 2014).

Als zweites Diskussionsfeld, das sich aus dem ersten herausgebildet hat, kann die auch in den Literaturwissenschaften und -didaktiken angestoßene Debatte über interkulturelles Verstehen mit literarischen Texten zusammengefasst werden. Im Zusammenhang mit den Zielen einer 'Didaktik des Fremdverstehens' wird eine wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts und speziell auch des fremdsprachlichen Literaturunterrichts darin gesehen, durch den Einsatz fremdsprachiger literarischer Texte Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel zu schaffen. Den Ausgangspunkt hierfür bildet die Annahme, dass SchülerInnen durch die Interaktion mit literarischen Texten bestimmte Kompetenzen erwerben können, die als konstitutiv für das Fremdverstehen gelten. Dabei könne zwischen der Ebene des dargestellten Fremdverstehens im literarischen Text und der Ebene des rezeptionsästhetischen Fremdverstehens in der Interaktion zwischen literarischem Text und LeserInnen unterschieden werden (vgl. z.B. Nünning 2007: 126). Auf das Potenzial fremdsprachiger literarischer Texte zur Förderung von Fremdverstehen in der Unterrichtspraxis wurde vielerorts hingewiesen (vgl. u. a. Bredella 2000, 2010; Caspari 2000, 2001; Caspari/Küster 2010; Nünning 2001, 2007; Burwitz-Melzer 2003; Zaharka 2002).

Ein weiteres drittes Diskussionsfeld umfasst jene fremdsprachendidaktischen Forschungsarbeiten, die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft genauer in den Blick nehmen. Bezugnehmend auf Ansätze und Theorien der interkulturellen Pädagogik wird das traditionelle bikulturelle Paradigma des Fremdsprachenunterrichts zunehmend infrage gestellt, nach dem jeweils eine vorgestellte homogene Zielkultur zur 'deutschen' Ausgangskultur in Verbindung oder Kontrast gesetzt wird, ohne dass die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten auf beiden Seiten einbezogen und konzeptbildend wirksam werden (vgl. exemplarisch Thürmann 1994, 2003; De Florio-Hansen 2008; Vollmer 1995; Hu u.a. 2005, 2006). Die diesem Feld zugeordneten Forschungsarbeiten lassen eine Erweiterung der bikulturellen Perspektive in der Fremdsprachenforschung durch die Hinwendung zu spezifisch mehrsprachigkeitsorientierten und auf die Multikulturalität von Gesellschaften fokussierten Unterrichtskonzeptionen (z.B. Fäcke 2002, 2007) erkennen. Für empirische Forschungsarbeiten, welche die lebensweltliche Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Lernenden oder Lehrenden untersuchen, sind exemplarisch Hu (2003), Fäcke (2006) und Rück (2009) zu erwähnen.

Die Diskussionen über Interkulturalität in der Fremdsprachendidaktik werden gegenwärtig von dem vierten Themenbereich der Standardisierung und Kompetenzmessung wesentlich dominiert (vgl. Hu/Byram 2009; Eberhardt 2013). Mit den in Folge des mittelmäßigen Abschneidens deutscher SchülerInnen in den internationalen Schulleistungstudien TIMSS

(Third International Mathematics und Science Study; vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000) und PISA (Programme for International Student Assessment; vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001) eingeführten nationalen Bildungsstandards für die Unterrichtsfächer Englisch und Französisch für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) und die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2014) wurden für den Bereich interkulturelle kommunikative Kompetenz verbindlich zu erreichende Regelstandards für diese Bildungsabschlüsse festgelegt.<sup>10</sup> Seit ihrer Veröffentlichung besteht ein reges fachdidaktisches Interesse an terminologischen Differenzierungen des Begriffs der interkulturellen Kompetenz, an entwicklungs- und lernstufengemäßen Modellierungen und an standardbasierten und unterrichtsbezogenen Aufgabenstellungen zum interkulturellen Lernen. Die Problematik der Operationalisierung des Konstrukts interkultureller Kompetenz ist Gegenstand zahlreicher Beiträge (vgl. Hu/Byram 2009; Hu 2008a; Secru 2004; Witte 2009; Eberhardt 2013). Ein für den Fremdsprachenunterricht entwickeltes Strukturmodell, das häufig zur Beschreibung von Teilaspekten interkultureller Kompetenz in der Sprachendidaktik herangezogen wird, ist das „Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)“ von Michael Byram (vgl. 1997).<sup>11</sup> Interkulturelle Kompetenz beinhaltet Byram zufolge kognitive (knowledge/savoirs), affektive (attitudes/savoir être) und handlungsbezogene (skills to interpret and relate/savoir comprendre und skills to discover and interpret/savoir apprendre, savoir faire) Teilfähigkeiten und eine „critical cultural awareness“ (savoir engager) (vgl. ebd.) darüber, „wie in einer Gesellschaft Werte, Überzeugungen, Verhaltensweisen usw. entstehen, durchgesetzt oder verändert werden“ (Hu 2008b: 297). Im Zuge des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outputorientierung, das heißt einer auf den Erwerb definierter Kompetenzen abzielenden Ausrichtung des schulischen Fremdsprachenlernens, hat sich der Begriff der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz in der Fachliteratur durchgesetzt.

Die hier skizzierten Forschungsfelder zielen darauf, einzelne Aspekte interkultureller Lern-, Lehr- und Bildungsprozesse beim Fremdsprachenlernen differenziert zu erforschen, in ihren Zusammenhängen genauer zu beschreiben und wenn möglich auch zu erklären. Die fremdsprachendidaktische Forschung als eine anwendungsorientierte Wissenschaft greift auf Theorien, Modelle und Methoden aus den Bezugswissenschaften zurück, etwa den Kultur-,

<sup>10</sup> Die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK 2006: 6ff.) sieht zudem die Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, die Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards (Ländervergleiche) durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen (Vergleichsarbeiten) sowie eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern vor.

<sup>11</sup> Ein anderes Modell, das zur Beschreibung interkultureller Lernprozesse ähnlich oft verwendet wird, stellt das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) (Bennett 1993; ergänzt durch fremdsprachliche Kompetenz: Bennett/Bennett/Allen 2003) dar. Die Evaluation der interkulturellen Kompetenz von SchülerInnen im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; vgl. DESI-Konsortium 2008) beruht auf dem Phasenmodell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität von Bennett. Das Modell umfasst ein Entwicklungskontinuum von sechs aufeinander folgenden Phasen von Überzeugungen in Bezug auf Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden, mit denen Schülerleistungen und -aussagen beschrieben werden können. Die Phasen *Denial*, *Defense* und *Minimization* ordnet Bennett hierbei den ethnozentrischen Einstellungen, *Acceptance*, *Adaption* und *Integration* den ethnorelativen Einstellungen zu.

Literatur-, Sprach-, und Erziehungswissenschaften, der Psychologie und Soziologie. Aus der Komplexität des Forschungsgegenstands des Lehrens und Lernens fremder Sprachen und der Vielzahl möglicher theoretischer und methodischer Zugänge und Anschlüsse ergibt sich, dass in der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen und in der Erforschung der Interkulturalität im Speziellen größtenteils Einzelarbeiten als explorative Studien vorliegen. Diese Einzelarbeiten sind jedoch, so Adelheid Hu (2003: 74), „selten an bestehende Forschungsergebnisse anschlussfähig [...], da sie weder systematisch aufeinander Bezug nehmen noch von vorneherein als kooperatives Forschungsgruppenprojekt angelegt sind“. Eine Ausnahme bilden für den Bereich interkulturelle Kompetenz Forschungsgruppen, die sich im Kontext der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; vgl. DESI-Konsortium 2008), der Entwicklung des REPA (Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen; vgl. Candelier et al. 2012) und der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch (KMK 2004) und für die Allgemeine Hochschulreife für die fortgeführte Fremdsprache Englisch/Französisch (KMK 2014) konstituiert haben.

Die Suche nach empirisch fundierten Aussagen über Fremdverstehen oder interkulturelles Lernen von SchülerInnen gestaltet sich schwierig und das Ergebnis der Sichtung ist je nach methodischer Ausrichtung, thematischer Orientierung und disziplinärer Perspektive unbefriedigend. Die einzelnen Arbeiten und Studien zur Interkulturalität – wozu viele Qualifikationsarbeiten gehören – lassen keine systematische empiriebasierte Erforschung interkultureller Prozesse oder Phänomene beim Sprachenlernen erkennen. Zwar liegen empirische Untersuchungen zum interkulturellen Lernen vor (z.B. Brunzel 2002; Bechtel 2003; Burwitz-Melzer 2003; Papenberg 2010; Biebighäuser 2014), doch sie beschränken sich meist auf Einzelaspekte. Forschungsleitend sind in der Regel normative Anforderungen und wertgebundene Haltungen, die mit dem jeweiligen vertretenen Konzept des interkulturellen Lernens oder der interkulturellen Kompetenz verbunden sind und in den empirischen Untersuchungen überprüft und ggf. um aus der Empirie gewonnene Kategorien ergänzt werden. Oftmals besteht eine Widersprüchlichkeit in empirischen Untersuchungen zur Interkulturalität zwischen einem Kulturverständnis, auf dem die theoretische Konzeption der Studie basiert, und einem, das die Erhebung und wissenschaftliche Rekonstruktion bzw. Interpretation der empirischen Daten leitet. Eine fehlende konzeptionelle Verbindung von Theorie und Praxis der Kulturanalyse birgt die Gefahr, interkulturelle Prozesse und Phänomene auf Ethnizität oder Nationalität zu reduzieren, wenngleich differente kulturelle Zugehörigkeiten und Erfahrungsräume wie zum Beispiel Geschlecht, Adoleszenz, Peergroup oder Milieu als genauso relevant eingeschätzt werden können.

Sowohl empirische als auch theoretische Forschungsbeiträge zur Interkulturalität rücken die Individualität und Subjektivität der Lernenden oder Lehrenden in den Mittelpunkt ihrer Analysen. Die Fokussierung auf das Individuum und die mentalen oder kognitiven Prozesse in der Fremdsprachendidaktik spiegelt sich auch in den gängigen Methoden der Erhebung und Auswertung (z.B. Inhaltsanalyse, Lautes Denken, Struktur-lege-Technik, Subjektive Theorien, Design-based Research) von empirischen Daten wider.<sup>12</sup> Die individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen und Biographien sowie subjektiven Sichtweisen, Theorien und Wahrnehmungen der SchülerInnen oder LehrerInnen bezogen auf interkulturelle Prozesse werden hierbei vorrangig untersucht. Sprachenlernen wird Hu zufolge (2003: 101) von vielen nicht in seiner sozialen und kulturellen Einbettung betrachtet. Davis (1995: 430 zit. n. Hu 2003: 101) erklärt sich diese Fokussierung auf das Individuum in der Fremdsprachenforschung wie folgt:

„[...] the social and cultural aspects of language acquisition generally have been viewed as distant from the mental processes of language acquisition and thus of less importance theoretically or for explanatory purpose.“

Die soziale Dimension des interkulturellen Lernens und Lehrens ist selten Gegenstand der Untersuchung, obwohl sich SchülerInnen im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts in sozialen Gruppen, wie der der Klasse und Peers bewegen, sie also in gruppenhaften Kontexten und Situationen Fremdsprachen lernen. Auch pädagogisch organisierte Austauschbegegnungen finden meist im Klassenverband statt. SchülerInnen fühlen sich in der Regel bestimmten Gruppen innerhalb der Klasse oder Schule zugehörig, mit denen sie sich präsentieren und Andere einschätzen. Die soziale Einbindung in Gruppen ermöglicht ein Zugehörigkeitsgefühl und ein Definieren des Selbst in Abgrenzung zu dem Anderen. Besonders für den Bereich der Interkulturalität besteht daher die Möglichkeit und Notwendigkeit, Peerkultur stärker in die fachdidaktische Forschung einzubeziehen. Bislang liegen keine empirisch-fundierte Befunde vor, die Aufschluss über die Bedeutung der Peerbeziehungen und -orientierungen, die sich im Rahmen von Schule entwickeln, für interkulturelles Lernen geben könnten. Als „ein gravierende[s] Forschungsdefizit“ beschreibt Hans-Jürgen Krumm die Tatsache, „dass wir noch sehr wenig über die Gruppeneffekte wissen, die gerade beim Fremdsprachenlernen (z.B. Angst vor Lächerlichkeit gegenüber der *peer group*) eine wichtige Rolle spielen dürften“ (2000: 136, H.i.O.). Rüdiger Grotjahn (1998: 45) hebt in seiner Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚Subjektive Theorie‘ hervor, dass „das Lehren und Lernen von Fremdsprachen [...] nicht nur individuelles Handeln, sondern zugleich auch soziales Handeln in Institutionen und Kulturen mit einer jeweils spezifischen Geschichte“ ist und als solches auch erforscht werden sollte. Aus der Sicht der Schulforschung

<sup>12</sup> Einen Überblick über Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik geben Caspari et al. 2016.

fordert Breidenstein für die Allgemeine Didaktik ein „Didaktisches Denken“, das die Schulklasse und die Peerkultur der SchülerInnen als sozialen Kontext schulischen Unterrichts berücksichtigt (2008: 203). Er merkt hierzu an, dass „fast jede Schüleräußerung [...] im schulischen Kontext vor doppeltem Publikum statt[findet]: der Lehrperson einerseits und den Mitschüler andererseits“ (ebd.: 203). Zu konstatieren ist, dass die soziale Rolle der Gleichaltrigen und „die spezifische Lebensphase mit ihren besonderen Thematiken sowie Entwicklungsdynamiken [...] und die interaktions- bzw. gruppentypologische Verfasstheit“ (Schmidt 2004: 77 zit. n. Amling 2015) in der Tradition der Fachdidaktik, aber auch der Allgemeinen Didaktik bisher vernachlässigt wurde (vgl. ebd.: 204).

Selten bilden Aufzeichnungen von Unterrichtssequenzen, Tandemgesprächen, Gruppengesprächen oder interkulturellen Begegnungssituationen eine empirische Datengrundlage. Noch seltener werden diese als Prozesse und Praktiken sozialer Sinnproduktion in ihrem performativen Vollzug analysiert. Meines Wissens existieren keine fremdsprachendidaktischen Arbeiten, die kollektive Formen der Herstellung und Bearbeitung von Alterität herausarbeiten, die über die Summe individueller Einstellungen und Orientierungen hinausgehen.

Fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten, die sich der sozialen Dimension des interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen empiriebasiert nähern, sind daher äußerst selten. Für den Universitätskontext liegt mit der Arbeit von Bechtel (2003) eine empirische Untersuchung vor, die Tandemgespräche zwischen deutsch- und französischsprachigen MuttersprachlerInnen im Hinblick auf die interkulturelle Dimension diskursanalytisch untersucht. Bechtel analysiert anhand eines von ihm entwickelten Perspektivenmodells Perspektivendarstellungen und -übernahmen im Tandemgespräch in ihrer Wechselseitigkeit und Verschränktheit. Theoretischen Bezugspunkt bilden die von Bredella und Christ (1994, 1995, 2007) eingeführten Kategorien „Innenperspektive“ und „Außenperspektive“ und das Perspektivenmodell von Kramsch (1993: 203ff.). Bechtels Untersuchung trägt im Wesentlichen zur Präzisierung des Perspektivenbegriffs bei und führt die 'Ich-Perspektive', 'Man-Perspektive' und 'referierte Innenperspektive' als analytische Kategorie der Tandemforschung ein (2003: 325ff.).

Fremdsprachliches und interkulturelles Lernen sind potenziell in verschiedenen Dimensionen sozial verankert. Thematisch weiter gefasste Untersuchungen, die soziale Zusammenhänge zwischen Fremdsprachenlernen und kollektiv geteilten Erfahrungen beispielsweise der Adoleszenz, der Migrationsgeneration, des Bildungsmilieus, des Geschlechts u.a.m. auf der Grundlage empirischer Ergebnisse hinterfragen, existieren allerdings selten.

Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; vgl. DESI-Konsortium 2008), in der mittels standardisierter hypothesenprüfender Verfahren erstmalig interkulturelle Teilkompetenzen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe im Fach Englisch auf Grundlage des ‚Developmental Model of Intercultural Sensitivity‘ (DMIS) (Bennett 1993) empirisch erfasst wurden. Für die Testung selbst wurden „critical incidents“ Aufgaben<sup>13</sup> eingesetzt, bei denen die SchülerInnen vorgegebene Antwortmuster ankreuzen sollten. Ergebnisse dieser Studie verweisen auf den engen Zusammenhang, der zwischen Bildungsgang, sozioökonomischen Hintergrund der Familie (HISEI)<sup>14</sup> und der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit der SchülerInnen und der Zuordnung zu den interkulturellen Kompetenzklassen (DMIS) bestehe (Hesse/Göbel/Jude 2008: 189). Den Sachverhalt, dass SchülerInnen nicht deutscher Erstsprache größtenteils „den ethnozentrischen interkulturellen Klassen zugeordnet wurden“, erklären sich die AutorInnen damit, dass diese „überwiegend aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status stammen“ (ebd. 184). Bezogen auf den Zusammenhang zwischen außerschulischen Lerngelegenheiten wie Aufenthalte im englischsprachigen Ausland (Sprachreisen oder Schüleraustausch) und der interkulturellen Kompetenz der SchülerInnen bestehen jedoch keine signifikanten Unterschiede (ebd.: 188). Die ermittelten Abhängigkeiten zwischen den interkulturellen Teilkompetenzen der SchülerInnen und den verschiedenen Faktoren wie Bildungsgang, Geschlecht, Erstsprache oder sozioökonomischer Hintergrund geben erste Hinweise auf soziale Zusammenhänge des interkulturellen und fremdsprachlichen Lernens. Sie eignen sich jedoch nicht für eine Erklärung der Zusammenhänge oder für eine empirisch begründete Reflexion der interkulturellen Kompetenzen der SchülerInnen.

Die Forschungsarbeit von Jan-Oliver Eberhardt (2013) zur Modellierung eines Kompetenzmodells interkultureller Kompetenz für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) stellt eine weitere outputorientierte Analyse interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten dar. In seiner Studie kontrastiert Eberhardt tatsächlich beschreibbare Teilaspekte interkultureller Kompetenz bei Französischlernenden der Jahrgangsstufe 10 mit den Deskriptoren interkultureller Kompetenz in den Bildungsstandards. Diese Teilaspekte hat er in offenen Fragebögen und fokussierten Interviews, in denen die SchülerInnen mit kulturell aufgeladenen Bildern und Filmausschnitten sowie interkulturellen Dilemmata konfrontiert wurden, erhoben und mithilfe einer deduktiven und induktiven

<sup>13</sup> „Critical incidents“ Aufgaben werden in verschiedener Weise in der Forschung zur Interkulturalität angewendet, meist um die interkulturelle Bewusstheit oder Kompetenz der Befragten zu erfassen. In der Erhebungssituation werden die Befragten in der Regel darum gebeten, sich mit vorgelegten kulturell aufgeladenen Dokumenten oder interkulturellen Missverständnissen und Konflikten auseinanderzusetzen und ihre Sichtweisen, Wahrnehmungen und Überzeugungen darzulegen. Zum Einsatz der Methode in der DESI-Studie siehe Göbel 2003.

<sup>14</sup> Sozioökonomischer Indexwert des elterlichen Berufs (International Socio-Economic Index of Occupational Status), wobei nur der Wert des diesbezüglich höher bewerteten Elternteils berücksichtigt wird (highest ISEI = HISEI).

qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Er kommt zum Ergebnis, dass die in den Bildungsstandards „formulierten Lernzielanforderungen sehr ambitioniert konzipiert und unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten nur vereinzelt auf die tatsächlichen vorhandenen kognitiven und affektiven Dispositionen von Fremdsprachenlernenden am Ende der zehnten Klasse zugeschnitten sind“ (Eberhardt 2013: 433). Allerdings werden die prozessualen und handlungsbezogenen Bereiche interkultureller Kompetenz (savoir apprendre/faire) in der Studie von Eberhardt nicht untersucht (vgl. ebd.: 479).

Die Diskussion über interkulturelle Kompetenz orientiert sich weitestgehend an Rationalität, Funktionalität und Normativität. Georg Auernheimer, Hauptvertreter der interkulturellen Pädagogik, bezeichnet eine solche Forschungshaltung als „technologische Denkweise“, der zufolge „Kommunikationsprobleme nach dem Muster instrumenteller Rationalität bewältigt werden sollen“ (2010: 35). Damit verbunden ist für Auernheimer ein „kognitivistischer Zug“, sprich „das Vertrauen in die Macht des Wissens“ (ebd.: 35). Dem Einsatz teil-strukturierter und stark-strukturierter mündlicher Interviews oder schriftlicher Befragungen in Studien liegt die Annahme zugrunde, dass den Befragten ihr Wissen reflexiv zugänglich und ad hoc abrufbar ist. Standardisierte Verfahren können jedoch nur spezifische Wissensdimensionen und Teilaspekte interkultureller Kompetenz in den Blick nehmen. Beispielsweise sagt ein Testergebnis, das den SchülerInnen bescheinigt, sie „können einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen“ (KMK 2014: 20) noch lange nichts darüber aus, dass eine andere Perspektive in realen sozialen Interaktionssituationen auch tatsächlich eingenommen wird. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz werden in der Fremdsprachendidaktik nach wie vor primär von den Lernzielen her definiert und bleiben auf diese Weise abstrakt und vage. Sie bauen also nicht auf empirisch-fundierte Erkenntnisse über interkulturelle Praktiken oder interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse der Fremdsprachenlernenden auf. Für die Erforschung interkultureller Lernprozesse beim Sprachenlernen sind für List vor allem qualitative Forschungsarbeiten in Form von Handlungsforschung notwendig, die „die ‚Experten‘ in interkulturellem Lernen, die Lernenden selbst, mit ihren auf die eigenen Lernprozesse bezogenen Äußerungen und Reflexionen zum allseitigen Erkenntnisgewinn ernsthaft mit einbeziehen“ (1994: 138).

Studien, die Lern- und Bildungspotenziale interkultureller Begegnungen in formellen und informellen Lernsettings als Forschungsgegenstand behandeln, liegen vor allem in der Austausch- oder Begegnungsforschung vor (z.B. Nothnagel 2015; Thomas/Chang/Abt 2007). Im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerk/Office franco-allemande pour la jeunesse (DFJW/OFAJ) sind eine Reihe primär qualitativer Studien deutsch-französischer Forschungsgruppen entstanden, die innerhalb eines jeweils gemeinsamen methodisch fundierten Rahmens die Bedeutungen von Austauschereferenzen, interkulturellen

Begegnungen und Migration im deutsch-französischen Kontext für Identitäts- und Lebensentwürfe sowie für Lern- und Bildungsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen.<sup>15</sup> Egloff/Friebertshäuser/Weigand (2013) wenden sich den Fragen zu, welche biographischen Spuren der interkulturelle Austausch hinterlässt und wie er damit zur interkulturellen Bildung beiträgt. King/Müller (2013) arbeiten mittels biographischer Interviews heraus, wie junge Menschen mit Migrationserfahrung sich selbst, ihr Leben, ihre Entwicklung und den Blick der Anderen in Deutschland und Frankreich beschreiben. In einem aktuellen Forschungsprojekt zur „Bedeutung der Begegnung *in situ* für das interkulturelle Lernen“ stellt sich eine Forschungsgruppe<sup>16</sup> angesichts einer zunehmend von virtuellen Medien geprägten jugendlichen Lebenswelt, die Frage, welche Bedeutung solche in ‚realen‘ Begegnungen erworbenen Erfahrungen besitzen. In der Studie werden Schulklassen im Rahmen der gegenseitigen Gruppenbesuche begleitet und Einzel- und Gruppeninterviews mit SchülerInnen, den OrganisatorInnen der Austauschprogrammen sowie LehrerInnen und Eltern durchgeführt. Forschungsleitend sind u.a. Fragen, wie Gesten und Rituale die Prozesse der interkulturellen Begegnung strukturieren und welche Bedeutung den digitalen Bildmedien oder akustischen Kulturen beigemessen wird.<sup>17</sup>

In der Zusammenschau der Forschungsfelder und einzelner empirischer Arbeiten zur Interkulturalität in der Fremdsprachendidaktik zeigt sich, dass bislang wenig über die Praxis der Fremdsprachenlernenden selbst und das performative (inter-)kulturelle Verstehen und Handeln der Jugendlichen bekannt ist. Eine stärker auf die Handlungspraxis der Fremdsprachenlernenden ausgerichtete Perspektive könnte auch für die konkrete Unterrichtspraxis von Bedeutung sein, weil typische Verhaltens- und Handlungsweisen der SchülerInnen im Umgang mit ‚kultureller‘ Fremdheit und Gemeinsamkeit aufgezeigt und diese vor dem Hintergrund differenter Kollektiverfahrungen der SchülerInnen auch erklärt werden können. Hierfür sind Studien notwendig, die nicht auf eine normative Überprüfung oder Evaluation vorab definierter Zielerreichung oder -messung des Konstrukts interkultureller Kompetenz zielen, sondern die konkreten Praktiken des Fremdverstehens untersuchen und verstehen möchten. Derlei Praktiken sind komplexe, ganzheitliche und von der Körperlichkeit der AkteurInnen sowie deren Einbindungen in Räume und soziale Kontexte nicht zu trennende Prozesse. Eine praxeologische Herangehensweise könnte zum besseren Verstehen der Komplexität interkultureller Verstehensprozesse beitragen, weil sie sich „weder am Input des Unterrichts, den Einstellungen, Absichten und Zielen von Lehrpersonen, noch am Output, den Schülerleistungen im Sinne der pädagogisch-psychologischen Schulleistungsmessung,

<sup>15</sup> Das DFJW/OFAJ veröffentlicht auf seiner Website deutsch- und französischsprachige Fachpublikationen und Arbeitstexte.

<sup>16</sup> Teilnehmende WissenschaftlerInnen des Forschungsprojekts „Deutsch-Französische Austausch: die Bedeutung der Begegnung *in situ* für das interkulturelle Lernen“ sind: Gilles Brougère, Lucette Colin, Christine Delory-Momberger, Ingrid Kellermann, Karsten Lichau und Christoph Wulf.

<sup>17</sup> Siehe: [https://www.dfwj.org/sites/default/files/9\\_Rencontre%20in%20situ\\_04%2003%202013\\_DE.pdf](https://www.dfwj.org/sites/default/files/9_Rencontre%20in%20situ_04%2003%202013_DE.pdf) (23.10.2017).



sondern an der Performanz des Lehren und Lernens, an dem praktischen Vollzug von Unterricht“ (Breidenstein 2008: 207) orientiert. Dieser Blick auf das Performative rückt auch die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen Handelns, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge und deren Wirklichkeitskonstruktionen sowie Körperlichkeit und Materialität in den Mittelpunkt (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Das Performative „benennt das, was sich in Äußerungen und Handlungen zugleich zeigt und verbirgt; es benennt das, was nicht reduzierbar ist auf das Allgemeine als Konstitutivum des Besonderen noch auf das Einzelne als Ausdruck des Allgemeinen“ (ebd.: 9). Auch Praktiken des Fremdverstehens vollziehen sich in habitualisierten Routinen und Alltagsritualen und basieren auf vorreflexiven handlungsleitenden Wissensbeständen, welche in sozial geteilten Zusammenhängen entstehen und stabilisiert werden. Während inhaltliche Differenzen der Gesprächsbeteiligten beispielsweise thematisiert und gemeinsam bearbeitet werden können, sind divergente Erwartungen der Gesprächsbeteiligten, die die Beziehungsebene betreffen, meist unbewusst oder vorreflexiv und nicht explizierbar, da für jeden seine Erwartung als „normal“ gilt. Selbst- und Fremdzuschreibungen werden vor allem performativ hergestellt, bestätigt und ausgehandelt.

### **2.3 ‚Kultur‘ als analytische Kategorie**

Die Frage, was ‚Kultur‘ ausmacht, hat die Forschung verschiedener Disziplinen versucht, zu beantworten. Die Verwendung des Kulturbegriffs geschieht keineswegs einheitlich, was nicht nur zwischen den Disziplinen, sondern auch innerhalb der Disziplinen zu Verständigungsschwierigkeiten führt. Ferner wird die wissenschaftliche Brauchbarkeit und Dignität des Begriffs Kultur angezweifelt (vgl. Diehm/Radtke 1999; Schiffauer 1997).

Neben der Fremdsprachendidaktik befassen sich allen voran die Kulturwissenschaften, aber auch die Anthropologie, Ethnologie, Soziologie, Interkulturelle Pädagogik, die pädagogische Psychologie und die Linguistik mit interkulturellen Prozessen auf je verschiedene Weise, so dass es nicht verwunderlich ist, dass mittlerweile eine unüberschaubare Vielfalt an Konzepten zur (inter-)kulturellen Verständigung und Kulturbegriffen in den verschiedenen Disziplinen und Teilbereichen vorliegt (vgl. Reckwitz 2004a; Knoblauch 2007). So beschreibt Knoblauch, dass sich nunmehr nicht nur die „Wissenschaften, die traditionell um den Kulturbegriff kreisen (wie Volkskunde und Ethnologie), mit Kultur [beschäftigen, sondern] auch die gesamten Geisteswissenschaften und teilweise auch die Sozialwissenschaften (...) nunmehr den Kulturwissenschaften zugeordnet [werden]“ (2007: 21). Die multidisziplinäre Aufmerksamkeit, die der Erforschung (inter-)kultureller Prozesse verstärkt seit Mitte der 1980er Jahren geschenkt wird, wird in der Forschungsliteratur oftmals als „cultural turn“ (vgl. z.B. Reckwitz 2000) bezeichnet. Maßgeblich beeinflusst wurden die Diskussionen über den Kulturbegriff von der Ethnologie Clifford Geertz‘ (1987) und den anglo-amerikanischen Cultural Studies. ‚Kultur‘

erlangt mit dieser ‚Wende‘ wieder „den Status eines grundlegenden Phänomens sozialer Ordnung zurück, das sämtliche Gesellschaftsbereiche durchdringt“ wie Hörning und Reuter es formulieren (vgl. Hörning/Reuter 2004: 9). Auch die fortschreitende Globalisierung, die zunehmende Vernetzung der Menschen durch Informations- und Kommunikationstechniken oder allgemein eine wachsende Verunsicherung moderner Gesellschaften, die durch zunehmende soziale, ethnische, religiöse und damit kulturelle Konfliktlinien geprägt werden, haben dazu beigetragen, ‚Kultur‘ wieder ins Zentrum der Gesellschaftsanalyse zu rücken.

Im Folgenden soll innerhalb dieses Abschnitts das der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegende Kulturverständnis erläutert werden. Dabei ist es nicht Ziel, die in den unterschiedlichen Disziplinen diskutierten Kulturkonzepte in ihren Konjunkturen oder Relevanzen in Theorie und Praxis herauszuarbeiten. Das wird an anderer Stelle ausführlich behandelt (vgl. u.a. Straub/Weidemann/Weidemann 2007; Bachmann-Medick 2006; Baecker 2000; Eagleton 2001; Reckwitz 2000; Moebius/Quadflieg 2006) und erscheint, für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit peripher zu sein. Die Vielfältigkeit und Dynamik des Kulturbegriffs weisen allerdings darauf hin, dass mit dem Kulturbegriff nicht ein bestimmter Gegenstandsbereich definiert sein kann. Dirk Baeckers‘ Vorschlag Kultur als „Suchbegriff“ und „Sammelbegriff für jegliches Nachdenken über Gesellschaft und deren Sein und Sollen“ (2000: 33) zu verstehen, leuchtet daher ein. Auch Gabriele Cappai (2001) argumentiert in ähnlicher Weise und plädiert dafür, Kultur als „analytische Kategorie“ zu begreifen (2001: 91f.).

Das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Konzepte von Kultur kennzeichnet nicht nur die historische Entwicklung moderner Kulturbegriffe, sondern auch die heutige Diskussion des Kulturbegriffs. Nünning zufolge überwiegen gegenwärtig kulturwissenschaftliche Kulturkonzepte, die „Kultur als Text bzw. System symbolischer Formen, als Aufführung oder Ritual, als Kommunikation, als lebensweltliche Praxis, als Standardisierungen des Denkens und Handelns, als mentales Orientierungssystem oder als Gesamtheit von Werten und Normen“ begreifen (2009: o.S.). Auernheimer (2003: 73) konstatiert, dass in vielen Beiträgen, die sich auf den genannten Wissensgebieten einem modernen Kulturbegriff annähern, zwei Aspekte, nämlich der „symbolischer Charakter“ und die „Orientierungsfunktion“ von Kultur, als Gemeinsamkeiten auffinden lassen und Kultur als dynamisch und prozesshaft und keine eindeutigen Grenzen aufweisend verstanden wird (vgl. Auernheimer 2003: 75; Barth 2001: 3; Schiffauer 2002: 13; Beer 2003: 69). In der umgangssprachlichen Verwendung des Kulturbegriffs wird Kultur jedoch eher als eine statische, unveränderbare Ordnung gedacht, die nicht hinterfragbare Deutungsmuster und Handlungsmuster produziert.

Eine gute Orientierung im Dickicht der wissenschaftlichen Kulturansätze bietet die von Andreas Reckwitz entwickelte „Typologie des Kulturbegriffs“ (vgl. 2000), nach der vier Arten

von Kulturbegriffen unterschieden werden können: Der normative Kulturbegriff, der totalitätsorientierte Kulturbegriff, der differenztheoretische Kulturbegriff und der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff.

Der normative Kulturbegriff beruht auf einer wertenden Gegenüberstellung oder Auszeichnung bestimmter ästhetischer Phänomene, Artefakte und Praktiken, die in einer Gesellschaft hochgeschätzt und durch Traditionsbildung bewahrt werden. Kultur wird in diesem Verständnis „an Moralität gekoppelt und Zivilität als bloße Techniken des Anständigen begriffen“ (Reckwitz 2005: 94f.). In einem restriktiven und normativen Verständnis von Kultur als Hochkultur wird an einem Kanon ästhetischer Werke und deren identitätsstiftender Wirkung festgehalten, während Alltags-, Massen- und Populärkulturen ausgeschlossen werden. Im normativen Kulturverständnis wird Kultur als eine Lebensform betrachtet, die „ausgezeichnet, letztlich für jedermann erstrebenswert“ ist (Reckwitz 2004b: 4).

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff<sup>18</sup> wendet sich von dem normativen Kulturbegriff und seiner universalistisch gültigen ausgezeichneten Lebensweise ab. Er stellt sich vielmehr als eine Anerkennung der Verschiedenartigkeit und Gleichwertigkeit von spezifischen Lebensweisen einzelner Kollektive dar. „Eine einzelne 'Kultur' erscheint hier verankert in dreierlei Einheiten: in einem Kollektiv von Personen (häufig als *Gemeinschaft* gedacht), in einem *geteilten Raum* - Kulturen werden gebunden an geographische Räume - und in einer Kontinuität der Zeit - Kulturen erscheinen gebunden an eine *historische Tradition*“ (Reckwitz 2005: 95, H.i.O.) Dieser von Herders Kulturverständnis geprägter holistischer Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2000: 73) umfasst alle kollektiv verbreiteten Lebens- und Wissensformen, die sich Menschen in ihrer Sozialisation aneignen und durch die sich eine Gesellschaft von anderen unterscheidet.

Als Gegenentwurf zum totalitätsorientierten Kulturbegriff versteht Reckwitz den dritten Kulturbegriff, den er als differenzierungstheoretischen Kulturbegriff bezeichnet. Dieser grenzt sich durch eine radikale Einschränkung auf „das enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten“ (Reckwitz 2004b: 6) von dem zweiten Kulturbegriff ab. Kultur wird aus dieser Perspektive als ein spezifisches Teilsystem der sozial ausdifferenzierten modernen Gesellschaft verstanden, das „sich auf intellektuelle und ästhetische Weltdeutungen spezialisiert“ und „zum Bestand der modernen Gesellschaft bestimmte funktionale Leistungen erbringt“ (Reckwitz 2004b: 6).

<sup>18</sup> Der Begriff des „totalitätsorientierten“ Kulturverständnis wird auch synonym mit dem „holistischen“ (vgl. Reckwitz 2005) oder „kohärenzorientierten“ Kulturverständnis (vgl. Rathje 2009) verwendet.

Den letzten und vierten Kulturbegriff, den Reckwitz in seiner Typologie der Kulturbegriffe aufnimmt, ist der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff. Nach diesem wird der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen als ‚Kultur‘ aufgefasst, der sich in Symbolsystemen materialisiert. Reckwitz beschreibt es so: „Kultur erscheint (...) als jener Komplex von Sinnsystemen oder – wie häufig formuliert - >symbolischen Ordnungen<, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2000: 84). Kulturen sind somit Symbol- und Sinnsysteme, deren Grundlage geteilte Wissensordnungen sind, die im Handeln zum Tragen kommen.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich vor dem Hintergrund der Fragestellungen, die die Untersuchung über die jugendlichen Fremdsprachenlernenden anleiten (vgl. Kapitel 5.2), an einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff<sup>19</sup>. Im Gegensatz zu den anderen drei hier skizzierten Kulturbegriffen liegt diesem die Annahme zugrunde, dass „Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern“ (Reckwitz 2008: 25). Er eignet sich für meine Untersuchung insofern, dass er Kulturen enträumlicht (Matthes 1992: 7), prozessual fasst und nicht von einem „Paarvergleich‘ *hie[sic]* die *eigene* und da die *andere* ‚Kultur‘“ (ebd.: 8) ausgeht. Damit entzieht sich dieser Kulturansatz weitestgehend einer „negative[n] Logik“ (ebd.: 8), die Kultur zur „Differenzmarkierung“ benutzt (Mecheril 2004).

Soll der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff jedoch als methodische Analysekategorie für die vorliegende Untersuchung herangezogen werden, dann stellt sich die Frage, „was gewissermaßen die Analyseebene ist, dem diese symbolischen Ordnungen oder Codes zuzurechnen sind“ (Reckwitz 2005: 96). Nicht geklärt ist, „ob Kultur grundsätzlich als eine Konfiguration von übersubjektiven symbolischen Strukturen oder als ein Ergebnis subjektiv-interpretativer Leistungen zu verstehen ist“ (Reckwitz 2008: 39). Strittig ist auch, auf welcher primären Ebene die Erforschung kultureller Phänomene angesiedelt ist. In den Kulturtheorien und den daran anschließenden Kulturanalysen werden idealtypisch symbolische Ordnungen auf drei unterschiedlichen Ebenen verortet (vgl. ebd.): Auf der Ebene mentaler Strukturen und Prozesse, auf der Ebene von Diskursen und Texten und auf der Ebene körperlich verankerter sozialer Praktiken.

Es ist die letztgenannte praxeologische Perspektive, die die Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit bildet. Ich gehe somit von einem praxeologischen Kulturverständnis aus.

<sup>19</sup> Diesen Kulturbegriff bezeichnet Reckwitz auch als einen sozialkonstruktivistischen (vgl. 2005: 96).

Den theoretischen Ausgangspunkt bilden hierbei Praxistheorien (z.B. Reckwitz 2003; Schatzki 1996; Bourdieu 1976) und deren Sicht auf die Welt. Denen zufolge soziale Realität aus räumlich und zeitlich verstreuten, konträren und teilweise miteinander verbundenen sozialen Praktiken und Komplexen von Praktiken besteht. Dieser Auffassung nach sind weder mentale Kategorien noch Diskurse, sondern soziale Praktiken die kleinste Einheit der Bedeutungsproduktion und somit Gegenstand der Kulturanalyse (vgl. Reckwitz 2005: 98). Der ‚Ort‘ des Sozialen, so Reckwitz, ist „ein praktisches Wissen, ein Können, ein *know-how*, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (2008: 111, H.i.O.). Praktiken stellen typisierte und automatisierte Formen des Verhaltens dar, die als solche auf Dauer gestellt sind und über implizite, in der Regel nicht explizierbare Wissensbestände ermöglicht und reguliert werden. Die „Kollektivität von Verhaltensweisen“ bildet den zentralen Bezugspunkt der praxeologischen Kulturanalyse (Reckwitz 2008: 112).

Aus dieser Perspektive gewinnt auch das Konzept der Performativität an Relevanz. Denn über die Arten und Weisen, wie die jugendlichen Fremdsprachenlernenden miteinander umgehen, wie sie (kulturellen) Gemeinsamkeiten und Unterschieden begegnen, wie sie von fremdsprachigen Situationen und Kontakten erzählen oder wie sie sich in einem wechselseitigen Verstehen öffnen oder schließen, stellen sie performativ soziale Realität her. Diese impliziten Mechanismen zwischenmenschlicher Kommunikation, die nicht über das Bewusstsein vermittelt werden, sind, so Bourdieu (2005a: 57), „geladen mit Anordnungen, die gerade deshalb so beherrschend sind, weil sie stumm und unterschwellig, nachdrücklich und eindringlich“ sind. Der kulturanalytische Blick richtet sich auf die „Logik der Praxis“ (vgl. Bourdieu 2015) und damit auf die in den alltäglichen Praktiken überlagerten und angeeigneten Wissensbestände aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten. Unterschiede in der „Logik der Praxis“ der Jugendlichen können somit auch im Kontext dieser Hybridität erfasst werden. Ein solches Kulturverständnis scheint von vornherein misstrauisch gegenüber einer „Reifizierung von Sinngrenzen zwischen ‚Sinnsystemen‘“ (Reckwitz 2005: 99) zu sein. Über Praktiken werden kulturelle Zugehörigkeiten strukturiert und in Szene gesetzt. Ein Kulturvergleich zwischen vorgeblich homogenen Einheiten von Kultur verdeckt oftmals die Tatsache, dass Gruppen oder Gemeinschaften innerhalb einer Gesellschaft unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten aufweisen. Eine praxeologische Analyse, die von der Hybridität kultureller Zugehörigkeiten ausgeht, bewahrt davor, rekonstruierte Praktiken einer einheitlich gedachten Kultur zuzuordnen (vgl. Fritzsche 2012) und ermöglicht es, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten von kulturellen Elementen in den Praktiken jenseits einer Dichotomisierung von eigen und fremd in den Blick zu nehmen.

Der hier vertretene praxeologische Ansatz richtet seinen Blick primär auf Praktiken des Fremdverstehens und kollektiv geteilten Orientierungen und Erfahrungshintergründen der AkteurInnen. In dieser Hinsicht trägt er auch dazu bei, kulturelle Differenz nicht im Vorhinein als (potenzielles) Problem zu begreifen, sondern geht den kollektiven und in der Handlungspraxis sich vollziehenden Formen einer Suche nach kultureller Gemeinsamkeit (vgl. Bohnsack et al. 1995) nach.

## **2.4 Zusammenfassung, Forschungsdesiderat und Begründung des Forschungsgegenstands**

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergeben sich Präzisierungen im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit. Ein Forschungsdefizit besteht darin, dass Handlungskonzeptionen in Bezug auf interkulturelle Phänomene des Fremdsprachenlernens vorrangig theoriegeleitet und normativ begründet und weniger empiriefundiert sind. Obwohl die Fremdsprachendidaktik ihrem Selbstverständnis nach eine Handlungswissenschaft darstellt (vgl. z.B. Meißner 1998: 125), bleiben Fremdheit, Kultur und Interkulturalität in erster Linie theoretische und abstrakte Konstrukte, die zwar intensiv diskutiert, aber kaum empirisch fundiert sind. Der bisherige Forschungsstand zeigt auch, dass die empirischen Untersuchungen, die interkulturelle Lernprozesse und Teilkompetenzen der SchülerInnen in den Blick nehmen, vor allem den Output von Unterrichtskonzeptionen und Aufgaben zum interkulturellen Lernen und deren Wirksamkeit analysieren oder Theorien der Lernenden bzw. Lehrenden über ihr Handeln erfassen. Die Praxis des Handelns selbst, der performative Vollzug des Fremdverstehens wird hingegen kaum in der Forschungsliteratur untersucht, obwohl gerade ein Wissen über Praxisweisen in Bezug auf Alterität sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für die Fremdsprachenforschung erkenntnisreich sein könnte. Bislang liegen zudem keine systematischen Erkenntnisse vor, was die soziale Dimension interkultureller Lernprozesse beim Lernen fremder Sprachen anbelangt.

Im Durchgang der fremdsprachendidaktischen Forschungsarbeiten zur Interkulturalität zeigt sich im Hinblick auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit Folgendes: Es fehlt an einer Forschung, die konkrete Prozesse und Resultate der performativen Praxis und das Verhältnis von Subjektivität und Kollektivität in den Blick nimmt, interkulturelle Prozesse nicht als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Vollzüge versteht. Eine Erforschung interkultureller Phänomene auf Grundlage von Handlungspraxis ermöglicht es, die sich im empirischen Material selbst andeutenden Modi der Herstellung und Bearbeitung kultureller Differenz und Gemeinsamkeit der Jugendlichen bezogen auf fremdsprachliche und fremdsprachige Kontexte und schulischen Fremdsprachenerwerb herauszuarbeiten, ohne dabei einen Maßstab von außen anzulegen. Allerdings reicht es nicht aus, den Fokus auf die Rekonstruktion der jugendlichen Selbst- und Fremdzuschreibungen auf der Ebene der

Vorstellungen oder des theoretischen und kommunikativ beschreibbaren generalisierten Wissens zu legen, weil die kollektive Dimension dieser Praxen jenseits einer reflexiven Bezugnahme verortet ist. Erst der Blick auf die performativen Prozesse der sozialen Interaktion bzw. der Handlungspraxis, auf die bestimmte Art und Weise, wie ein Problem (handlungspraktisch) bearbeitet wird, lässt „jene Orientierungen zu Tage kommen, die die Erfahrungen von Menschen strukturieren“ (Nohl 2012a: 5). Auf diese Weise können komplexe Zusammenhänge des Fremdverstehens erforscht werden, die sich nicht mittels operationalisierbarer theoretischer Konstrukte erfassen lassen. Im Sinne von „Lernen als Erfahrung“ (vgl. Meyer-Drawe 2008) gewinnt die Erforschung interkultureller Lern- und Bildungsprozesse etwas an Komplexität und Ganzheit zurück (vgl. Bonnet 2009: 220). Neues und Unerwartetes kann im Forschungsprozess entdeckt und Anschlussmöglichkeit an andere erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder mit Relevanz für die Fremdsprachendidaktik wie etwa die Jugend-, Schüler- oder Unterrichtsforschung hergestellt werden. Eine praxeologische Annäherung an die Erforschung von Fremdkulturalität sensibilisiert für die „Überlagerung verschiedener Sinnelemente aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten in den Praktiken der Akteure“ (Fritzsche 2012: 93). Praktiken der Distinktion und Annäherung (hier mit Blick auf interkulturelle Kommunikation und kollektive Selbst- und Fremdzuschreibungen) können jenseits standardisierter Verfahren in Verbindung mit den für die Jugendlichen relevanten sozial gerahmten Erfahrungen gesetzt werden. Bestimmte Arten und Weisen des Umgangs mit Fremdheit können in ihrer Erfahrungsgebundenheit betrachtet werden. Kulturelle Räume zeichnen sich nicht durch äußere Faktoren wie zum Beispiel Nationalität oder Ethnie, sondern durch „Kollektivverbundenheiten“ (vgl. Mannheim 2015: 232) aus, die auf gemeinsame oder strukturidentische soziale Erfahrungshintergründe verweisen. Eine solche milieuspezifische Gemeinsamkeit und Verständigung zeigt sich in der Alltagspraxis der Befragten und kann in einem handlungspraktischen Kulturverständnis als Kultur begriffen werden.

Dem Zusammenhang von Methode und Kultur wurde in der fremdsprachendidaktischen Forschung zur Interkulturalität bislang selten Aufmerksamkeit geschenkt. Grundsätzliche Überlegungen zur Angemessenheit von Erhebungs- und Auswertungsverfahren als Instrumente der Erforschung interkultureller Phänomene und Prozesse werden in den Forschungsarbeiten so gut wie nicht thematisiert. Die „unumgängliche Perspektivität der Forschenden, die niemals eine ‚kulturneutrale Position‘ einnehmen“ (Fritzsche 2012: 37) wird in der Fremdsprachenforschung selbst nicht zum Objekt einer wissenschaftlichen Reflexion. Obwohl Cappai zufolge das „Nachdenken über Methode und Kultur“ in der heutigen Zeit, „in der das Bewusstsein der gesellschaftlichen Kopräsenz und gegenseitigen Bedingtheit von Eigenem und Fremden wächst und mit ihm das Bedürfnis, diese Gleichzeitigkeit und Relation in seinen vielfältigen Facetten und Artikulationen methodisch zu beleuchten, [...] geradezu als

eine Selbstverständlichkeit erscheinen [muss]“ (Cappai 2008: 9). Als 'verstehende Verfahren', die die eigene kulturelle Gebundenheit des Forschenden mitreflektieren, eignen sich für Cappai besonders rekonstruktive Verfahren für die Erforschung von Fremdkulturalität. Den Fragen, wie eine Methodik des kontrollierten Fremdverstehens für die Erforschung kultureller und sozialer Praktiken des Fremdverstehens und deren Bedingungen aussehen kann und wie diese in der Forschungspraxis konkret umgesetzt werden kann, gehe ich im folgenden, dritten Kapitel ausführlich nach.

### **3 GRUNDLAGENTHEORETISCHE RAHMUNG DER FORSCHUNGSARBEIT**

Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt mit ihrer Methodologie, der Dokumentarischen Methode, die Grundlage und den analytischen Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Forschungsarbeit dar. In den Kapitel 3.1, 3.2 und 3.3 soll die methodologische Verortung der Arbeit, also jene allgemeinen, grundlagentheoretischen Annahmen herausgearbeitet werden, die als forschungsleitende Perspektive der vorliegenden Untersuchung vorausgingen und die Erhebung und Auswertung des empirischen Materials gleichermaßen strukturierten. Die Bindung der in dieser Arbeit verwendeten Grundbegrifflichkeiten an spezifische Theorietraditionen dient der begrifflich-theoretischen Präzisierung der empirischen Ergebnisse und ermöglicht auf diese Weise die Verknüpfung zentraler Kategorien aus den geisteswissenschaftlichen Traditionen mit den Anforderungen der empirischen Sozialforschung. Die Darlegung der grundlagentheoretischen Bezüge „führt [aber] auch die Paradimengebundenheit der eigenen Forschung und somit die Aspekthaftigkeit [...] der eigenen Erkenntnis und deren Selbstreferentialität vor Augen“ (Bohnsack 2005: 69). Karl Mannheim zufolge, dessen Wissenssoziologie den wesentlichen grundlagentheoretischen Bezugspunkt der Dokumentarischen Methode darstellt, ist „die Art, wie einer eine Sache sieht, was er an ihr erfaßt und wie er sich einen Sachverhalt im Denken konstruiert“ (2015: 234) auch das Resultat der „Seinsverbundenheit“ (ebd.: 229ff.) des Forschenden. Die Paradimengebundenheit der vorliegenden Arbeit in der Dokumentarischen Methode führt dazu, dass spezifische Bereiche des empirischen Gegenstands in den Blick geraten.

Unter Grundlagentheorien werden „Theorien ex ante“ (Bohnsack 2005: 69) verstanden, die allgemeine und grundlegende Annahmen über die soziale Realität beinhalten, bspw. über die Struktur sozialen Handelns oder über das Verhältnis von Individualität und Kollektivität, die in der eigenen Forschungsarbeit selbst nicht mehr in Frage gestellt oder empirisch eingeholt werden können. In Methodologien werden forschungspraktische Verfahren des Erhebens und Auswertens von empirischen Daten reflektiert und in dieser Weise grundlagentheoretisch abgesichert. Ohne methodologische Reflexionen liefe die Forschung Gefahr, willkürliche und nicht überprüfbare Aussagen über die soziale Wirklichkeit zu produzieren.



Im Unterschied zu standardisierten hypothesenüberprüfenden oder offenen Verfahren wird in nicht-standardisierten theoriegenerierenden bzw. rekonstruktiven Verfahren der Forschungsprozess nicht durch gegenstandsbezogene theoretische Vorannahmen vorstrukturiert (vgl. Bohnsack 2005).<sup>20</sup> Die Offenheit hinsichtlich gegenstandsbezogener Theorien erfordert jedoch eine präzise grundlagentheoretische Fundierung hinsichtlich der Rekonstruktion der formalen Pragmatik alltäglicher Darstellung und Verständigung (Bohnsack 2005: 70).<sup>21</sup> Die grundlagentheoretische Verortung des Forschungsgegenstandes erfolgt in den nachstehenden Kapiteln. Sie ist nicht nur für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Forschungsergebnisse von zentraler Bedeutung, sondern veranschaulicht auch das reflexive Verhältnis von Empirie und Theorie, das der Methodologie und Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode eigen ist.

### **3.1 Rekonstruktive Sozialforschung und Fremdverstehen**

Die Perspektive auf die Verständigung zwischen unterschiedlichen Kulturen ermöglicht es, den Forschungsgegenstand des Fremdverstehens in mehrfacher Hinsicht zu untersuchen. Aus der Sicht rekonstruktiver Sozialforschung<sup>22</sup> umfasst die interkulturelle Kommunikation die sozialen Austauschprozesse zwischen Menschen mit differenten Sozialisationsgeschichten (vgl. Bohnsack 2010a: 18ff.; Nohl 2008: 281). Fremdverstehen wird in der rekonstruktiven Sozialforschung nicht nur in seinem spezifischen Bedeutungsgehalt, sondern auch hinsichtlich seiner empirischen und theoretischen Verbindungslinien erkundet.

Rekonstruktive Verfahren zielen darauf, die Alltagspraxis der zu untersuchenden Personen zu verstehen und werden daher auch als „verstehende Methodologie“ bezeichnet. Auch wenn das alltägliche Verstehen auf den ersten Blick banal erscheint, wird dieses in den unterschiedlichen Schulen selbst zum Forschungsgegenstand erhoben, um sich über die selbstverständlichen Strukturen und Regeln des Alltagswissens der zu untersuchenden Personen bewusst zu werden. Die Auseinandersetzung mit methodischer Fremdheit ist eng mit der Entwicklung der qualitativ-rekonstruktiven Verfahren in Deutschland und deren Theorietraditionen verknüpft. Wesentlich für die rekonstruktive Sozialforschung ist die Frage,

<sup>20</sup> Ralf Bohnsack unterscheidet einerseits zwischen rekonstruktiven und standardisierten Verfahrensweisen und andererseits zwischen rekonstruktiven und offenen Verfahrensweisen. Offene Verfahrensweisen „verzichten zwar auch auf eine Standardisierung und eine hypothesenprüfende Vorgehensweise im konventionellen Sinne, sind aber weder an den natürlichen Standards noch an einer metatheoretischen Fundierung orientiert und vermögen somit dem gegenwärtigen Qualitätsniveau qualitativer Forschung nicht gerecht zu werden“ (Bohnsack 2005: 70).

<sup>21</sup> Voraussetzung für die Qualität rekonstruktiver Forschung ist eine „umfassende Vertrautheit mit den Meta-Theorien“ (Bohnsack 2005: 70).

<sup>22</sup> Bezeichnend für rekonstruktive Verfahren ist der Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie, von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Luhmann 1990: 86f.), „von der Frage danach, was die gesellschaftlichen Tatsachen sind, zur Frage, wie diese Tatsachen im sozialen oder gesellschaftlichen Prozess hergestellt werden – also hin zu einer Prozessanalyse“ (vgl. Bohnsack 2005: 71).

wie Fremdverstehen in alltäglicher Verständigung vollzogen wird und wie es in empirischen Untersuchungen gelingt, die zu erforschenden Personen zu verstehen.

Im Folgenden werden in der Auseinandersetzung mit der Problematik des Fremdverstehens Grundsätze rekonstruktiver Sozialforschung herausgearbeitet (Kapitel 3.1.1), die für die vorliegende Forschungsarbeit als bedeutsam erachtet werden. Ausgehend von den skizzierten theoretischen und methodischen Überlegungen zu einem methodischen Fremdverstehen werde ich auf Grundprinzipien des methodisch kontrollierten Fremdverstehens eingehen, die sich in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung etabliert haben (Kapitel 3.1.2). Die Methodik des kontrollierten Fremdverstehens und die Erforschung interkultureller Kommunikation werden schließlich ins Verhältnis zueinander gesetzt und im Hinblick auf das Potenzial der Dokumentarischen Methode als Erhebungs- und Auswertungsverfahren diskutiert (Kapitel 3.1.3). Dabei soll auch deutlich gemacht werden, dass jede Forschung interkulturelle Kommunikation beinhaltet.

### 3.1.1 Zur Problematik des Fremdverstehens

Wenn von Verstehen und Fremdverstehen als ein sozialwissenschaftliches methodisches Verfahren die Rede ist, so wird in der Tradition rekonstruktiver Sozialforschung oftmals an Max Weber und seine „verstehende Soziologie“ angeknüpft, mit der er sich von den zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschenden objektivistischen Forschungsansätzen in den Sozialwissenschaften abwandte. Aus allgemein formulierten Gesetzen ließen sich nach Weber keine konkreten sozialen Realitäten, individuellen Fälle und Entwicklungen sowie kein subjektiver Sinn ableiten; die Gesetze könnten somit nicht das Wissen über die zu erforschende Wirklichkeit liefern und dem Forschenden keine kausalen Erklärungen geben. Weber verstand seine Methode der Theoriebildung als eine kontextbezogene kausale Verfahrensweise, die er mittels Vergleiche und der Generierung von Idealtypen vollzog (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4). Der Ansicht Webers nach sollten Soziologen versuchen, Sinn auch dann zu verstehen, wenn ihnen die subjektiven „Sinnzusammenhänge“<sup>23</sup>, die sie entdecken, fremdartig und seltsam erscheinen. Zudem galt es für ihn, die „umgebende Wirklichkeit des Lebens [...] in ihrer *Eigenart* [Kursivsetzung, MW] [zu] verstehen – den Zusammenhang und die Kulturbedeutung ihrer einzelnen Erscheinungen in ihrer heutigen Gestaltung einerseits, die Gründe ihres geschichtlichen So-und-nicht-anders-Gewordenseins andererseits“ (Weber 1973: 170f.). Der Forschende müsse, so Weber, im Forschungsprozess so gut wie möglich seine persönlichen Wertvorstellungen, Vorlieben und Abneigungen zurückstellen, beispielsweise Werturteile, die eine bestimmte Lebensweise als gut oder schlecht, rational oder irrational etikettieren, vermeiden, um überhaupt empirisch fundierte Argumente darlegen zu können, die sich von normativen oder wertbasierten Schlussfolgerungen unterscheiden.

Für Alfred Schütz, den ‚Vater‘ der phänomenologischen Soziologie, stellte Webers verstehende Soziologie einen wesentlichen Ausgangs- und kritischen Bezugspunkt für sein 1932 erschienenes Hauptwerk ‚Der sinnhafte Aufbau der Welt‘ dar. Schütz formulierte die Maxime, dass „die erste Aufgabe der Methodologie der Sozialwissenschaften [es ist, MW], die allgemeinen Prinzipien zu erforschen, nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen [...] ordnet“ (1971: 68). Während Weber sich primär für die Eigenlogik des subjektiven Sinns interessierte, beschäftigte sich Schütz mit der Frage nach der Generierung bzw. Bildung von Intersubjektivität und Intersubjektivitätsmustern und den entsprechenden Prozessen möglichen Fremdverstehens.

<sup>23</sup> Mit der Verwendung des Begriffs „Sinnzusammenhänge“ bezieht sich Weber auf „Abläufe des Handelns“ bzw. „zusammenhängend ablaufendes Handeln“. Für Weber stellt „die Erfassung des Sinnzusammenhangs, in den, seinem subjektiv gemeinten Sinn nach, ein aktuell verständliches Handeln hineingehört“ den zentralen Forschungsgegenstand seiner Soziologie dar (1976: 4f.).

Harold Garfinkel, der Begründer und wichtigste Vertreter der Ethnomethodologie, der wie Alfred Schütz an den grundlegenden Mechanismen der Sinngebung im Alltag interessiert war, hat in seinen Arbeiten zur Interaktionsforschung in den 1960er und 1970er Jahren auf die Fragilität alltäglicher Kommunikation hingewiesen. Mit seinen Brechungs- bzw. Krisenexperimenten, in denen Garfinkel seine Studierenden aufforderte, in Alltagsgesprächen mit vertrauten Personen hartnäckig auf die vollständige Sinnexplikation der Aussagen ihres Gegenübers zu beharren, konnte er aufzeigen, wie implizite Normen, Regeln und Routinen unsere alltägliche Kommunikation und soziale Ordnung bedingen (vgl. Garfinkel 1967a). Garfinkel verwies somit indirekt auf die Voraussetzungen des Gelingens von Kommunikation. Mit der Bezugnahme auf Mannheims Wissenssoziologie legte er dar, dass in der alltäglichen Kommunikation die Interaktanten davon ausgehen, dass der Sinn einer Äußerung nicht vollständig expliziert werden muss, da das Gegenüber die Äußerung in ausreichendem Maße versteht und der genaue oder eigentliche Sinn der Äußerung sich durch den Gesamtverlauf des Gesprächs erschließt. In den Garfinkel'schen Krisenexperimenten verhielten sich die Experimentatoren den vertrauten Versuchspersonen gegenüber wie Fremde und vermieden es, die gemeinten intendierten Sinngehalte den sprachlichen Äußerungen der Versuchspersonen zuzuordnen. Die explizite Missachtung sozialer Gesprächskonventionen in der Interaktionssituation führte dazu, dass Alltagspraktiken der Herstellung sozialer Wirklichkeit sichtbar wurden. Deutlich wurde, dass sprachliche Äußerungen in unserer alltäglichen Verständigung indexikal sind, also lediglich Anhaltspunkte für Hinweise auf Bedeutungen, auf semantische Gehalte beinhalten (vgl. Garfinkel 1967a). Isoliert, das heißt ohne ihren Kontext betrachtet, sind alle sprachlichen Elemente nicht eindeutig und haben kaum eine konkrete Bedeutung. Die Verknüpfung von sprachlichen Zeichen und Sinngehalten ist also nicht a priori für Zuhörende, Betrachtende und Forschende gegeben. Die Konstitution des Sinns von Handlungen ergab sich für Garfinkel aus dem Zusammenspiel von einzelnen Verhaltensweisen und kontextuellen Settings der Lebenswelt. Erst durch den Kontext, in dem eine Handlung eingebettet ist, werden Verhaltensweisen zu sinnhaften Handlungen. Die von ihm entwickelte Ethnomethodologie verstand Garfinkel als „the investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life“ (1967a: 11). In seinen methodologischen Überlegungen suchte er eine Antwort auf die Frage, wie wir Verhalten verstehen, also die Handlung in ihrem intendierten Sinn erkennen können, ohne dem Sprecher in den Kopf zu schauen. Darin äußert sich der grundlegende Zweifel der Ethnomethodologie daran, dass sich ZuhörerIn und SprecherIn, BeobachterIn und Beobachtete/r, ForscherIn und Erforschte/r in einem wissenschaftlichen Kontext überhaupt so ohne Weiteres verstehen – ein Zweifel der auch in der Phänomenologie, dem Symbolischen Interaktionismus und den Ethnowissenschaften vorgebracht wurde.

In der Dokumentarischen Methode wird mit Bezug auf die Forschungstraditionen der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Chicagoer Schule zwischen der Fremdheit als einem methodischen Prinzip bzw. einer AnalyseEinstellung auf der einen und einer existentiellen Fremdheit auf der anderen Seite differenziert (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 16). Letztere ist noch einmal in eine Fremdheit, die nach der Phänomenologischen Wissenssoziologie von Alfred Schütz für jede zwischenmenschliche Beziehung und Kommunikation beansprucht wird, und in eine Fremdheit, die nach der Wissenssoziologie von Karl Mannheim „nur für jene sozialen Beziehungen gilt, in denen ich mit dem jeweiligen anderen die Gemeinsamkeiten einer Sozialisationsgeschichte, einer sozialen Lagerung, eines Milieus nicht teile“, (Bohnsack/Nohl 2001: 16) zu unterscheiden. Das Problem der Fremdheit und der Relation zwischen unterschiedlichen sozialen Welten oder ‚Erfahrungsräumen‘ bildeten den Ausgangspunkt der methodologischen Überlegungen Mannheims (vgl. 1980). Mannheim stellte die Standortgebundenheit und die Aspektstruktur des Wissens in den Mittelpunkt seiner Analysen, indem er betonte, dass jedes Individuum an unterschiedlichen Erfahrungsräumen teilhat, die sich wechselseitig durchdringen. Ein unmittelbares Verstehen im Sinne einer ‚konjunktiven Verständigung‘ findet Mannheim zufolge dort statt, wo die beteiligten AkteurInnen gemeinsame Erfahrungsräume miteinander teilen. Auf dem Wege der Interpretation zwischen AkteurInnen unterschiedlicher Erfahrungsräume vollzieht sich dagegen eine ‚kommunikative Verständigung‘ (vgl. Mannheim 1980: 271ff.).

Mit seiner Theorie der Seinsverbundenheit des Wissens (vgl. Mannheim 2015) beschreibt Karl Mannheim einen anderen Weg des Fremdverstehens, in dem er die Bedeutungsgehalte der SprecherInnen auf der Grundlage ihrer Handlungspraxis, die für ihr handlungsleitendes Erfahrungswissen konstitutiv ist, ins Verhältnis zu ihren Erfahrungshintergründen setzt. Alle Äußerungen und Handlungen der AkteurInnen werden in ihren sozialen Zusammenhängen und Strukturen betrachtet. Die Garfinkel’schen Krisenexperimente zeigen, so Bohnsack, auch auf, dass Situationen besonders krisenauslösend sind, wenn die Experimentatoren in Situationen der Kommunikation mit Personen, mit denen sie eine Fülle gemeinsamer biographischer Erfahrungen verbinden, vorgeben, diese nicht zu verstehen (vgl. u.a. Bohnsack 2010a: 19). So führen Verhaltensweisen, die sonst implizit den Umgang miteinander leiten zu einer Störung sozialer Interaktion, wenn diese nicht eingehalten werden, sich beispielsweise die erwachsenen Kinder ihren Eltern gegenüber zwar höflich verhalten, diese aber siezen und wie Fremde behandeln und ihr Verhalten auch nicht nach expliziten Aufforderungen der Eltern verändern.

Das grundlegende Problem der Indexikalität menschlicher Sprache vermag die rekonstruktive Sozialforschung mit ihren unterschiedlichen grundlagentheoretischen Traditionen nicht zu lösen, aber doch produktiv aufzuarbeiten. Im Unterschied zu standardisierten Verfahren wird das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen sozialen Realitäten (z.B. Forschungsalltag,

gesellschaftliche Wirklichkeit und Alltagswirklichkeit der Erforschten) im Forschungsprozess neu gedacht. Damit verbunden ist die Abkehr von einem „naturwissenschaftlich restringierten Erfahrungsbegriff“, der in seinen methodologischen Grundlagen weniger kontrolliert und reflektiert ist „als eine Methodologie, welche die unabdingbare Notwendigkeit des Fremdverstehens in ihre Grundlagenüberlegungen einbezieht“ (Schütze et al. 1981: 442). Das Fremdverstehen soll dahingehend methodisch kontrolliert werden, dass all das, was der Forschende über seinen Forschungsgegenstand zu wissen glaubt, eingeklammert und zurückgestellt wird, um zu verhindern, dass das, was er (vermeintlich) schon vorher wusste, im Datenmaterial bestätigt bzw. wiedergefunden wird. Im Unterschied zu einem rekonstruktiven Zugang zur sprachlichen Wirklichkeit der zu erforschenden Subjekte ist die standardisierte Forschung immer genötigt, „Begriffe zu verwenden, die von ihrer Indexikalität gereinigt bzw. geheilt sind“ (Kruse 2009: o.S; vgl. Garfinkel 1981: 213f.). Das ist aber aus der Perspektive der verstehenden Methodologie grundsätzlich nicht möglich. Ziel eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens ist es, das praktische Alltagswissen der Erforschten, das in Erzählungen und Beschreibungen alltäglicher Handlungen zum Vorschein kommt und zu großen Teilen implizit bleibt, also ihr Verständnis von Welt und ihre Sinnggebung im Kontext ihrer Lebenswelt intersubjektiv nachzuvollziehen.

### **3.1.2 Grundprinzipien des methodisch kontrollierten Fremdverstehens**

Im deutschsprachigen Raum beschäftigte sich in den 1970er Jahren vor allem die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen<sup>24</sup> unter Rückgriff auf die soziologischen Ansätze des Pragmatismus, der früheren Chicagoer Schule, des Symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie mit methodischen Problemen des Fremdverstehens (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981) und prägte den Begriff des ‚methodisch kontrollierten Fremdverstehens‘.

Obgleich in der Tradition ‚verstehender‘ oder ‚interpretativer Methodologie‘ unterschiedliche Schulen der rekonstruktiven Sozialforschung stehen (etwa der symbolische Interaktionismus, die Ethnomethodologie, die phänomenologisch orientierte Soziologie, die Grounded Theory, die Objektive Hermeneutik oder die Dokumentarische Methode), ist all diesen Schulen gemein, dass sie grundlegende Prinzipien des methodisch kontrollierten Fremdverstehens teilen: das Prinzip der Kommunikation und das Prinzip des Kontextes (vgl. u.a. Bohnsack 2010a; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Hoffmann-Riem 1980; Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981). Diese beiden Grundprinzipien grenzen sich von jenen der standardisierten Verfahren der Sozialforschung ab und beziehen sich vorrangig auf Gespräche als Erhebungsverfahren.

<sup>24</sup> Hinter dem Kollektivnamen ‚Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen‘ standen Joachim Matthes, Werner Meinefeld, Fritz Schütze, Werner Springer, Ansgar Weymann und Ralf Bohnsack, allesamt Soziologen, die zum damaligen Zeitpunkt unterschiedlich weit in ihrem akademischen Werdegang voran geschritten waren.

Sie ermöglichen, das zentrale Wesensmerkmal menschlicher Sprache und Kommunikation, die Indexikalität der Sprache (vgl. Garfinkel 1981; Auer 1999), mit der Sinn bzw. Wirklichkeit konstruiert wird, aufzuarbeiten. Da die in dieser Arbeit vorgestellte Studie auf der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen beruht, werden im Folgenden die Grundprinzipien des methodisch kontrollierten Fremdverstehens aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode dargelegt.

Qualitativ-rekonstruktive Verfahren gehen von der Annahme aus, dass Menschen in der Alltagskommunikation die Handlungen und Äußerungen ihrer GesprächspartnerInnen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Wissensbestände interpretieren und dass diese zugleich die Grundlage für ihre weiteren Erfahrungen bilden. Jede sozialwissenschaftliche Forschung, die sich mit Verhaltens- und Handlungsweisen von Menschen beschäftigt, basiert auf einem kommunikativen Prozess der Beteiligten, ist an eine Kommunikationsbeziehung zwischen Forschendem und Erforschten gebunden. Schütze spricht in diesem Zusammenhang auch vom „kommunikativen Grundcharakter“ der Sozialforschung (vgl. Schütze 1978). Die Perspektive der Erforschten ist den Forschenden prinzipiell fremd und lässt sich nicht „durch Introspektion, sondern lediglich in kommunikativer Interaktion erfassen“ (Schütze et al. 1981: 433). Der Forschungsprozess ist daher „unter einer ganz allgemeinen Perspektive als Kommunikation anzusehen, weil die gesellschaftliche Wirklichkeit mit Hilfe von Wissenselementen aufgebaut ist, über die allein die zu befragenden Gesellschaftsmitglieder Auskunft geben können“ (ebd.: 439). Das ‚Prinzip der Kommunikation‘ setzt voraus, dass sich Forschende mit grundlegenden Regeln und Strukturen der Kommunikation auseinandersetzen, um die grundlagentheoretischen Annahmen und Voraussetzungen, die das methodisch kontrollierte Fremdverstehen im Forschungsprozess bedingen, nachvollziehbar für Dritte zu gestalten.

Damit Erhebungsmethoden wie das Interview oder die Gruppendiskussion auch „den Stellenwert von Medien der Kommunikation zwischen Forschenden und denjenigen, die Subjekte der Forschung sind“ (Bohnsack 2010a: 17) einnehmen, muss die Fragestellung möglichst offen gestaltet sein. Die Befragten werden in der Erhebungssituation dazu aufgefordert, ihre Kommunikation weitestgehend selbst zu strukturieren und zu signalisieren, was für sie von Bedeutung ist und in welcher Weise. Die methodische Kontrolle soll durch möglichst wenige Eingriffe des Interviewenden erreicht werden. Damit verbunden ist die Bereitschaft der Forschenden, sich auf eine Kommunikation einzulassen, das heißt sich im Forschungsprozess überraschen und irritieren zu lassen. Die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands wird zurückgestellt, um somit erst die Wirklichkeitsdefinitionen und Sinnzuschreibungen der Erforschten herausarbeiten zu können. Diese selbstreflexive, theoretische Sensibilisierung (vgl. Glaser 1978; Strauss/Corbin 1996; Kelle 1996) entspricht

dem Prinzip der Offenheit interpretativer Sozialforschung gegenüber dem Forschungsgegenstand. Die gegenstandstheoretischen Vorannahmen bezüglich des Forschungsfeldes stellen lediglich eine heuristische, nicht eine determinierende Funktion im Erkenntnisprozess dar. Gegenstand der Reflexion ist somit auch das eigene Relevanzsystem und dessen Wirkung auf den Forschungs- und Analyseprozess. Demgegenüber soll bei hypothesenprüfenden Erhebungsverfahren die methodische Kontrolle und intersubjektive Überprüfbarkeit der Erhebungs- und Auswertungsprozesse dadurch erreicht werden, dass die Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten vorstrukturiert und standardisiert werden. Durch eine Standardisierung und Formalisierung der Erhebungsmethode wird jedoch die Forschungskommunikation weitestgehend eingeengt. Den Befragten wird somit keine Gelegenheit gegeben, Themen innerhalb des eigenen Bezugsrahmens und in ihrer eigenen Sprache zu entfalten. Zurecht weist Ralf Bohnsack darauf hin, dass durch eine Beschneidung der Kommunikationsmöglichkeiten das infrage gestellt wird, „was man als ‚Gültigkeit‘ (oder ‚Validität‘) einer Verfahrensweise, einer Methode bezeichnet; d.h. es wird angezweifelt, dass die Methode ihrem Gegenstand, nämlich dem sozialen Handeln, der Kommunikation derjenigen adäquat ist, die Gegenstand der Forschung sind“ (Bohnsack 2010a: 17).

In der nicht-standardisierten Forschung ist die Kommunikationsgebundenheit rekonstruktiver Verfahren weitgehend anerkannt. Nach Hoffmann-Riem (1980: 343f.) geht das ‚Prinzip der Kommunikation‘ von der Annahme aus, „dass der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem der Forschungssubjekte in Geltung läßt“. Gleichwohl bleibt der ‚kommunikative Charakter‘ in der Praxis rekonstruktiver Sozialforschung oftmals latent bzw. beschränkt sich die Forschungskommunikation ausschließlich auf die Erhebungsphase. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese „kommunikative Haltung“ (Loos/Schäffer 2001: 45) gerade in rekonstruktiven Forschungsprozessen fortwährend und insbesondere auch in der Auswertung von Daten und in der Übersetzung der empirischen Ergebnisse in eine Forschersprache von Bedeutung ist.

Mit dem ‚Prinzip des Kontextes‘ als zweites wesentliches Grundprinzip des methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981; Bohnsack 2010a; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014) soll im Forschungsprozess sichergestellt werden, dass Äußerungen und Handlungen, die Gegenstand der Forschung sind, im Gesamtkontext einer Erzählung oder einer längeren Darstellung betrachtet werden, über die der Forschende im Verlauf der Kommunikation noch mehr erfährt. Wie bereits dargelegt, gilt es in der Erhebung von Interviews oder Gruppendiskussionen Bedingungen zu schaffen die es ermöglichen, dass die Erforschten ihre Relevanzsysteme in formaler und inhaltlicher Hinsicht eigenmächtig und selbstläufig entfalten können. Interviews oder Gruppendiskussionen werden auf Ton- oder



Bildträgern aufgezeichnet, so dass die sprachlichen Äußerungen in dem Kontext analysiert werden können, den die Erforschten selbst hergestellt haben. Da sprachliche Äußerungen in der Regel nur in ihrem situativen und zeitlichen Kontext zu verstehen sind, werden vorangehende und nachfolgende Äußerungen im Rahmen der sequentiellen Analyse der Redebeiträge berücksichtigt (vgl. Przyborski 2004).

Die Datenauswertung geht – im Unterschied zu standardisierten Verfahren – von den Kontextuierungen der Befragten aus. Das bedeutet, dass die Einzeläußerungen einer Person immer als Teile eines Gesamtzusammenhangs, als Teile einer Geschichte interpretiert werden und „nicht im Kontext eines Tests oder Fragebogens, in denen bestimmte Interpretation schon vorgegeben sind“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 17). In der Dokumentarischen Methode wird die Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen von ihrer sozialen oder existentiellen Genese her bzw. in deren Kontext mit der Sprache von Mannheim (1980: 85ff. u. 76) auch als „genetische Interpretation“ bezeichnet.

Ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen erfordert von dem Forschenden ein Bewusstsein darüber, dass das eigene Relevanzsystem mit dem der Forschenden nicht zwangsläufig übereinstimmt. In der Auswertung der textbasierten Daten können die unterschiedlichen Relevanzsysteme d.h. die Vielfältigkeiten und Kontingenzen von sozialer Wirklichkeit aufgedeckt und die komplexen Muster rekonstruiert werden, nach denen die Befragten ihre Wirklichkeit selbst konstruieren (vgl. u.a. Helfferich 2005; Bohnsack 2010a).

Bezugnehmend auf die Erhebungssituation, meint das ‚Prinzip des Kontextes‘, dass nach Möglichkeit auf eine künstliche bzw. unnatürliche Erhebungssituation verzichtet werden soll. Empfohlen wird, eine Befragung an einem Ort der Praxis durchzuführen, der den zu erforschenden Personen aus ihrem Alltag vertraut ist. Das gleiche gilt für die soziale Zusammensetzung der Gruppen, sofern im Forschungsdesign die Erhebung einer Gruppendiskussion vorgesehen ist (siehe Kapitel 4). In einer Gruppendiskussion, so Bohnsack, erklärt sich für den Forschenden vieles, wenn er den Einzelnen in der Kommunikation mit denjenigen erlebt, „mit denen er oder sie auch im Alltag kommuniziert, also innerhalb des gewohnten *sozialen Kontextes*, z.B. innerhalb [...] der Gruppe der Gleichaltrigen, mit denen er oder sie auch sonst zusammen ist“ (Bohnsack 2010a: 21, H.i.O.). Innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft bildet sich durch die wechselseitige Bezugnahme der Gruppenmitglieder ein „*kommunikativer Kontext*“ (ebd., H.i.O.), durch den der Sinngehalt der einzelnen sprachlichen Äußerungen erst deutlich wird. Auch die Sprache, die Symbolik und die Metaphern, die die Gruppenangehörigen verwenden und miteinander teilen, treten in ihrem spezifischen Verweisungszusammenhang in der Gruppendiskussion zum Vorschein und können als typisch für die jeweilige Lebenswelt der Gruppe betrachtet werden (vgl. Bohnsack 2010a: 21).

Zusammenfassend wird also eine methodische Kontrolle des Fremdverstehens möglich, wenn es dem Forschenden gelingt, möglichst wenig in die Strukturierung der Kommunikation einzugreifen und die Darstellungen der Erforschten systematisch in ihrer Kontextuierung zu betrachten. Auf diese Weise gelingt es, dass die Erforschenden ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem eigenständig entfalten und die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden sichtbar werden (vgl. ebd.).

### **3.1.3 Interkulturelle Kommunikation und Methodik des kontrollierten Fremdverstehens**

Für gewöhnlich wird unter interkultureller Kommunikation jener soziale Interaktionsprozess gefasst, der „sich über die Grenzen von Gesellschaften und ihren ‚Nationalkulturen‘ hinweg vollzieht“ (Nohl 2008: 281). Ein solches Verständnis interkultureller Kommunikation geht von Kommunikationsproblemen zwischen den „national gedachten Kulturen“ (ebd.) aus, die – so die Annahme – durch einen Zuwachs an interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bewerkstelligen seien. Allerdings bleibt häufig unklar, was mit der Befähigung zur interkulturellen Kommunikation überhaupt gemeint ist. Matthes zufolge orientiert sich die Diskussion um interkulturelle Kommunikation in pädagogischen Kontexten „am Erwerb von Fertigkeiten zur vorausschauenden Bestimmung von Handlungsproblemen im Umgang mit Fremden und an anderen Mitteln zu deren effizienter Lösung“ (1999: 414).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird interkulturelle Kommunikation aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive betrachtet. Interkulturelle Kommunikation findet nicht nur zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ethnien, Sprachgemeinschaften und nationaler Zugehörigkeiten statt, wie das häufig in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation suggeriert wird, sondern grundsätzlich, wenn divergente Wissensbestände, unterschiedliche Erfahrungsräume und soziale Zugehörigkeiten aufeinandertreffen. Selbst wenn die Verständigungssprache dieselbe Sprache ist, bedeutet das nicht, dass die Personen, die miteinander kommunizieren, sich auch unmittelbar verstehen. Jedes kulturelle Phänomen ist in seiner Performanz mit einem spezifischen Sinn besetzt. Diesen Eigensinn von Kultur gilt es in seinem praktischen Vollzug zu rekonstruieren. Einer Ethnisierung – also dem Prozess der Zuschreibung ethnischer Zugehörigkeit – und einer Kulturalisierung – dem Prozess, in dem die ‚kulturelle‘ Herkunft und Position von Menschen als auffälliges und prägendes Merkmal für Verhalten dieser Person angesehen wird – kann also entgegengewirkt werden, wenn die Semantik der Kategorien der AkteurInnen auf der Grundlage ihres handlungsleitenden Wissens rekonstruiert wird. Auf diese Weise können auch jene handlungsleitenden Wissens- und Begriffsbestände erforscht werden, die unterhalb der Common-Sense-Begriffsbildung auf der Ebene von Gesellschaften bzw. ‚Nationalkulturen‘ in unterschiedlichen Formen der Sozialität entstehen, die die Handlungspraxis der Menschen strukturieren (vgl. Nohl 2008: 283). Die Frage nach dem faktischen Wahrheitsgehalt und der normativen oder moralischen

Richtigkeit kultureller und gesellschaftlicher Tatsachen wird hintangestellt bzw. „in Klammern gesetzt“ (Mannheim 1980: 88). Mit der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (ebd.) geht der Wechsel „von der Frage, was kulturelle oder gesellschaftliche Tatsachen *sind*, zur Frage danach, *wie* diese sozial, d.h. interaktiv und erlebnismäßig, *hergestellt* werden“ einher (Bohnsack/Nohl 2001: 18, H.i.O.). Das bedeutet, dass alle sprachlich-kommunikativen Phänomene als kulturelle Phänomene stets für sich gesehen sinnhaft sind, da sich in ihnen sozialer Sinn manifestiert.

Als Forschungsgegenstand beschreibt interkulturelle Kommunikation im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie einen Austauschprozess zwischen Personen, die unterschiedlichen ‚konjunktiven‘ Erfahrungsgemeinschaften (vgl. Mannheim 1980: 218ff.) – also unterschiedlichen Kulturen bzw. Milieus – angehören oder denen differente Kulturen von außen attribuiert werden. Kommuniziere ich als Angehöriger einer Kultur mit Angehörigen einer ganz anderen Kultur, so sind mir deren Bedeutungszuschreibungen, Wirklichkeitskonstruktionen und Regelsysteme grundsätzlich fremd. In der „Weise des Aneinandervorbeiredens“ (Mannheim 2015: 240) bleibt die Fremdheit zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Milieus allerdings oftmals unbemerkt oder ist den AkteurInnen nicht bewusst. Nicht selten gehören die Personen, die forschen und die Personen, die Gegenstand der Forschung sind, unterschiedlichen Alltagswelten, Subkulturen oder Milieus an. Sie weisen also unterschiedliche Sozialisationserfahrungen auf und kommunizieren mithin in unterschiedlichen Sprachen (vgl. Bohnsack 2010a: 18).

Die methodische Fremdheitshaltung baut auf Erfahrungen mit existenzieller Fremdheit im alltäglichen Leben auf. In den vorangestellten Kapiteln wurde bereits deutlich, dass innerhalb der rekonstruktiven Sozialforschung davon ausgegangen wird, dass Phänomene der Fremdheit und kulturellen Differenz Teil unserer alltäglichen Verständigung sind. Aus dieser Perspektive findet interkulturelle Kommunikation bereits dort statt, „wo Menschen unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit, z.B. unterschiedlicher regionaler, Geschlechter- oder Generationszugehörigkeit miteinander kommunizieren“ (Nohl 2008: 281). Fremdheit und interkulturelle Kommunikation sind also nicht mit einer qua Nationalität oder Ethnizität unterschiedlichen Kultur gleichzusetzen.

Dieses Verständnis von Fremdheit zwischen den Milieus ist der Ursprungsort eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Schütze et al. 1981), das die Annahme und Bewältigung von Fremdheit zum methodischen Prinzip erhebt (vgl. Bohnsack/Nohl 2001). Für die vorliegende Forschungsarbeit stellt sich die Frage, wie die empirische Untersuchung den Vorgaben eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens gerecht werden kann. Ausgehend davon, dass die Anforderungen interkultureller Kommunikation sowohl in der Erhebungssituation als auch in der Auswertung empirischer Daten zur Geltung kommen, ist

eine interkulturelle Forschung zu begrüßen, die nicht nur interkulturelle Kommunikation untersucht, sondern selbst interkulturell sensibel agiert (vgl. Nohl 2008).

In der rekonstruktiven Erforschung von Interkulturalität kann die Aufmerksamkeit des Forschenden auch auf die interkulturelle Kommunikation zwischen den Forschenden und Erforschten gelenkt werden, vorausgesetzt, es treffen differente Milieuzugehörigkeiten aufeinander. In aufgezeichneten Interviews und Gruppendiskussionen lassen sich zwei ineinander verschränkte Diskurse rekonstruieren. Einerseits kann untersucht werden, wie die Erforschten in den mit ihnen geführten Interviews oder Gruppendiskussionen propositional schildern, wie sie Menschen mit differenter Milieuzugehörigkeit begegnet sind und wie sie diese Situationen interkultureller Kommunikation bewältigt haben. Andererseits kann herausgearbeitet werden, wie die Erforschten die Kommunikation mit den Forschenden performativ vollziehen (vgl. Nohl 2008: 287). In einem „Zusammenspiel von Vertrautheit und Fremdheit im Verhältnis der Forschenden zu ihrem Feld“ (Bohnsack/Nohl 2001: 15) kommt es auch zu Aushandlungsprozessen mit den Erforschten. Diese bringen in der Interaktion mit den Forschenden eine Begegnung mit Milieufremden zur Performanz. Die Rekonstruktion des Diskurses zwischen Forschenden und Erforschten ermöglicht es aber nicht nur, die interkulturelle Kommunikation in der unmittelbaren Interaktion, in ihrer Performativität zu untersuchen (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1990), sondern auch die methodische Selbst-Reflexion des Forschenden (vgl. Bohnsack 2010a: 208). Abweichungen von kultureigenen bzw. milieuspezifischen Normalitätserwartungen „werden erst in der Differenzerfahrung reflexiv zugänglich gemacht“ (Schondelmayer 2014: 279) und wahrgenommen. In dieser Weise offenbaren sich „individuelle und kulturelle Selbstverständlichkeiten des Handelns“ (ebd.). Diese „prinzipielle Verschränkung zweier Diskurse“ (Bohnsack 2010a: 207), die auf den „dialogischen oder diskursiven Charakter der Beziehung von Forschenden und Erforschten“ (Bohnsack 2010a: 207) zurückzuführen ist, wird nicht nur als Möglichkeit zur Erhöhung der Reliabilität des Verfahrens betrachtet, sondern auch als Potenzial für die interkulturelle Kommunikationsforschung erkannt (vgl. Nohl 2008: 288).

Rekonstruktive Verfahren haben, wie bereits dargelegt, gegenüber standardisierten methodischen Verfahren die Möglichkeit, „die Indexikalität sprachlicher Wirklichkeitskonstruktionen selbst zum Forschungsgegenstand werden zu lassen und zu bearbeiten“ (Kruse 2009: o.S.). Um die Indexikalität menschlicher Sprache (vgl. Kapitel 3.1.1) aufzuarbeiten müssen jedoch Interpretationsleistungen erbracht werden. Für Bohnsack beruhen diese auf einem Wissen und auf Methoden der Interpretation, die es den SprecherInnen ermöglichen, „das Wissen um Handlungsmotive, Orientierungen, Rollenmuster etc. in der geeigneten Situation und gegenüber den geeigneten Personen, anzuwenden“ (2010a: 23). In dieser Hinsicht stimmen Anforderungen der interkulturellen

Kommunikation und der rekonstruktiven Sozialforschung überein. Die im Grundsatz in allen sozialwissenschaftlich hermeneutischen Ansätzen verankerte Methodik des kontrollierten Fremdverstehens findet sich in einer fundierten und methodisierten Weise in der Dokumentarischen Methode wieder. In der interkulturellen Forschung haben sich einer Reihe von dokumentarischen Forschungsarbeiten (vgl. Bohnsack/Nohl 1998; Nohl 1996, 2001; Weiß 2001; Weller 2003; Schittenhelm 2005; Schondelmeyer 2010, Franz 2013) bewährt.

Die dokumentarische Interpretation interkultureller Kommunikation zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass sie im Unterschied zu differenzorientierten Ansätzen interkultureller Forschung „auf Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung, auf Zentren gemeinsamen Erlebens, auf den Fokus einer gemeinsamen Weltanschauung“ (Bohnsack 2010a: 68) zielt. Statt der Konflikte in der interkulturellen Kommunikation können bspw. jene Situationen und sozialen Zusammenhänge in den Blick genommen werden, in denen auf erfolgreiche Weise interkulturell kommuniziert wurde (Nohl 2008: 284). In der dokumentarischen Interpretation geht es darum, jene Vorgänge zu rekonstruieren, „in denen sich gesellschaftliche Wirklichkeit(en) hier *wie* anderswo schon immer selbst auf *ihre(n) Begriff(e)* bringen“ (Matthes 2000: 24, H.i.O.). Die Voranstellung bzw. Unterstellung eindeutig kultureller Zugehörigkeiten seitens des Forschenden ist insofern redundant, weil erst im Diskurs selbst die Positionen, die die AkteurlInnen innerhalb ihres Spektrums kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede verhandeln, sichtbar und damit auch beforschbar werden. Die Handlungen, Äußerungen und rekonstruierten Orientierungen der zu untersuchenden Personen werden für den Forschenden umso verständlicher, „je evidenter die Erlebnisverarbeitung oder Erfahrungskonstitution bzw. deren Darstellung sich vollzieht“ (Bohnsack 2010a: 177). Das bedeutet auch, dass „Verstehen im Sinne des Nachvollzugs eines Erlebnisprozesses und der Genese von Orientierungen nur über das ‚Eindringen in einen konjunktiven Erfahrungsraum‘ gelingen kann“ (Nentwig-Gesemann 1999: 218). Die Differenzierung zwischen der Bedeutung, die einem Begriff innerhalb der Gesellschaft zukommt, und der milieuspezifisch differenzierten, stärker in der alltäglichen Handlungspraxis der AkteurlInnen fundierten und sie leitenden Begriffsbedeutung, ist grundlegend für die Dokumentarische Methode (siehe hierzu Kapitel 3.2).

Arnd-Michael Nohl (2001) konnte in einer Studie zu Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien aus der Türkei und einheimischen Jugendlichen in Deutschland und ihren Altersgenossen in der Türkei das Potenzial einer Rekonstruktion interkultureller Kommunikation und deren milieuspezifischen Rahmung eindrucksvoll entfalten. Als ein besonderes Orientierungsproblem der jungen Migranten dokumentiert sich im empirischen Material eine migrationsspezifische Diskrepanz zwischen der inneren Sphäre der Familie und der äußeren Sphäre der Gesellschaft. Eine kreative Form, die Problematik diese Sphärendifferenz zu bewältigen, findet sich bspw. in der Herausbildung einer neuen Kultur in der Migration, wie

etwa die des Breakdance. Milieuspezifische Gemeinsamkeiten von jungen Einheimischen und Migranten sowie deren kulturelle Differenzenerfahrungen zeigten sich in Bezug auf Adoleszenz und Bildung. Anhand von Gruppendiskussionen, teilnehmender Beobachtung und biographischen Interviews konnte das jeweilige Milieu der Jugendlichen konstruiert werden, aus dem heraus sie interkulturell kommunizieren. Nohl konnte auf diese Weise darlegen, wie die Wege, die die Jugendlichen im Zuge der interkulturellen Kommunikation einschlagen, durch ihr eigenes Milieu geprägt sind (vgl. Nohl 2008: 281).

Mit der dokumentarischen Interpretation können die Milieus der Kommunizierenden und ihre interkulturelle Kommunikation im Verhältnis zueinander erforscht werden.<sup>25</sup> In Anlehnung an die Arbeiten zur Wissenssoziologie von Karl Mannheim ist das unmittelbare Verstehen des Anderen mit der Bezogenheit auf einen gemeinsamen Erfahrungszusammenhang verbunden. Im Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie beruhen Milieus auf gelebten Gemeinsamkeiten der Erfahrung, d.h. auf einer „kollektiven Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1980). Diese kollektiven Erfahrungen können gemeinsam oder auch lediglich gleichartig, d.h. homolog sein (wie etwa bei einer Generation). Innerhalb eines Milieus betrachten die Menschen die Dinge auf gleichartige Weise, so dass der Einzelne in der spezifischen Perspektive seines Milieus derart verankert ist, dass er „die Dinge seines Erlebnishorizontes nur soweit erfaßt, als sie in die Kollektivbedeutsamkeiten eingehen“ (Mannheim 1980: 237). Mit Bezug auf Nohl wird der Kulturbegriff grundlagentheoretisch im Sinne des Milieubegriffs aufgefasst und analytisch zwischen „kollektiven Formen praktischer Lebensführung“, wie sie in Milieus vorliegen, und „kulturellen Repräsentationen“ differenziert (Nohl 2014: 138ff.). Letztere formen kulturelle Zugehörigkeit und Gemeinsamkeiten allenfalls auf einem sehr abstrakten, von der Erfahrung abgehobenen Niveau (vgl. Nohl 2008: 286). Je weniger sich solche Gemeinsamkeiten auf die Erfahrungsebene der Menschen, deren Erlebnisse beziehen, desto eher bildet sich die ‚Nationalkultur‘ (vgl. ebd.) als eine „vorgestellte Gemeinschaft“ (vgl. Anderson 1983). Bohnsack und Nohl sprechen in diesem Zusammenhang auch von zwei Ebenen der Fremdheitserfahrung, derjenigen der sozialen Identität (Fremd- und Selbstidentifizierungen) und derjenigen des sozialen Habitus, des Modus Operandi (vgl. 2001: 22).

In den bisherigen Ausführungen wurde verdeutlicht, dass die Dokumentarische Methode als Erhebungs- und Auswertungsverfahren den Anforderungen der Methodik des kontrollierten Fremdverstehens entsprechen kann. Sie eignet sich vor allem für eine Untersuchung interkultureller Kommunikation hinsichtlich ihres propositionalen als auch ihres performativen Gehaltes einerseits und der Milieugebundenheit dieser Kommunikation

<sup>25</sup> Auf den Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie gehe ich im Kapitel 3.2.1 weiter ein.

andererseits (vgl. Nohl 2008: 288). Der Mehrwert der dokumentarischen Interpretation von interkulturellen Situationen und deren Bewältigung ist vor allem auch in der empirisch fundierten und theoretisch reflektierten Rekonstruktion der Handlungspraxis zu sehen. Die Fokussierung auf die AkteurInnen ist in zweierlei Hinsicht für die interkulturelle Forschung bedeutsam. Erstens sind es abseits pädagogischer und wissenschaftlicher Konzepte zum interkulturellen Lernen bzw. zur interkulturellen Kompetenz einzelne Menschen mit ihren milieuspezifischen Erfahrungen und Lebensgeschichten, die in ihrem Alltag auf Fremde treffen und mit dieser Fremdheit umgehen. Zweitens ist nicht davon auszugehen, dass sich das alltagstheoretische Wissen über interkulturelle Interaktion und Kommunikation und das atheoretische, implizite Erfahrungswissen in einer Begegnung mit Fremdheit decken. Um wirklich etwas darüber zu erfahren, wie Jugendliche Fremdheit erleben und wie sie in Begegnung mit Fremden handeln, ist es notwendig die Handlungspraktiken und die ihnen zugrunde liegenden Orientierungen zu rekonstruieren. Erst in dieser Rekonstruktion zeigt sich, wie Gemeinsamkeit und Fremdheit erlebt und bewertet und was letztlich als gemeinsam und fremd konnotiert wird.

### 3.2 Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode

Die Praxeologische Wissenssoziologie wurde von Ralf Bohnsack (vgl. 2017) in einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit der Wissenssoziologie von Karl Mannheim zu einer Praxistheorie herausgearbeitet, die unmittelbar mit der empirischen Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode verbunden ist. Die Dokumentarische Methode als Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie schließt an Mannheims methodologische Überlegungen und Grundbegrifflichkeiten an. Der Zugang zu den Strukturen der Praxis ist im Sinne der „praxeologischen Methodologie“ (Bohnsack 2010a: 187ff.) selbst „eine (habitualisierte) Praxis resp. ein praxisorientierendes Wissen [...], welches beides strukturiert: die empirische Beobachtung wie auch den theoretischen Blick“ (Bohnsack 2017a: 14). Im Anschluss an Mannheims Wissenssoziologie wurden die grundlegenden Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie „in die rekonstruktive empirische Analyse induziert und auf diesem Wege und in der Auseinandersetzung insbesondere mit Harold Garfinkel, Pierre Bourdieu, Erwin Panofsky, Alfred Schütz, Niklas Luhmann und Erving Goffman“ (Bohnsack 2017a: 16) weiterentwickelt. Ebenso wie die methodologischen Reflexionen und forschungspraktischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode hat sich das Kategoriensystem der Praxeologischen Wissenssoziologie auch transdisziplinär und in vielfältigen empirischen Analysen bewährt.<sup>26</sup>

Im Folgenden werden im Kapitel 3.2.1 die zentralen Grundbegriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie erläutert, die auf die Mannheim'sche Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen und Handeln zurückzuführen sind (vgl. Mannheim 1980: 264ff.). Die grundlagentheoretischen Annahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie werden anschließend im Kapitel 3.2.2 in der Dokumentarischen Methode in methodologische Analyseschritte übertragen. Wesentlich für die methodische Kontrolle des Fremdverstehens ist die komparative Analyse in der dokumentarischen Interpretation, deren methodologische Begründung in Kapitel 3.2.3 dargelegt wird. Im abschließenden Kapitel 3.2.4 werden die sinngenetische und die soziogenetische Typenbildung als rekonstruktive Verfahrensweisen zur Abstraktion und Generalisierung der empirischen Befunde vorgestellt. Mit der Kategoriengebundenheit der Praxeologischen Wissenssoziologie werden bestimmte Aspekte empirisch erfasst und grundlagentheoretisch verortet. Zugleich wird auch die Unabhängigkeit der empirischen Beobachtung von theoretischen Annahmen infrage gestellt, „welche für die

<sup>26</sup> Eine Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode findet sich unter: <http://www.dokumentarische-methode.de> (23.10.2017).



konventionelle Methodologie konstitutiv ist und diese in das Dilemma einer zugleich theorieleeren Empirie und empirieleeren Theorie geführt hat“ (Bohnsack 2017a: 14).

### 3.2.1 Implizites Wissen, konjunktiver Erfahrungsraum und Orientierungsrahmen

In der vorliegenden Arbeit wird Fremdverstehen mit der Rahmung schulisches Fremdsprachenlernen aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive in den Blick genommen. Die metatheoretische Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie bildet die Unterscheidung Mannheims (1980: 264ff.) zwischen einem „theoretisch-explizierbaren“ oder „kommunikativ-generalisierten Wissen“ einerseits und einem „atheoretischen“ oder „konjunktiven Wissen“ andererseits. Mit der Dokumentarischen Methode konnte in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und im Anschluss an die Habitustheorie von Pierre Bourdieu ein methodologisch begründeter und methodisch kontrollierter Zugang zum „atheoretischen Wissen“ (Mannheim 1980: 73) der Befragten und damit zur Handlungspraxis ausgearbeitet werden. Den Ausgangspunkt der Rekonstruktion in der Dokumentarischen Methode bildet die Differenzierung zwischen Theorien *über* Handlungspraxis, der interpretativen und definitorischen Herstellung von Realität und der Handlungspraxis *selbst*, der handlungspraktischen Herstellung von Realität.

Das atheoretische oder implizite Wissen<sup>27</sup> erwerben Menschen in einer Praxis, in welche sie selbst eingebunden sind. Zugleich leitet es als generatives Erzeugungsprinzip das Handeln der Menschen an. Im Unterschied zu einem reflexiven und kommunikativen Wissen, das institutionalisierte, verallgemeinerte und stereotypisierte Wissensbestände sowie theoretische (Selbst-)Reflexionen, sprich Common-Sense-Theorien beinhaltet, ist das konjunktive (Erfahrungs-)Wissen in den Alltagsroutinen der AkteurInnen verankert.

Am Beispiel der Herstellung eines Knotens veranschaulicht Mannheim die Eigenart des impliziten Wissens (vgl. Mannheim 1980: 73ff.). Das Knüpfen eines Knotens vollzieht sich auf praktischer Ebene vorreflexiv und intuitiv. Demgegenüber erscheint es schwierig zu sein, in adäquater Weise verbal zu explizieren, wie ein Knoten zu knüpfen ist. Das implizite Wissen als „performatives Wissen“ (Bohnsack 2017a: 143ff.) muss dann in alltagstheoretische Begrifflichkeiten überführt werden. Karl Mannheim unterscheidet in seinem „Versuch einer soziologischen Theorie des Verstehens und der Kultur“ (1980: 271ff.) zwischen einem intuitiven und unmittelbaren Verstehen und einem wechselseitigen Interpretieren von Äußerungen oder Handlungen. Verstehen findet „in einen gemeinschaftlich gebundenen

<sup>27</sup> Der Begriff des ‚impliziten Wissens‘ wird in neueren Arbeiten von Ralf Bohnsack anstelle des Begriffs des ‚atheoretischen Wissens‘ als übergeordneter Begriff für das ‚konjunktive Wissen‘ verwendet. Hiermit wird auch ein Anschluss zu den Arbeiten zum impliziten Wissen von Michael Polanyi und Harry Collins hergestellt (siehe Bohnsack 2017a: Kapitel 5).

Erfahrungsraum, in dessen Sinngelände und deren existenzielle Unterlagen“ (Ebd.: 272) statt. Wohingegen es sich bei der Interpretation um eine „theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ (Mannheim 1980: 271ff.) handelt. Verständigungsschwierigkeiten treten insbesondere dann auf, wenn im Sinne von Mannheim unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume miteinander kommunizieren.

In der Praxeologischen Wissenssoziologie wird von einer grundlegenden „Doppelstruktur alltäglicher Erfahrungs- und Begriffsbildung“ (Bohnsack 2003: 561) oder, in der Sprache von Mannheim, von einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980: 26) ausgegangen. Äußerungen haben stets sowohl eine kommunikative als auch eine konjunktive Bedeutungsdimension, wie Ralf Bohnsack am Beispiel der Bedeutung des Begriffs „Familie“ ausführt (vgl. Bohnsack u.a. 2013a: 179). Das kommunikative oder kommunikativ-generalisierende Wissen um die Institution Familie (Normen und Rollenbeziehungen) als ein Wissen *über* Familie unterscheidet sich von einem stillschweigenden oder impliziten Wissen *innerhalb* der Familie, das den Mitgliedern der Familie aufgrund ihrer biografischen Gemeinsamkeiten und ihres „kollektiven Gedächtnisses“ (Halbwachs 1985, zit. n. Bohnsack 2013a: 179) gemeinsam ist und ihre Handlungspraxis bezogen auf die Familie orientiert. Die Familie stellt einen „konjunktive[n] Erfahrungsraum‘ mit einem je spezifischen familialen Habitus“ (Bohnsack 2013a: 179) dar. Bezugnehmend auf diese zwei unterschiedlichen Modi der Sozialität und der Verständigung geht die Praxeologische Wissenssoziologie von einer „Verständigung *innerhalb* konjunktiver Erfahrungsräume“ und einer „Verständigung zwischen diesen“ (Bohnsack 1998b: 120, H.i.O.) aus. Diese grundlegende Unterscheidung zwischen „einer *theoretischen* und einer *praktischen* Beziehung zur Welt“ (Bohnsack 2013a: 182, H.i.O.) findet sich in ähnlicher Weise in Bourdieus Theorie der Praxis wieder: „Man muß der Praxis eine Logik zuerkennen, die anders ist als die Logik der Logik“ (Bourdieu 2015: 157). Aus der Sicht Bourdieus besteht die „Wahrheit der Praxis“ in „ihrer Blindheit gegenüber ihrer eigenen Wahrheit“ (Bourdieu 2015: 166). Die Eigentümlichkeit der Praxis macht Bourdieu zufolge wesentlich aus, dass die Praxis ihre Hinterfragung für gewöhnlich gar nicht zulässt (vgl. 2015).

Das atheoretische Wissen und der darin implizierte Orientierungsrahmen sind „eng mit der spezifischen sozialen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus verknüpft“ (Nohl 2012a: 5) und bilden „einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013: 12). Die Befragten verfügen selbst über dieses Wissen, wenn auch meist in implizit praktischer Form. „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selber wissen“ (Bourdieu 2015: 127).

In der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode wird im Sinne der Wissenssoziologie von Karl Mannheim nicht davon ausgegangen, dass die Forschenden „*mehr* wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013: 12, H.i.O.). Entgegen objektivistischer Forschungsansätze wird eine „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1990: 510) in der Weise aufgelöst, dass das implizite Wissen der AkteurInnen selbst die empirische Basis für die Rekonstruktion der handlungspraktischen Herstellung der Realität bildet. Der Interpretierende hat also keinen privilegierten objektiven oder exterioren Zugang zur sozialen Handlungspraxis der AkteurInnen.

Zugleich werden die „subjektiven“ Konstruktionsprozesse der AkteurInnen in der Methodologie und Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode in ihrem Stellenwert nicht überbewertet. In subjektivistischen Ansätzen, die an das „interpretative Paradigma“ (Wilson 1981: 58)<sup>28</sup> anknüpfen, überwiegt eine mikrotheoretische situationsgebundene Beschreibung von Einzelfällen auf der Grundlage subjektiver Sinninterpretationen. Auf diesem Wege werden zwar Eigentheorien, Vorstellungen und Absichten der Befragten präzise herausgearbeitet, aber ein methodologisch-theoretischer Zugang zur Handlungspraxis *selbst* – quasi unterhalb dieser Theoriebildungen des Common-Sense *über* die Praxis – nicht bzw. nur eingeschränkt in Bezug auf institutionalisiertes Handeln oder rollenförmige Beziehungen gewährt. Die Akteurs- und Beobachterperspektive können hierbei nicht deutlich voneinander abgegrenzt werden. Das bedeutet, dass die Differenzen der Interpretationsrahmen von Forschenden und Erforschten nicht hinreichend methodisch kontrollierbar sind.<sup>29</sup> Das grundlegende Problem, die eigene forschungsmethodische Vorgehensweise und die Eigentheorien in ihrer Differenz zu den Common-Sense-Theorien zu begründen, kann Bohnsack nach gelöst werden, „wenn wir die Differenz zum Common-Sense nicht in einer *höheren*, wohl aber in einer *anderen* Rationalität sehen, genauer: in einer *anderen Analyseeinstellung*“ (Bohnsack 2010c: 297, H.i.O.). Dieser methodologische „Bruch mit den Vorannahmen des common sense“ (Bourdieu 1996: 278) gelingt in der Dokumentarischen Methode wie auch in der Kulturosoziologie von Bourdieu deshalb, weil der „analytische Zugang jenseits einer Unterstellung von subjektiven Intentionen und Motiven (Introspektion), nicht aber jenseits des Wissens der Erforschten, gesucht wird“ (Bohnsack 2013a: 195). Sowohl die Wissenssoziologie Karl Mannheims als

<sup>28</sup> Das ‚interpretative Paradigma‘ versteht soziale Realität oder den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften als durch Interpretationshandlungen interaktiv konstruiert (vgl. Lamnek 2005: 34f.; vgl. Wilson 1981: 56, 1982). In der Tradition des ‚interpretativen Paradigmas‘ stehen der Symbolische Interaktionismus bzw. die Chicagoer Schule, die Sozialphänomenologie und die Ethnomethodologie.

<sup>29</sup> Die Interpretationen der Forschenden geben dann möglicherweise mehr über die Relevanzsysteme der Forschenden als über die der Erforschten preis.

auch die Kulturosoziologie Pierre Bourdieus haben mit ihrem Zugang zu einer tieferliegenden Semantik der Handlungspraxis einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung des Gegensatzes von Subjektivismus und Objektivismus wie auch desjenigen von Mikro- und Makroebene geleistet.

In den vorangehenden Ausführungen wurde deutlich, dass aus einer praxeologisch-rekonstruktiven Perspektive ein empirischer Zugang zu den habitualisierten Praktiken der AkteurInnen über das atheoretische Wissen und den darin implizierten Orientierungsrahmen erfolgt. Wenn es nun um die Entstehung dieses impliziten Wissens geht, lässt sich mit Bourdieu und Mannheim auf die Standortgebundenheit oder genauer die „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 2015: 229) jeglichen Wissens hinweisen. Von zentraler Bedeutung ist hierbei das Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Mannheim 1980: 209ff.), das Mannheim in den 1920er Jahren in seinen Manuskripten, die 1980 unter dem Titel ‚Strukturen des Denkens‘ veröffentlicht wurden, eingeführt hat. Anknüpfend an Mannheim wird in der Dokumentarischen Methode davon ausgegangen, dass strukturidentische und bisweilen auch gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen, die zur Ausbildung gleichartiger Wissensbestände führen, einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren. Auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten oder Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte bzw. der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964b: 547) und im Medium konjunktiver Erfahrungen eignen sich Menschen ein je spezifisch implizites Erfahrungswissen an, das sie unmittelbar miteinander verbindet und ihre Praktiken strukturiert. Ein „Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen“ (Gurwitsch 1976: 178) funktioniert auch jenseits von persönlicher Bekanntschaft. Ausschlaggebend für die prägende Wirkung des Erlebens ist „seine Bindung an die Praxis“ (Bohnsack 2006: 280) oder „die selbsterworbene Erinnerung“ (Mannheim 1964b: 534). Letztere unterscheidet Mannheim von einer „angeeigneten Erinnerung“ und beschreibt diese folgendermaßen: „Nur wirklich selbst erworbene Erinnerung, in aktuellen Situationen wirklich erworbenes ‚Wissen‘ besitze ich wahrhaft. Nur dieses Wissen ‚sitzt fest‘, aber auch nur dieses bindet wirklich.“ (Mannheim 1964b: 534). Konjunktive Erfahrungsräume können auch aus dem strukturidentischen Erleben biographischer bzw. sozialisationsgeschichtlicher Diskontinuitäten und habitueller Verunsicherungen heraus entstehen (vgl. Bohnsack 2006: 281f.; Busson Hurmaci 2017).

Der Zusammenhang von konjunktivem Wissen und der zugrunde liegenden strukturidentischen Erlebnisschichtung, den Mannheim als „objektiv-geistige[n] Strukturzusammenhang“ bezeichnet (Mannheim 1984: 94f.), gilt in der praxeologischen Wissenssoziologie als Milieuzusammenhang. Unter dem Begriff des Milieus, der in der Dokumentarischen Methode in vielerlei Hinsicht synonym zu demjenigen des konjunktiven

Erfahrungsraums verwendet wird, werden Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte und die daraus resultierenden Gemeinsamkeiten der handlungsleitenden Orientierungen verstanden (vgl. Bohnsack 2014b). In der Annahme, dass Individuen oder Gruppen immer schon an verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Milieus teilhaben, die sich wechselseitig überlagern, wird die „primordiale Bindung der [dokumentarischen] Analyse an das Kollektive“ (Bohnsack 2017a: 102) deutlich. Diesbezüglich stimmt die Dokumentarische Methode auch mit dem Habituskonzept von Bourdieu überein. Bourdieu zufolge erzeugen „die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, [...] die *Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen [...]“ (Bourdieu 2015: 98, H.i.O.). Bezugnehmend auf Bourdieus Habituskonzept wird in der Dokumentarischen Methode das konjunktive, implizite Wissen als „modus operandi“ (Bourdieu 2013: 281), also als „(Prozess-)Struktur (...) der Handlungspraxis“ oder handlungsleitendes Wissen (Bohnsack 2014a: 44) gefasst. Einen Unterschied zu Bourdieu stellt die methodische Analyse des kollektiven Habitus dar. Während Bourdieu Habitusformen primär über „Kapitalkonfigurationen, d.h. spezifische Zusammensetzungen des verfügbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals, und nicht über die milieuspezifische Erlebnisschichtung als Basis des Habitus“ (Kubisch: 2010: 255) in den Blick nimmt (vgl. Bohnsack 2010a: 68), wird im Sinne der Dokumentarischen Methode die Genese des Habitus „nicht primär (negativ) im Medium der *Distinktion* analysiert“, sondern im Hinblick auf die „in den konjunktiven Erfahrungen fundierten *habituellen Übereinstimmung[en]*, d.h. im Medium der *Konjunktion*“ (Bohnsack 2010a: 68, H.i.O.).

In der präzisen Ausarbeitung der Konzeption des konjunktiven Erfahrungsraums und des Orientierungsrahmen (*im engeren Sinne* und *im weiteren Sinne*) hat Ralf Bohnsack bezugnehmend auf die Grundbegrifflichkeiten von Bourdieu den Habitusbegriff um den – auch der empirischen Analyse zugänglichen – Aspekt erweitert, „dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. Institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, d. h. den (individuellen oder kollektiven) Fremd-Identifizierungen [...] immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2014a: 36). Eine „etwas andere und in dieser Hinsicht weiter greifende Bedeutung“ erfährt der Habitusbegriff insofern, „als er sowohl den Bezug zu den fundamentalen Kategorien der Wissenssoziologie Mannheims (u.a. dem konjunktiven Erfahrungsraum) herstellt, als auch zu den Kategorien der Sozialphänomenologie (Um-zu-Motive und institutionalisierte Verhaltenserwartungen), der Ethnomethodologie (Indexikalität und der prekäre Charakter alltäglicher Verständigung) und partiell der Chicagoer Schule (soziale und persönliche

Identität“ (Bohnsack 2012: 126). Die Komplexität und Doppelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums lassen sich in der folgenden Abbildung veranschaulichen.

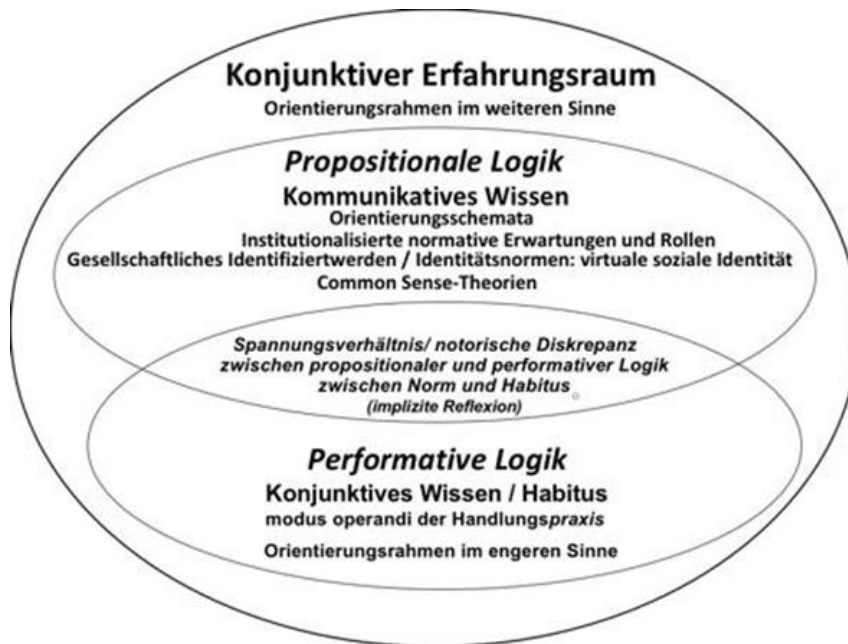


Abbildung 1: Konjunktiver Erfahrungsraum (entnommen aus: Bohnsack 2017a: 103).

Den ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ bezeichnet Ralf Bohnsack als eine Art „kollektives Gedächtnis, ein Systemgedächtnis“ (Bohnsack 2017b: 241 H.i.O.) der impliziten Reflexion und Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm bzw. Identität (im Sinne von sozialen Identitäten). Entlang einer, wie er es nennt, „notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Habitus“, als *kommunikative Logik der Praxis* auf der einen und *konjunktiven Logik der Praxis* auf der anderen Seite spricht er von einer Habitualisierung und Sedimentierung der damit verbundenen Reflexionsprozesse im ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ (vgl. ebd.: 236). Die kommunikativen Wissensbestände, also die Orientierungsschemata, die Normen, Rollen und Regeln erlangen aus praxeologischer Sichtweise ihre eigentliche Bedeutung erst „durch die Rahmung, d.h. die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis, wie sie sich im Modus Operandi des Habitus oder eben Orientierungsrahmens vollzieht.“ (Bohnsack 2017a: 108). Auch Bourdieu macht mit seinen Überlegungen zur Illusion der Regel deutlich, dass es keine rein formalisierte Regel jenseits der Praxis ihrer Anwendung gibt (Bourdieu 1976: 203). Er positioniert sich „gegen jene Tendenz unter den Ethnologen, die soziale Welt in der Sprache der Regel [...] [zu] beschreiben und so [zu] [...] tun, als habe man die sozialen Praktiken erklärt, wenn man die explizite Regel benannt hatte, nach der sie angeblich hervorgebracht werden“ (Bourdieu 1992: 99). Der Begriff der Illusion der Regel verweist auf die imaginative und legitimatorische Funktion der Regel für

die Konstruktion von Common-Sense-Theorien. In diesem Zusammenhang handelt es sich im Sinne von Luhmann um „kontrafaktische“ Normen (1997: 638)<sup>30</sup>. Das kommunikative Wissen bzw. die propositionale Logik ist „in den wechselseitigen Imaginationen der Perspektive des jeweils anderen“ begründet und „richtet sich prinzipiell auf die *Imagination* einer Praxis, einer Performanz“ (Bohnsack 2017a: 106, H.i.O.). Sowohl der subjektiv gemeinte Sinn als der das Handeln motivierende Entwurf bei Alfred Schütz (vgl. 1971) als auch die virtuelle soziale Identität bei Erving Goffman (2016) werden im Bereich des kommunikativen Handelns verortet. Ihnen gemeinsam ist eine ständige wechselseitige Vermutung und Attribuierung von Intentionen und Motiven. Aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie stehen die ‚Imagination der Praxis‘ und die ‚Praxis selbst‘ „in einem Spannungsverhältnis [...] zueinander“ (Bohnsack 2017a: 106). Der ‚konjunktive Erfahrungsraum‘ und analog dazu der ‚Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne*‘ – als übergeordneter Begriff zu demjenigen der Orientierungsschemata – zeichnet sich weitgehend „durch die Erfahrung eines gemeinsam oder strukturidentisch erlebten Spannungsverhältnisses zwischen der habitualisierten Handlungspraxis einerseits und den institutionalisierten Normen sowie den Identitätsnormen und auch den (Common-Sense-)Theorien andererseits“ aus (Bohnsack 2017a: 107). Die Analyse des Zusammenhangs von Habitus und Norm, welche diesen „nicht letztlich wiederum mehr oder weniger auf deren Vereinnahmung oder Einverleibung durch den Habitus reduzieren will“ (Bohnsack 2017b: 235), setzt die Rekonstruktion der je (milieu-)spezifischen Art und Weise, wie mit exterioren Norm-, Regel- und Moralvorstellungen auf der performativen Ebene umgegangen wird, voraus. Allerdings lässt sich von einem ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ erst dann sprechen, wenn seine „Performanz reproduziert, habitualisiert und sedimentiert und somit auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche in ihrer Dauerhaftigkeit *erfahren* wird“ (ebd.: 241, H.i.O.).

Bei der hier skizzierten Doppelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums handelt es sich um eine „rein theoretisch-analytische Trennung“ (Bohnsack 2017a: 104), da „in der empirischen Rekonstruktion [...] der Habitus immer schon in seiner Relation zu den als exterior erfahrenen Erwartungen und Ansprüchen der Norm und der Fremdidentifizierung, also innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraum und des Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, gegeben ist“ (ebd.: 104).<sup>31</sup>

<sup>30</sup> „Normative Erwartungen sind ja kontrafaktische Erwartungen, sind Erwartungen, die etwaigen Enttäuschungen nicht angepasst, sondern aufrechterhalten werden“ (Luhmann 1997: 638).

<sup>31</sup> Wenn in den nachstehenden Kapiteln der vorliegenden Forschungsarbeit von Orientierungsrahmen die Rede ist, beziehe ich mich auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne.

Die zentralen Grundbegriffe des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘, des ‚kommunikativen‘ und ‚konjunktiven Wissens‘ und des ‚Orientierungsrahmens‘ (im engeren und weiteren Sinne) in dem hier dargestellten Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie stellen die grundlagentheoretischen Begrifflichkeiten der vorliegenden rekonstruktiven Studie dar. Wesentlich für die Erforschung von Praktiken des Fremdverstehens erscheint hierbei die systematische theoretische und insbesondere empirischen Relation der Kategorie des Habitus zur Kategorie der Norm, der normativen Erwartungen und Zwänge, und derjenigen der sozialen Identität im Sinne der Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden zu sein. (vgl. Bohnsack 2014a: 33). Habitus, Norm und soziale Identität beschreiben in ihrer Relation die handlungstheoretischen Grundbegrifflichkeiten, die die in der vorliegenden Arbeit vertretene Auffassung sozialer Realität fundieren. Diese Rahmung durch Grundbegriffe als eine Metatheorie wird in der Dokumentarischen Methode auch als mehrdimensionale Kategorienbildung bezeichnet (vgl. ebd.: 33).

### **3.2.2 Dokumentarische Interpretation**

Die im vorangestellten Kapitel erläuterte fundamentale Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Sinngehalt bestimmt auch die aufeinander aufbauenden Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode und wird mit dem Wechsel der AnalyseEinstellung von der Frage nach dem *Was* sozialer Realität zur Frage nach dem *Wie*, also dem Modus Operandi ihrer Herstellung, erfasst. Im Verständnis von Niklas Luhmann (1990: 86) entspricht der Wechsel der AnalyseEinstellung in der dokumentarischen Interpretation auch dem Übergang von „Beobachtungen erster Ordnung“ zu „Beobachtungen zweiter Ordnung“.

In der Forschungspraxis der textbasierten dokumentarischen Interpretation<sup>32</sup> wird zunächst der „immanente Sinngehalt“ (Mannheim 1964a: 103-129), der dem kommunikativ-generalisierten Wissen in der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie entspricht, in einem ersten methodischen Verfahrensschritt der formulierenden Interpretation herausgearbeitet. Auf dieser Ebene lassen sich die Interpretationen der AkteurInnen selbst erfassen, etwa ihre Argumentationen, Bewertungen, Einstellungen und Reflexionen oder Eigentheorien. Auf der Stufe der formulierenden Interpretation werden Themen und Unterthemen gegliedert und deren Inhalt aus der Perspektive der AkteurInnen formulierend zusammengefasst. Auf diese Weise entsteht eine thematische Übersicht über den „Inhalt des

<sup>32</sup> In der dokumentarischen Bildinterpretation bewegen sich die formulierende Interpretation auf der ikonografischen Ebene und die reflektierende Interpretation auf der ikonologischen Ebene (vgl. Bohnsack/Michel/Przyborski 2015; Busson Hurmaci 2017; Kanter 2016).



Gesagten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 294). Die formulierende Interpretation bleibt dabei „konsequent *innerhalb* des Relevanzsystems“ (Bohnsack 2010a: 34, H.i.O.), des Rahmens der Befragten. „Dieser Rahmen selbst, der ausschlaggebend dafür ist, wie, d.h. in welcher Selektivität das Thema behandelt wird, wird hier nicht transzendiert, wird nicht explizit gemacht“ (Bohnsack 2010a: 34). Die formulierende Interpretation rekonstruiert den immanenten Sinngehalt bzw. den propositionalen Gehalt des Textes, d.h. „sie beschränkt sich ausschließlich auf das, was wörtlich oder referentiell in einem Text mitgeteilt wird“ (Bohnsack 2017a: 79). Es handelt sich hierbei um einer (Re-)Formulierung dessen, was von den AkteurInnen selbst im Interview oder in der Gruppendiskussion expliziert wurde. Die (Re-)Formulierung des thematischen Gehalts dient dazu, eine Distanz gegenüber dem Text zu schaffen (vgl. Nohl 2012a: 41). Während also die formulierende Interpretation den Analyseblick auf das richtet, was mitgeteilt wird, geht die reflektierende Interpretation der Frage nach, wie das Mitgeteilte (interaktiv) hergestellt wird, welcher Orientierungsrahmen oder welcher Habitus sich in dem Gesagten über eine Gruppe, ein Individuum oder auch ein Milieu dokumentiert (vgl. Bohnsack 2009: 326).

Anknüpfend an Mannheims Wissenssoziologie zielt die forschungsleitende Perspektive der Dokumentarischen Methode primär auf die Rekonstruktion des Dokumentsinns (Mannheim 1964a: 103-129), als Dokument für die Handlungspraxis der zu untersuchenden AkteurInnen. Mit der reflektierenden Interpretation als zweitem Analyseschritt erfolgt der Wechsel der AnalyseEinstellung von der propositionalen zur performativen Struktur der Äußerungen. In der reflektierenden Interpretation wird herausgearbeitet, wie die AkteurInnen ein Thema oder eine Problemstellung bearbeiten. Die reflektierende Interpretation zielt auf den dokumentarischen Sinngehalt des Textes. Hierbei ist von Interesse, was sich in den Darstellungen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert. Rekonstruiert wird anhand von Erzählungen und Beschreibungen, die Art und Weise wie über ein Thema gesprochen wird. Der Orientierungsrahmen wird im Medium von (metaphorischen) Darstellungen oder im Entfalten von „positiven (Gegen-)Horizonten“ oder „negativen Horizonten“ identifizierbar (vgl. Lamprecht 2012: 42).<sup>33</sup> Diese einander begrenzenden Horizonte können auch als „Horizonte der Selbstverortung“ (u.a. Bohnsack 2010a: 45) bezeichnet werden, die die Erforschten „aus ihren je verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen als Orientierungsrahmen mitbringen“ (Applis 2014:14). Die Art und Weise, wie ein Thema gerahmt wird, also der Modus Operandi, verweist in gleicher Weise auf den formalen wie auch auf den semantischen Gehalt

<sup>33</sup> Bezogen auf die einander begrenzenden Horizonte ist bei Bohnsack im Sinne der von Lamprecht verwendeten Begriffe des positiven Horizonts und des positiven Gegenhorizonts auch von „imaginativen Erwartungen“ und „imaginären Erwartungen“ die Rede (vgl. Bohnsack 2017a: Kapitel 5). Die Unterscheidung von „imaginär“ und „imaginativ“ dient dazu, das implizite Wissen in seiner Vielschichtigkeit, d.h. in seiner kommunikativen und insbesondere konjunktiven Dimension, weiter auszuarbeiten.

der Texte. Der Modus Operandi lässt sich mit Bohnsack im Bereich der Gesprächsanalyse sowohl auf der Ebene der „*performativen Performanz*“, des Modus Operandi der Diskursorganisation, wie auch auf der Ebene der „*proponierten Performanz*“, „also des Wissens um den in Erzählungen und Beschreibungen *dargestellten* Modus Operandi“ analysieren (Bohnsack 2017a: 79, H.i.O., vgl. auch 143ff.). Aus praxeologischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass sich das implizite Wissen in Alltags- oder Erhebungssituationen aktualisiert, in denen Menschen miteinander kommunizieren, die aufgrund biographischer oder sozialisationsgeschichtlicher Bedingungen milieuspezifische Erfahrungen miteinander teilen. Auf der Ebene der reflektierenden Interpretation wird das Gespräch als autopoietisches oder selbstreferentielles System (vgl. Luhmann 1988) zum Gegenstand der Untersuchung. Performativ dokumentiert sich eine habituelle Übereinstimmung in der Art und Weise, wie kommuniziert bzw. interagiert wird (bspw. in der Dynamik, im Rhythmus oder in der Bezugnahme der Redebeiträge) (vgl. Przyborski 2004).<sup>34</sup> Die Performativität des Diskurses, das heißt die impliziten kollektive Strukturen und Regeln der Verständigung und der Herstellung von Sozialität können im Zuge der dokumentarischen Gesprächsanalyse empirisch erfasst werden.<sup>35</sup>

Die Mannheim'sche Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt (vgl. Mannheim 1964a: 103-129) spiegelt sich forschungspraktisch, wie bereits erwähnt, in der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation wider. Der subjektiv gemeinte intentionale Ausdruckssinn einer Äußerung (vgl. ebd.), also das, was der Akteur sagen wollte, wird in der dokumentarischen Interpretation hingegen nicht berücksichtigt. Aus der Sicht der Dokumentarischen Methode ist empirisch nicht aufweisbar, ob die Aussagen bzw. Handlungen eines Akteurs mit einer entsprechenden Intention übereinstimmen. Der Interpretierende müsste hierzu eine Intention unterstellen. Empirisch zugänglich ist aber nur die Aussage selbst, als „immanenter Sinn“ (das, was explizit gesagt wurde). Die (subjektiven) Intentionen der Teilnehmenden können nur dann empirisch gesichert herausgearbeitet werden, wenn die Teilnehmenden (retrospektiv) ihre Motive und Erwartungen in der Gruppendiskussion wörtlich zum Ausdruck bringen. Ist dies nicht der Fall, so können hinter einer Äußerung stehende Motive, Um-zu-Motive im Sinne von Schütz (1971), vom Forschenden nur vermutet bzw. unterstellt werden (vgl. Loos/Schäffer 2001: 40). Eine solche Motivunterstellung ist an die Introspektion gebunden, die aus dem empirischen Material nicht unmittelbar zu erschließen ist.

<sup>34</sup> Auf die von Przyborski herausgearbeiteten Modi der Diskursorganisation gehe ich in Kapitel 6.1 der vorliegenden Arbeit ein.

<sup>35</sup> Bezogen auf die dokumentarische Interpretation von Interviews wird in ähnlicher Weise die formale Struktur der Darstellungen der Interviewten mit einer Textsortenanalyse untersucht (siehe Nohl 2012a).

Im Forschungsprozess wird mit der formulierenden und reflektierenden Interpretation kommunikatives und konjunktives Wissen jeweils in seiner Spezifik sichtbar gemacht. Kernbestandteil dieses Rekonstruktionsprozesses ist die „Einklammerung des Geltungscharakters“ (vgl. Mannheim 1980: 88). In beiden Interpretationsschritten wird Distanz gegenüber der Frage, ob und inwieweit die Darstellungen der AkteurInnen der faktischen Wahrheit oder normativen Richtigkeit entsprechen, bewahrt. Alle Darstellungen werden für sich als sinnhaft betrachtet, denn darin drückt sich der dokumentarische Sinn eines erfahrungs- bzw. milieuspezifischen Musters aus.

Um den Orientierungsrahmen der Erforschten interpretierend zu erfassen, bedarf es als „Interpret einen systematischen Bezugspunkt oder Standort, einen Horizont außerhalb des Rahmens der Gruppe als Voraussetzung jener für die Reflexion notwendigen Distanz“ (Bohnsack 2010a: 137). Zentral für die dokumentarische Interpretation ist die systematische Suche nach (empirischen) Vergleichshorizonten, die in der Dokumentarischen Methode als komparative Analyse bezeichnet und im folgenden Kapitel dargelegt wird.

### **3.2.3 Komparative Analyse und Tertium Comparationis**

Die Dokumentarische Methode bezieht sich in der Forschungspraxis auf die Grounded Theory und ihrer Haltung des Vergleichens im Stil einer „constant comparative method“ (Glaser/Strauss 1969: 101), die als systematischer Vergleich den gesamten Forschungsprozess strukturiert (vgl. Bohnsack 2010a: 198ff.; vgl. Nohl 2013a: 272). Als eine „Methodologie des Vergleichs, die sich auf das analogische Denken in Homologien stützt“ (Bohnsack 2010a: 204) stellt die Dokumentarische Methode eine Alternative zu hypothesenprüfenden Vorgehensweisen dar.

Kennzeichnend für die komparative Analyse im Kontext der Dokumentarischen Methode ist zum einen, dass der systematische Fallvergleich „unter dem Primat der Theorie- bzw. Typengenerierung steht“<sup>36</sup> (Bohnsack 2010a: 200; siehe hierzu auch Kapitel 3.3.3). Zum anderen ermöglicht die komparative Analyse eine methodische Kontrolle des Vorwissens der Interpretierenden. Ziel der Dokumentarischen Interpretation und ihrer Methodik des Fremdverstehens ist es u.a., die eigene „Standortgebundenheit“ (Mannheim 2015: 229f.) und somit auch die „Wertgebundenheit der Interpretation“ (Bohnsack 2010d: 34) systematisch zu kontrollieren. Angefangen vom Ausgangspunkt des Forschungsinteresses bis hin zur Rekonstruktion der praxeologischen Typenbildung und der Veröffentlichung und Diskussion ihrer Ergebnisse lässt sich der Standort, von dem aus die eigene Untersuchung durchgeführt

<sup>36</sup> In einem vergleichbaren Sinne trifft diese zentrale Funktion des methodischen Vergleichens auch auf die Grounded Theory zu.

und beschrieben wurde, prinzipiell nicht aufheben. Je nachdem wie sich die Forschenden zur eigenen Standortgebundenheit der Interpretation verhalten, fällt Matthes zufolge „auch ihr Verständnis zum ‚Vergleichen‘ aus“ (1992: 78). Um zu verhindern, dass die eigene Normativität als Maßstab der Analyse, des Vergleichs und der Relationierung gesetzt wird, werden möglichst von Beginn an empirische Vergleichshorizonte an das Material herangetragen, die die standortgebundenen Vergleichshorizonte der Forschenden sukzessive ersetzen sollen (vgl. Bohnsack 2013b: 252). In der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode werden die eigenen Selbstverständlichkeiten und Werthaltungen auf dem Wege des empirischen Vergleichs bewusst und somit einer Kontrolle zugänglich (vgl. Bohnsack 2010a). Ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen geht von der „Standortgebundenheit“ des Wissens als eine umfassende Verankerung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses in der sozialen Praxis (vgl. Bohnsack 2010a: 188), die aller Wissenschaft eigen ist, aus. Die eigene Standortgebundenheit gilt es daher nicht zu negieren, sondern ihr Potenzial in eine „produktive Irritation des wissenschaftlichen Diskurses“ (Polder 2009: o.S.) umzusetzen.

Luhmann verweist in diesem Zusammenhang auf die Problematik der „Einseitigkeit des Ausgangsproblems“ (1974: 20) in den Sozialwissenschaften hin. Dieser kann der/die Forschende entgehen, in dem er/sie sich neue Vergleichsmöglichkeiten im empirischen Material erschließt, das heißt auf gegenstandsbezogene Kategorien und Theorien<sup>37</sup>, die vorab als Vergleichskriterien bestimmt und an das Material projektiv angelegt werden, verzichtet.

Dahinter verbirgt sich die forschungsleitende Annahme, dass die „Konfrontierung einer Handlung mit ‚anderen Möglichkeiten‘“ (Luhmann 1974: 25) unerwartete Erkenntnisgewinne einbringen und neue Gegenstandstheorien generieren kann. Abduktives Schlussfolgern als Entdeckungsverfahren, das auf den Philosophen Charles Sanders Peirce (1938-1914) zurückgeht, bedeutet für die dokumentarische Interpretation, eine Forschungshaltung einzunehmen, die nach plausiblen Erklärungen für empirisch Vorgefundenes sucht und „ausgehend von der Beobachtung überraschender Phänomene“ nach einer Regel fahndet, „die diese zu plausibilisieren und somit zu interpretieren vermag“ (Bohnsack 2010b: 57). Eine vergleichbare Position nimmt Reichertz ein, der das Prinzip der Abduktion als „eine Einstellung, eine *Haltung*, tatsächlich etwas *lernen* zu wollen und nicht Gelerntes anzuwenden“ definiert (1993: 280, H.i.O.). Das „systematische Gegeneinanderhalten von empirischen Gegebenheiten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 282) soll in der dokumentarischen Interpretation sicherstellen, dass voreilige Subsumtion vermieden und auf bislang unbekannte theoretische Regeln und Zusammenhänge gestoßen werden kann. Auch Luhmann vertritt die

<sup>37</sup> Zur Differenzierung von gegenstandsbezogenen Theorien und Grundlagentheorien bzw. Grundbegriffe siehe Nohl 2016.

Auffassung, dass man die Erweiterung des Vergleichsinteresses „über das bloße Testen von theoretisch deduzierten einfachen Relationen hinaus [...] empirisch nur am Gegenstand selbst gewinnen [kann]“ (2010: 17). Nohl zufolge steigt die Ergiebigkeit und Validität eines Vergleichs mit der Präzision, mit der sein Tertium Comparationis aus dem Forschungsprozess heraus begründet werden kann (2013: 279).

Die rekonstruierten Vergleichsrelationen dienen im Sinne der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode nicht mehr der „Fixierung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern nur noch ihrer Vorbereitung; sie sind nicht mehr die Endform, die es mit dem Status eines logisch deduzierbaren Gesetzes zu bewähren oder zu falsifizieren gilt, sondern sie sind nur Material über das erst noch disponiert wird“ (Luhmann 2010: 13). Für die wissenschaftstheoretische Reflexion bedeutet das, dass „die eigene vergleichende Technik der Relationierung von Relationen zur entsprechenden Struktur ihrer Gegenstände in Beziehung“ (Luhmann 2010: 24) gesetzt werden muss. Das Vergleichen setzt also bereits mit der Bestimmung des Tertium Comparationis als eine Vergleichsgröße ein. Einem solchen ‚reflexiven‘ Tertium Comparationis liegt das zugrunde, was es als Vergleichseinheit für sich ausmacht, von den Grenzen die es setzt „zwar beeinflusst, aber nicht determiniert“ (Matthes 1992: 94).

In einen Vergleich auf der Grundlage von gedankenexperimentellen intuitiven Kontrasten fließen wissenschaftliche und alltägliche Theorien des Interpretierenden ein. In der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode werden diese standortgebundenen Vergleichshorizonte durch empirische Fallvergleiche nach und nach ersetzt: „Je mehr empirisch überprüfbare Fallvergleiche in die Analyse einbezogen werden, desto mehr werden die Vergleichshorizonte intersubjektiv überprüfbar, und die an den eigenen Standort gebundenen Vergleichshorizonte werden relativiert“ (Bohnsack 2010d: 34).

In der komparativen Analyse lassen sich unterschiedliche Formen der Relationierung herausarbeiten, die im fortgeschrittenen Forschungsprozess immer neue „Kontraste in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2010a: 143) erzeugen. In einem Fall können immanent Vergleichshorizonte vorliegen, wenn innerhalb eines Falles eine Nähe zu anderen Fällen oder eine Distanzierung von anderen Fällen markiert wird, der Fall selbst sich also auf positive bzw. negative (Gegen)Horizonte bezieht. Ein Fall kann mit einem anderen Fall über ein gemeinsames Thema, das in beiden Fällen behandelt wird, auf einer ersten Stufe der formulierenden Interpretation der Texte (Was-Ebene) relationiert werden. In der thematischen Relationierung treten möglicherweise unterschiedliche Orientierungsrahmen der Fälle hervor, in denen sie das Thema bearbeiten. Jedoch zeigt sich erst nach der reflektierenden

Interpretation (Wie-Ebene), ob die rekonstruierten Orientierungen homolog sind bzw. was die fallspezifische Besonderheit ausmacht. Überdies können Komponenten des Orientierungsrahmens über einen fallinternen oder fallübergreifenden Vergleich hinsichtlich Homologien und Heterologien zueinander in Bezug gesetzt werden, um die Fälle präziser zu fassen, sie schärfer voneinander abzugrenzen und weitere Vergleichsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Nohl 2013a: 276). Der komparativen Analyse im dokumentarischen Sinne liegt „das Denken in Homologien“ (Bohnsack 2010a: 204) zugrunde. Über empirische Vergleichshorizonte können homologe, also strukturidentische Handlungsmuster, die sich fallintern und fallübergreifend dokumentieren, herausgearbeitet werden. Mannheim nach ist „dieses Gerichtetsein auf Dokumentarisches, dieses Erfassen des Homologen etwas Eigentümliches, das weder mit Addition noch mit Synthese, auch nicht mit bloßer Abstraktion gemeinsamer Merkmale verwechselt werden darf“ (Mannheim 1964a: 121).

Ein Tertium Comparationis kann sich also entlang der „methodologische[n] Leitdifferenz von *immanentem* und *dokumentarischem* Sinngehalt“ (Bohnsack 2010a: 64, H.i.O.) auf einer Ebene der Inhalte oder auf einer Ebene der Form und Struktur bewegen. Im Zuge der komparativen Analyse der Fälle erfolgt eine zunehmende Abstrahierung und Spezifizierung der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen, die mit einem stetigen Wechsel des Tertium Comparationis verbunden ist. Die Bezogenheit der Sequenzen bzw. Fälle, die zur dokumentarischen Interpretation herangezogen werden, wird erst durch die genaue Bestimmung eines Tertium Comparationis hergestellt. Ein Tertium Comparationis, das die zu vergleichenden Sequenzen bzw. Fälle gemäß dem Prinzip des „Kontrastes in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack u. a. 2010a: 143) verbindet, stellt also selbst das Ergebnis einer Rekonstruktion dar, die sich nach Matthes in einer Art „Meta-Reflexion“ (1992: 83) vollzieht. Die jeweilige Bezugseinheit der empirischen Vergleichshorizonte ist im empirischen Material nur bedingt sichtbar und greifbar, sehr wohl aber rekonstruierbar. Matthes kennzeichnet das Tertium Comparationis in einem vergleichbaren Sinne als einen „Denkraum“, der sich durch die sukzessive Entfaltung und Erweiterung des empirischen Vergleichs erschließt und in dem der eine Fall in den anderen übersetzbar wird (Matthes 1992: 96). Die Rekonstruktion des Tertium Comparationis wird zu einer fortlaufenden Tätigkeit, die auf eine immer höhere Abstraktionsebene gehoben wird. Die ‚konjunktive Bezogenheit‘ der Fälle aufeinander lässt sich schließlich in einem übergeordneten Tertium Comparationis rekonstruieren und theoretisch-begrifflich abstrahieren (vgl. Wäckerle i.E.). Erst auf der Grundlage der gesättigten rekonstruierten Gemeinsamkeit aller einbezogenen Fälle lassen sich Kontraste zwischen den Fällen aufzeigen.

Im gesamten Forschungsprozess haben wir es also mit einer Vielzahl an Tertia Comparationis zu tun, die sich im Zuge einer „konjunktiven Abstraktion“ (vgl. Bohnsack 2010a: 183) zu einem übergeordneten Tertium Comparationis auf der sinngenetischen Ebene zusammenfügen. In der präzisen Definition des Tertium Comparationis sieht Ralf Bohnsack die Bedeutung von metatheoretischen Grundbegrifflichkeiten, die sich als geeignet erweisen, „die in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen vorfindbaren ‚Konstruktionen ersten Grades‘ so ineinander zu ‚übersetzen‘, dass sie überhaupt (im Sinne einer komparativen Analyse) vergleichbar werden“ (Bohnsack 2010a: 204 in Anlehnung an Matthes 1992: 81ff.). In der begrifflichen Bestimmung der Vergleichsgesichtspunkte können Grundbegriffe auf einer metatheoretischen Ebene helfen, das gemeinsame Dritte abstrakt und allgemein genug zu fassen, so dass es den Fälle angemessen ist (Bohnsack 2010a: 204) Ein solches Zusammenspiel aus grundlagentheoretischer und empirischer Reflexion ermöglicht es, dass gegenstandsbezogene Theorien als Ergebnisse des Vergleichens konstituiert werden können (ebd.). Aufgabe des Forschenden ist es, auf der Grundlage der Empirie „systematische Verbindungen zwischen den Grundbegriffen einer Untersuchung zu reflektieren oder erst herzustellen“ (Nohl 2016: 119), um theoretische Grundbegriffe in ihrer Angemessenheit anzweifeln, grundlagentheoretische Argumentationen erweitern oder neue Begriffe entwickeln zu können (vgl. ebd.).

### **3.2.4 Praxeologische Typenbildung**

Qualitative Studien, die einen Beitrag zu einer empirisch fundierten Theoriebildung leisten, zielen auf eine gewisse Reichweite und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, die über die Interpretationen einzelner Fälle hinausweisen, ab. Das, was an einem Fall oder einigen Fällen aufgezeigt werden konnte, soll im Hinblick auf „umfassendere Zusammenhänge oder Strukturen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 359) herausgearbeitet werden. Typologien erfüllen somit zwei wesentliche Funktionen: Einerseits dienen sie der Strukturierung und Ordnung empirischer Beobachtungen, indem sie systematische Zusammenhänge herstellen. Andererseits tragen sie in ihrer heuristischen Funktion zur Theoriebildung bei. Die Frage der Generalisierung von qualitativen Forschungsergebnissen ist untrennbar mit der Generierung von Theorien auf Grundlage von Fallgleichen und oder von Kontrasthorizonten verbunden. Bei der Konstruktion der Typenbildung geht es um die „Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen – auf ‚Typisches‘ [...], um damit wiederum auch das Einzigartige und besondere von Einzelfällen beschreiben und erklären zu können“ (Nentwig-Gesemann 2013: 295). Alle Typen „müssen [...] anhand der gleichen Merkmale charakterisiert werden können; die Differenz zwischen den Typen entsteht

lediglich durch die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen, die jedem Typus im Vergleich zu den anderen Gruppen kennzeichnen“ (Kluge 1999: 30).<sup>38</sup>

Im Bereich der sogenannten Interpretativen Sozialforschung rekurren methodologische Überlegungen zur Typenbildung in der Regel auf Webers Konzept des Idealtypus<sup>39</sup>, das darauf zielt, das in der Empirie Vorfindliche mit anderen Möglichkeiten systematisch zu vergleichen, um das Tatsächliche präziser erfassen und darstellen zu können. In dieser Hinsicht ähnelt seine Methode des idealtypischen Verfahrens dem Prinzip des ständigen Vergleichens in den qualitativen Methoden (vgl. Przyborski/Wohrab-Sahr 2014: 379). Die beobachtbaren Handlungen der Untersuchten werden im Verständnis des Idealtypus bei Weber abstrahiert und in ein in sich schlüssiges System von Aussagen konstruiert. Dieses System von Aussagen ist idealisiert und rekuriert auf nomologische Wissensbestände, die dem Sozialwissenschaftler helfen, einen „historischen Verlauf in der Kausalität seines Zustandekommens“ entdecken und erklären zu können (Przyborski/Wohrab-Sahr: 379). Weber nach „will der idealtypische Begriff das Zurechnungsurteil schulen: er ist keine ‚Hypothese‘, aber er will der Hypothesenbildung die Richtung weisen. Er ist nicht eine Darstellung des Wirklichen, aber er will der Darstellung eindeutige Ausdrucksmittel verleihen“ (Weber 1973: 190). Im Zuge der Konstruktion des Idealtypus können präziser Begrifflichkeiten gewonnen werden, mit denen Alltagshandlungen dargelegt und unter dem Gesichtspunkt ihrer Kulturbedeutungen verstanden werden können.<sup>40</sup> In Webers Forschungsarbeiten wird deutlich, „dass er den Prozess des Verstehens als einen konzipiert, in dem sowohl das intentionale, zweckrationale Prinzip des Handelns erfasst werden muss als auch die ihm zugrunde liegenden Erlebniszusammenhänge“ (Nentwig-Gesemann 2013: 299).

In Anlehnung an Max Webers handlungstheoretischer Begründung der Soziologie, „welche soziales Handeln deutend versteht und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Weber 1976: 1) hat Alfred Schütz (1971 u. 1974) in der Ausarbeitung seiner Phänomenologischen Soziologie eine Form der idealtypischen Typenbildung entwickelt,

<sup>38</sup> In sozialwissenschaftlichen Studien werden nicht selten Merkmale einer Typologie verwendet, ohne dass auf die Beschaffenheit dieser Merkmale ausführlich eingegangen wird. Kluge (1999: 19) zufolge findet eine dezidierte Auseinandersetzung mit der Definition des verwendeten Typusbegriffs häufig nicht statt.

<sup>39</sup> Den Idealtypus führte Max Weber (vgl. 1973) in seinem Aufsatz „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“ als „einen Spezialfall einer Form der Begriffsbildung, welche den Wissenschaften von der menschlichen Kultur eigentümlich und in gewissen Sinn unentbehrlich ist“ (1973: 189f.) ein. Der Idealtypus wird „durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandener Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde gewonnen“ (ebd.: 190f.). Der konstruierte Idealtypus, den Weber in seinem Wesen als Utopie, Gedankenbild oder Idealbild bezeichnet, enthält immer sowohl empirische als auch theoretisch ermittelte Vergleichsdimensionen.

<sup>40</sup> Weber verweist in seinen Studien auf eine „idealtypische“ Begriffsbildung (vgl. Weber 1973: 190). Zu Beginn der Untersuchung können Begriffe nur provisorisch definiert werden. „Die endgültige begriffliche Fassung kann daher nicht am Anfang, sondern muß am Schluß der Untersuchung stehen“ (Weber 1988: 30).



die Alltagspraktiken in ihrer Zweckrationalität (Um-zu-Motive und Weil-Motive) zu erklären versucht.<sup>41</sup> In seiner Handlungstheorie geht es um das Verstehen des subjektiv gemeinten Sinns, der das Handeln bestimmt. Die Sinn- und Deutungsschemata der Untersuchten bilden Schütz nach ‚Konstruktionen ersten Grades‘, die Rekonstruktionen dieser Konstruktionen durch die Sozialwissenschaftler ‚Konstruktionen zweiten Grades‘ (Schütz 1971: 6). Das idealtypische Modell der Konstruktion von Handlungsentwürfen im Sinne von Schütz beinhaltet „die adäquate Rekonstruktion des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns und die Theoriekonstruktionen des Common-Sense mit ihrer legitimatorischen Funktion“ (Bohnsack 2010c: 296).<sup>42</sup> Problematisch erscheint aus der methodologischen Perspektive der Dokumentarischen Methode, dass Motive und Handlungsentwürfe lediglich empirisch erfass- und erklärbar sind, wenn diese von den Untersuchten selbst expliziert werden oder wenn sich bestimmte institutionalisierte und rollenförmige Verhaltensweisen der Untersuchten im Datenmaterial manifestieren (vgl. Bohnsack u.a. 2010c: 295). Dort, wo das nicht der Fall ist, handelt es sich im Sinne einer „verdachtsgeleitete[n] Wirklichkeitskonstruktion“ (Bohnsack 1983: 45), um eine selektive und tautologische Konstruktion des Handlungsentwurfs (siehe hierzu: Bohnsack 2017a: 87f.). Eine derartige auf Introspektion angewiesene Deutung des subjektiven Sinns birgt Bourdieu zufolge „die Gefahr, nur eine besonders musterhafte Form des Ethnozentrismus abzugeben“ (Bourdieu 1976: 153). Die von Alfred Schütz entworfene Theorie der Konstruktion typischer Handlungen verbleibt auf der Ebene der Common-Sense-Theorien. Mit ihrer Hilfe können die Eigentheorien der Untersuchten über ihre Praxis, jedoch die Praxis selbst nicht rekonstruiert werden.

Dieser Typenbildung des Common-Sense (Bohnsack u.a. 2010c: 292) steht eine zweite Form der idealtypischen Typenbildung gegenüber, die sich auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (u.a. 1980) und die Kulturosoziologie Pierre Bourdieus (u.a. 1970) bezieht und als praxeologische Typenbildung (Bohnsack u.a. 2010c: 292) bezeichnet wird. Gemeinsam sind den beiden Theorieentwürfen der rekonstruktive Charakter der Typenbildung und der Bezug auf das idealtypische Verstehen von Max Weber, wenn auch in andersartiger Ausprägung.<sup>43</sup> Mit der grundlagentheoretischen Verortung und Wahl der Grundbegrifflichkeiten (siehe hierzu:

<sup>41</sup> „Um-zu-Motive“ erklären Schütz zufolge die Handlungskonstitution, wohingegen „das echte Weil-Motiv aus vorvergangenen Erlebnissen die Konstituierung des Entwurfs selbst [erklärt]“ (1974: 123). Während erstere den Handlungsentwurf bilden, der auf die Realisierung der Handlung gerichtet ist, untersuchen letztere die Hintergründe für die Entstehung des Handlungsentwurfs, die in der biographischen Vergangenheit verortet werden und nicht mit der Handlung unmittelbar zu tun haben.

<sup>42</sup> Nach Bohnsack bedeutet Generalisierung „dann die Konstruktion verallgemeinerbarer Entwürfe als Zwecke, unter denen sich die Entwürfe unterschiedlicher Akteure als Mittel subsumieren lassen“ (Bohnsack 2010c: 296).

<sup>43</sup> Die Interpretation des Weber’schen Idealtypus von Alfred Schütz (1971, 1974) geht primär von Webers „Wissenschaftslehre“ aus. Karl Mannheim und Pierre Bourdieu hingegen „distanzier[t]en sich von Webers theoretischen Reflexionen über seine Forschungspraxis“ und identifizierten sich stärker mit der in Webers forschungspraktischen historischen Arbeiten impliziten Forschungslogik (Bohnsack 2010a: 150f.).

Kapitel 3.1) lenken beiden Formen der Typenbildung „den Blick selektiv auf bestimmte Bereiche des sozialen Handelns“ (Bohnsack 2010b: 48).

In der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode wird die durch Common Sense-Theorien dargestellte kommunikative Ebene im Sinne von Mannheim um die Ebene der handlungspraktischen Herstellung von Realität in Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich erweitert. Im Unterschied zur Typenbildung des Common-Sense ist hier „nicht der Entwurf des Handelns, der gemeinte, der intendierte Sinngehalt [zentral], sondern der modus operandi, die generative Formel, welche als handlungspraktisches Wissen der Herstellung der Praxis insgesamt zugrunde liegt“ (Bohnsack 2010b: 53). Im Verständnis von Luhmann handelt es sich hierbei um ‚Beobachtungen zweiter Ordnung‘ (vgl. Luhmann 1990: 86ff.).<sup>44</sup> Da sich die in dieser Forschungsarbeit vorgestellte Studie innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie verortet und demzufolge auch eine praxeologische Typenbildung anvisiert, werde ich mich in den weiteren Ausführungen nur noch auf diese Form der Typenbildung beziehen.

Die sinngenetische Typenbildung stellt die erste Stufe der praxeologischen Typenbildung dar und geht der Frage nach, welche handlungsleitenden Orientierungen den Praktiken der untersuchten Personen zugrunde liegen und diese fundieren. Im Zuge der komparativen Analyse der Fälle (siehe hierzu Kapitel 3.2.3) generiert sich aus den rekonstruierten Orientierungen der Einzelfälle sukzessive die Struktur einer sinngenetischen Typenbildung. Hierbei gilt es, ein Orientierungsproblem<sup>45</sup> abduktiv zu identifizieren, welches allen Fällen auf abstrakter Ebene gemeinsam ist und somit im Sinne eines übergeordneten Tertium Comparationis – einer Basistypik – den Vergleich zu strukturieren vermag. Die Spezifizierung der Typik stellt ein reflexives Wechselspiel dar: Je mehr der Orientierungsrahmen „in der *Abstraktion* sich präzisiert, desto mehr kann – sozusagen in einer gegenläufigen, aber synchronen Bewegung, derjenigen der *Spezifizierung* – rekonstruiert werden“ (Bohnsack 2010c: 308, H.i.O.). Auf der sinngenetischen Ebene löst sich die fallübergreifende komparative Analyse von der fallspezifischen Besonderheit eines rekonstruierten Orientierungsrahmens und rekonstruiert ein gemeinsames Orientierungsproblem, das in den einzelnen Typen oder Typiken unterschiedlich bewältigt wird und vor dessen Hintergrund Kontraste in den typisierten

<sup>44</sup> Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie bewegen sich beide Konstruktionen von Alltags- und Eigentheorien bei Alfred Schütz im Sinne von Luhmann auf einer Ebene der Beobachtungen erster Ordnung (vgl. Luhmann 1990: 86ff.; Bohnsack 2010c: 293f.).

<sup>45</sup> In der dokumentarischen Forschungspraxis finden sich für das Tertium Comparationis auf der Ebene der Orientierungsrahmen in der sinngenetischen Typenbildung teilweise unterschiedliche Bezeichnungen wie etwa Orientierungsdilemma, Orientierungsproblem, Orientierungsfigur, Orientierungsdiskrepanz oder fallübergreifender Orientierungsrahmen, die synonym zu dem hier gewählten Begriff des gemeinsamen Orientierungsproblems zu verstehen sind (vgl. u.a. Amling/Hoffmann 2013: 192).

Orientierungen deutlich werden. Das Tertium Comparationis auf der sinngenetischen Ebene relationiert die rekonstruierten Fälle bzw. Typen und stellt das Fundament der sinngenetischen Typenbildung dar. Die Bezogenheit der Typen erfolgt im Zuge einer „konjunktiven Abstraktion“ (vgl. Bohnsack 2010a: 183) durch die genaue Bestimmung eines übergreifenden Tertium Comparationis. Entlang von typenübergreifenden Vergleichsdimensionen wird in der Ausarbeitung der sinngenetischen Typenbildung das Orientierungsproblem weiter ausdifferenziert. Dabei werden gemäß dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2010a: 143) die einzelnen Fälle in ihre verschiedenen Dimensionen zerlegt, „so dass die im Anschluss gebildeten Typiken eine Komposition aus einzelnen Dimensionen mehrerer Einzelfälle“ beinhaltet (Nentwig-Gesemann 2013: 310). Diese Vergleichsdimensionen, die Teil des übergeordneten Tertium Comparationis sind und sich aus der komparativen Analyse der Fälle ergeben, beinhalten Elemente der Orientierungsrahmen der Fälle. Erst durch die Kontextuierung über den Orientierungsrahmen bzw. den Typus zeigt sich, wie die einzelnen Typen Aspekte des gemeinsamen Orientierungsproblems erfahren und bearbeiten. Der Orientierungsrahmen und seine konstituierenden Elemente stehen „in einem Verhältnis von *Teil und Ganzem* zueinander“ (Bohnsack 2010b: 55, H.i.O.). Obgleich der Fall einen Typus repräsentiert, ist er keinesfalls mit ihm identisch. Er enthält immer mehr und vielfältigere Informationen als im Typus enthalten. In der sinngenetischen Typenbildung wird deutlich, „in welcher *unterschiedlichen* Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“ (Nohl 2012b: 163, H.i.O.). In der Sprache von Bourdieu legt die sinngenetische Typenbildung ihren Schwerpunkt auf die „strukturierende [Struktur]“ der Handlungspraxis der zu Erforschenden (Bourdieu 2013: 279.). Die Ergebnisse der Sinngenesen können vor dem Hintergrund von gegenstandsbezogenen Theorien erörtert werden, aber um Aussagen über soziale Zusammenhänge, Regelmäßigkeiten und die Genese eines Orientierungsrahmens in seiner Sinnhaftigkeit zu treffen, bedarf es einer weitergehenden Generalisierung, die über die (mehrdimensionale) soziogenetische Typenbildung erfolgt.

Die soziogenetische Typenbildung geht zwar von der sinngenetischen Typenbildung aus, sie zielt aber nicht mehr auf die Rekonstruktion von individuellen oder kollektiven Habitus, sondern geht der Frage nach, auf welche sozialen Erfahrungsräume die rekonstruierten typisierten Orientierungsrahmen zurückzuführen sind. In der soziogenetischen Interpretation wird der „spezifische *Erfahrungsraum* innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist“ (Bohnsack 2013b: 248; H.i.O) aufgedeckt. Dabei gilt es, die strukturidentischen oder gemeinsam gemachten Erfahrungen herauszuarbeiten, die die soziale Struktur der Orientierungsrahmen identifizieren und somit erklären (vgl. Amling/Hoffmann 2013: 183). Die

soziogenetische Typenbildung wird anknüpfend an Max Weber (1976) als „erklärende“ Typenbildung“ (Bohnsack 2013b: 254) bezeichnet, weil sie die „generative Formel des Habitus“ (Bohnsack 2010a: 152), d.h. die spezifische soziale Lagerung oder die Überlappung von sozialen Lagerungen, die den handlungsleitenden Orientierungen zugrunde liegt bzw. liegen, rekonstruiert und somit soziale Zusammenhänge hergestellt und erklärt werden können. Mit dem Begriff der sozialen Lagerung wird dabei auf Mannheims Klassen- und Generationslage Bezug genommen. Mannheim zufolge handelt es sich um eine „verwandte Lagerung der Menschen im sozialen Raume“ (Mannheim 1964b: 526), die „Individuen auf einen bestimmten Spielraum möglichen Geschehens beschränk[t] und damit eine spezifische Art des Erlebens und Denkens, eine spezifische Art des Eingreifens in den historischen Prozeß naheleg[t]“ (ebd.: 528). In Anlehnung an Bourdieus Habitus-theorie gerät in der soziogenetischen Typenbildung „die strukturierte Struktur“ der Handlungspraxis in den Blick (Bourdieu 2013: 279). Dies geschieht in der soziogenetischen Interpretation der Dokumentarischen Methode über eine komplexere komparative Analyse, in der die rekonstruierten Orientierungsrahmen in Bezug auf die Homologien ihrer konjunktiven Erfahrungsräume, die sich in den Erzählungen und Beschreibungen der Befragten dokumentieren, gegeneinander gehalten werden, das „Tertium Comparationis (mehrfach) variiert wird“ (Nohl 2012a: 51). Für die soziogenetische Interpretation kommen „als Anker für konjunktive Erfahrungsräume [...] all diejenigen praktischen Erfahrungen in Frage, in denen atheoretisches Wissen erworben wurde, welches Personen mit strukturidentischen Erfahrungen über ein unmittelbares Verstehen verbindet“ (Hoffmann 2016: 106).

Als einen ersten Analyseschritt der Identifizierung strukturidentischer Erfahrungsräume schlagen Steffen Amling und Nora Hoffmann (2013) eine typen- oder fallvergleichende Korrespondenzanalyse vor. In einer derartigen Korrespondenzanalyse, die der soziogenetischen Interpretation vorausgeht, werden die mittels Fragebogen standardisiert erhobene Indikatoren sozialer Lagerung <sup>46</sup> ‚von außen‘ an die in der Sinngeneese herausgearbeiteten Orientierungsrahmen herangetragen. Die Korrespondenzanalyse kann Hinweise „auf die angestrebte Verknüpfung von handlungsleitenden Orientierungen als sinngenetische und konjunktiven Erfahrungen als soziogenetische Dimension von Milieus geben“ (Amling/Hoffmann 2013: 189), die sich in der soziogenetischen Interpretation der

<sup>46</sup> In der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode können zusätzlich standardisiert erhobene soziodemographische Daten als erste Anhaltspunkte für Hinweise auf soziale Lagerungen der rekonstruierten Handlungspraktiken verwendet werden. Es zeigt sich allerdings erst am empirischen Material in der Rekonstruktion der Erfahrungsräume selbst, inwiefern Kontraste in den handlungsleitenden Orientierungen mit Kontrasten in den Lagerungsdimensionen korrespondieren (Amling 2015: 254).

einzelnen Fälle bestätigen lassen müssen oder Ausgangspunkt für weitere Erhebungen bilden können (vgl. Amling/Hoffmann 2013: 194).

Im Unterschied zur Korrespondenzanalyse geht die soziogenetische Interpretation der Dokumentarischen Methode von den Thematisierungen der relevanten Erfahrungshintergründe durch die Befragten selbst aus und untersucht dabei, ob und wie soziale Lagerungen in der Handlungspraxis der AkteurInnen wirksam werden. Ausgehend von den Äußerungen der Befragten können sich gesellschaftlich etablierte Dimensionen gesellschaftlicher Heterogenität wie Geschlecht, Alter, Migration, Sozialraum und Bildung als relevant erweisen, aber auch weitere Erfahrungsräume, in denen atheoretisches Wissen erworben wird (vgl. Nohl 2014: 150ff.). Ein mehrdimensionaler Vergleich wie etwa der von GymnasiastInnen mit und ohne Migrationslagerung ermöglicht es, „mehrere Dimensionen von konjunktiver Erfahrungsschichtung in den Milieus zu identifizieren“ (Nohl 2014: 151). Die Relevanz spezifischer sozialer Lagerung zeigt sich in der Häufigkeit, mit der bestimmte Erfahrungshintergründe durch die Befragten selbst thematisiert werden, insbesondere in der interaktiven Dichte dieser Passagen sowie in der „Bedeutsamkeit der erzählten Erfahrungen für die Begrenzung und Ermöglichung der eigenen Handlungspraxis“ (Amling/Hoffmann 2013: 194).

In der Forschungspraxis der praxeologischen Wissenssoziologie hat sich die sinngenetische Typenbildung in einer Reihe von Forschungsprojekten im Bereich der Jugend-, Migrations-, Organisations-, Evaluations-, Professions-, Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung, der Erziehungswissenschaften und Sozialpädagogik sowie der Medien-, Video- und Bildforschung bewährt.<sup>47</sup> Bezogen auf die soziogenetische Typenbildung bleibt es in Forschungsarbeiten jedoch häufig „bei der Andeutung von für die Ausbildung handlungsleitender Orientierungen ursächlichen konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Amling/Hoffmann 2013: 183). Dass „die Überführung einer theorie- bzw. erfahrungsgeliteten Suchstrategie, die sich an gesellschaftlich etablierten Dimensionen von Heterogenität orientiert, in eine soziogenetische Typenbildung indes nicht immer [gelingt]“ (Nohl 2012b: 171), kann Arnd-Michael Nohl zufolge nicht nur an Zeitknappheit oder einem ungeeigneten Sample, sondern auch an Forschungsfeldern liegen, für die die etablierten Erfahrungshintergründe wie Geschlecht, Schicht oder Generation sich als nicht sinnvoll erweisen (ebd. 2012: 171). Dort, „wo sozialer

<sup>47</sup> Für die Fremdsprachendidaktik liegen keine Forschungsarbeiten vor, die auf Grundlage der Erlebnisdarstellungen der Erforschten mittels einer praxeologischen Typenbildung zu einer Generalisierung der empirischen Ergebnisse führen und sich somit den Qualitätsstandards qualitativer Sozialforschung und dem Problem der Generalisierbarkeit stellen. Darüber hinaus ist die grundlagentheoretische Verortung fremdsprachendidaktischer Forschungsarbeiten mit der Dokumentarischen Methode nicht immer ersichtlich oder stringent. Es lässt sich diesbezüglich ein Mangel an einer „reziprok reflexiven Beziehung zwischen Grundbegriffen und empirischer Analyse“ (Nohl 2016: 119) konstatieren.

Wandel geschieht, wo sich also gesellschaftliche Strukturen verändern und neue Relationen sozialer Orientierungen und Erfahrungen zu Tage treten“ (Nohl 2013b: 60), wo eine soziogenetische Typenbildung nicht realisiert werden kann, schlägt Nohl alternativ eine relationale Typenbildung vor. Die relationale Typenbildung geht „prinzipiell von einer *Pluralität* der Orientierungen in einem Fall [auf sinngenetischer Ebene, MW] aus (Nohl 2012b: 175, H.i.O.) und versucht „eine Relation zwischen unterschiedlich dimensionierten und typisierten Orientierungsrahmen nicht nur in einem, sondern in mehreren Fällen zu rekonstruieren“ (Nohl 2013b: 58). Mit der von Nohl entwickelten relationalen Typenbildung lässt sich untersuchen, „in welchem systematischen Zusammenhang unterschiedliche Dimensionen von typischen Orientierungen stehen“ (Nohl 2012b: 180).

Die in diesem Kapitel erläuterte Konstruktion einer sinn- und soziogenetischen Typenbildung als methodisches Verfahren der Generalisierung empirischer Befunde ist von Forschungsparadigmen abhängig und somit auch an die „Aspektstruktur“ (Mannheim 2015: 234) der Erkenntnis gebunden. Die Bestimmung der „*Grenzen* des Geltungsbereichs des Typus“ (Bohnsack 2005: 76, H.i.O.) bildet die Grundlage der Generalisierbarkeit der rekonstruierten Idealtypen. So weist die „am jeweiligen Fall in ‚konjunktiver‘ Abstraktion vollzogene Typenbildung“ zwangsläufig eine Aspekthaftigkeit auf, die Ralf Bohnsack, „wenn sie methodisch und theoretisch begründet von anderen auch möglichen Aspekten (Typen) abgegrenzt werden kann, als Dimensionengebundenheit der Typenbildung bezeichnet“ hat (Bohnsack 2010a: 183). Das Niveau der Validität und Generalisierung einer Typenbildung hängt davon ab, inwieweit die einzelne Typik „von anderen, auf der Grundlage der fallspezifischen Beobachtungen ebenfalls möglichen Typiken unterscheidbar ist, inwieweit Kontingenzen sichtbar gemacht und (begründet) ausgeschlossen werden können, wie vielfältig, d.h. multidimensional, der einzelne Fall also innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2011: 166).

## **4 DAS GRUPPENDISKUSSIONSVERFAHREN**

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über Entwicklungslinien des Gruppendiskussionsverfahrens und über seine grundagentheoretische Fundierung in der Dokumentarischen Methode. Zunächst werden angelsächsische und deutschsprachige Forschungsarbeiten im Hinblick auf die Rezeption und Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens nachgezeichnet (Kap. 4.1), um vor diesem Hintergrund die Spezifik der Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen im Rahmen der Dokumentarischen Methode ausführlich darstellen zu können (Kap. 4.2). Abschließend wird die adäquate Passung der Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode im Hinblick auf das spezifische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit reflektiert (Kap. 4.3).

### **4.1 Entwicklungslinien des Gruppendiskussionsverfahrens**

Das Gruppendiskussionsverfahren wurde zum Ende der 1940er Jahre zunächst als Erhebungsinstrument im Rahmen der Umfrageforschung in den USA angewandt, um Anregungen über Produkte bzw. Inhalte und Gestaltungsvarianten von mehreren Personen gleichzeitig zu erhalten (vgl. Merton/Kendall 1979; Merton 1987). Der Einsatz von sog. ‚Focus Groups‘ diente zu dieser Zeit vorwiegend der Entwicklung von Hypothesen und Ideen; die Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen war hingegen nicht Gegenstand methodologischer Überlegungen (vgl. Przyborski 2004: 33).

Seit diesen Anfängen werden Fokusgruppen weitgehend nach dem Zufallsprinzip aus einander nicht bekannten TeilnehmerInnen zusammengesetzt; ihre interaktive Verbundenheit in der Kommunikation steht nicht im Fokus des Forschungsinteresses. Der Gesprächscharakter der Diskussion bleibt demnach meist unberücksichtigt (vgl. Kitzinger 1994: 104), der zeitliche und forschungsökonomische Aspekt tritt beim Focus-Group-Verfahren in den Vordergrund (vgl. Loos/Schäffer 2001: 15).

Eine etwas andere Ausrichtung des Gruppendiskussionsverfahrens erfolgte in den Forschungsarbeiten von David Morley und Paul Willis im Bereich der Medien- und Jugendforschung, die hauptsächlich in den 1980er Jahren am Center for Contemporary Cultural Studies in Birmingham in Großbritannien und auf der Basis von ‚Group Discussion‘ entstanden sind (vgl. Morley 1980, 1986, 1992; Willis 1977, 1981, 1991). In ihnen wurden Gruppen als Repräsentanten makrosozialer Einheiten wie Klasse oder Milieu verstanden: „They represent class and milieu-specific 'discursive formations' whose structural expression is the 'interpretative codes'“ (Morley 1996: 112ff. zit. n. Bohnsack 2004: 216). Die sozialen Interaktionen gerieten dabei zunehmend in den Blick der Forschenden und

herausgearbeitete Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstruktionen (Codes) wurden als klassen- bzw. milieuspezifischer Ausdruck erachtet.<sup>48</sup> In diesem Forschungskontext wurde indessen die Frage, ob im Prozess der Gruppendiskussion von der situativen Emergenz bzw. Produktion oder vielmehr von der Repräsentanz bzw. Reproduktion kollektiver Orientierungen auszugehen ist (vgl. Loos/Schäffer 2001: 17), diskutiert und damit der Versuch unternommen, methodische und methodologische Fragen des Gruppendiskussionsverfahrens zu klären.

Im deutschsprachigen Raum haben sich Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrumente vor allem im Bereich der qualitativen oder genauer der rekonstruktiven Sozialforschung etabliert; sie wurden in unterschiedlichen Forschungskontexten angewandt und methodisch und methodologisch weiterentwickelt.

Im Rahmen einer am Frankfurter Institut für Sozialforschung angesiedelten Studie zum politischen Bewusstsein im Nachkriegsdeutschland unter der Leitung von Max Horkheimer und Theodor Adorno wurden in Deutschland erstmals zu Beginn der 1950er Jahre Gruppendiskussionen als ‚Gruppenexperimente‘ zur Ermittlung von Meinungen und Einstellungen ‚unter Gruppenkontrolle‘ durchgeführt (vgl. Pollock 1955). Das Instrument der Gruppendiskussion wurde in den 1950er Jahren meist zur Nachbildung eines Diskurses der öffentlichen Auseinandersetzung eingesetzt. In der Gruppensituation sollten die Teilnehmenden ihre individuellen Standpunkte darlegen und verteidigen. Pollocks Konzeption des Gruppendiskussionsverfahrens wendete sich gegen die Vorstellung, „öffentliche Meinung als Summe aller abfragbaren und damit leicht quantifizierbaren Aussagen einzelner Personen zu konzipieren“ (Loos/Schäffer 2001: 20).

Eine Ausrichtung des Gruppendiskussionsverfahrens auf das Kollektive erfolgte mit Werner Mangold, einem weiteren Vertreter der Frankfurter Schule, und seinem Konzept der ‚informellen Gruppenmeinung‘. In seiner Dissertation über den Gegenstand und die Methode des Gruppendiskussionsverfahrens (1960) konnte Mangold mithilfe einer erneuten Auswertung des Materials von Friedrich Pollock nachweisen, dass es so etwas wie eine Gruppenmeinung gibt. Dienten Gruppendiskussionen bis zu diesem Zeitpunkt meist dem Zweck der Ermittlung von Meinungen und Einstellungen der Einzelnen ‚unter Gruppenkontrolle‘, so wurde das Verfahren der Gruppendiskussion von Mangold verwendet, um informelle Gruppenmeinungen, die sich im Diskurs aktualisieren, erfassen zu können. Für Mangold stellt die Gruppenmeinung nicht mehr die Summe der Einzelmeinungen und

<sup>48</sup> Die Zuordnung von ‚interpretativen Codes‘ zu sozialen Klassen, wie sie bspw. in den Arbeiten von Willis (vgl. u.a. 1981) vorgenommen wurde, ist kritisch zu betrachten. Zum einen wird das interpretative Aushandeln von Bedeutungen nicht in systematisch-methodischer Hinsicht transzendiert und tiefer liegende kollektive und milieu- oder kulturspezifische Strukturen können dadurch nur ansatzweise herausgearbeitet werden. Zum anderen wird die Mehrdimensionalität im Sinne einer Überlagerung unterschiedlicher Erfahrungsräume in den Analysen der Cultural Studies nicht ausreichend in den Blick genommen (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010: 10; vgl. Amling 2015: 39f.).



individuellen Orientierungen, sondern ein „Produkt kollektiver Interaktionen“ und gemeinsamer Erfahrungen dar (1960: 49). Mangold äußert sich hierzu wie folgt: „Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen“ (1960: 49). Die ‚informelle Gruppenmeinung‘ bezeichnet nun eine übergeordnete kollektiv geteilte Erfahrungsbasis der Gruppe, die sich in der Erhebungssituation aktualisiert und darüber hinaus Bestand hat. Für Mangold bilden sich informelle Gruppenmeinungen nur in Gruppen aus, die ähnliche soziale Strukturen aufweisen. Er sprach sich aus diesem Grund für Gruppendiskussionen mit sog. Realgruppen aus, also Gruppen, die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen und in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen (vgl. Loos/Schäffer 2001: 22). Mit seinen richtungsweisenden Beobachtungen lieferte Mangold ein erstes theoretisches Konstrukt für die weitergehende methodologische Fundierung des Gruppendiskussionsverfahrens.

Der methodisch-methodologische Diskurs über das Gruppendiskussionsverfahren kam verstärkt in den 1970er Jahren im Zuge des „interpretativen Paradigmas“ (vgl. Wilson 1981) auf. Unter Rückgriff auf Konzepte des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und Phänomenologie und deren Annahme, dass Meinungen, Einstellungen und Orientierungen in der Gruppensituation konstituiert werden, rückte mit der Betonung der Prozessperspektive im ‚interpretativen Paradigma‘ die „Emergenz interpretativ ausgehandelter Bedeutungen“ (Bohnsack/Przyborski 2007: 495) in den Mittelpunkt der Analysen. Vor diesem Hintergrund wurden Gruppendiskussionen als kommunikative und interaktive Aushandlungsprozesse begriffen und meist in einem explorativen Sinne in ihrer situativen Prozesshaftigkeit analysiert. Manfred Nießen (1977) und Ute Volmerg (1977) leisteten mit ihren Arbeiten, die sich gegen die strukturelle Sichtweise von Mangold richteten, einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens. So bemängelte beispielsweise Volmerg, eine Vertreterin der Aktionsforschung im Rahmen des ‚interpretativen Paradigmas‘, eine fehlende Reproduzierbarkeit und nicht kontrollierbare Kontextabhängigkeit des Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Volmerg 1977: 205). Die Kritik am Gruppendiskussionsverfahren bezog sich auf die beiden Pole Emergenz und Repräsentanz und behandelte die Frage, ob man in Gruppendiskussion eher von einer Emergenz oder Repräsentanz von kollektiven Meinungen und Einstellungen ausgehen sollte. Heidi Krüger konstatierte in ihren Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus Sicht der Betroffenen in der Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens Diskrepanzen zwischen Konzeption und Auswertung, die meist zu „unsystematisch ausgewerteten Impressionen aus der sozialen Wirklichkeit“ (1983: 97) führten.

Die Kritik an der mangelnden Reproduzierbarkeit von Ergebnissen nahm Ralf Bohnsack in seiner Konzeption des Gruppendiskussionsverfahrens auf. Er entwickelte, zunächst in Zusammenarbeit mit Werner Mangold, in den 1980er Jahren das Gruppendiskussionsverfahren vor dem Hintergrund neuerer Verfahren der Textinterpretation (Schütze 1983; Oevermann et al. 1979) zu der hier in dieser Arbeit vertretenen Dokumentarischen Methode weiter (Bohnsack/Mangold 1988; Bohnsack u.a. 1989, 2003, 2010a; Przyborski 2004). Mit dem Rückgriff auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim erfährt das Gruppendiskussionsverfahren und seine Interpretation mit der Dokumentarischen Methode eine metatheoretische Verankerung (vgl. Bohnsack 2010a). In seinem Ansatz gelingt es Ralf Bohnsack, die noch in den 1970- und 1980er Jahren gegenüberstehenden Forschungslogiken der Prozess- und Strukturanalyse methodisch und methodologisch zu verknüpfen. Gruppendiskussionen werden folglich als „repräsentante Prozessstrukturen“ (Loos/Schäffer 2001: 27) betrachtet, das heißt als kommunikative und interaktive Prozesse, in denen sich in ihrem Ablauf und in ihrer Struktur kollektive Orientierungen dokumentieren, die nicht situativ oder willkürlich sind und auf kollektiv geteilte existentielle Hintergründe der Gruppen verweisen. Die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen und somit die Zuverlässigkeit des Verfahrens konnte auf diese Weise methodologisch begründet werden.

Die Gruppe wird demnach als Dokument für konjunktive Erfahrungsräume begriffen und verweist auf eine Ebene des Kollektiven, die sich durch gemeinsame oder strukturidentische Erlebnisse bildet. Letzteres meint, dass die Beforschten „in einer strukturähnlichen, in einer homologen Art und Weise“ Erfahrungen gesammelt, diese also nicht notwendigerweise tatsächlich gemeinsam gemacht haben (Przyborski 2004: 48, 96ff.; zuerst Bohnsack 1989). Nicht die Meinung einer Gruppe (vgl. Mangold: 1960) stellt das Erkenntnisinteresse dar, sondern die sie bedingende Struktur gemeinsamer kollektiv-biographischer Erfahrungen und Zusammenhänge (wie bspw. Generation, Milieu und Geschlecht). Die Kollektivität einer Gruppe ist für Ralf Bohnsack erst dann gegeben, wenn sich in der Gruppe „ein gemeinsamer existentieller Hintergrund und eine darauf gerichtete oder darauf aufbauende kommunikative Verständigung“ zeigt (1989: 11).

Der Kritik an der fehlenden Reliabilität von Gruppendiskussionsverfahren und ihrer Auswertungen (vgl. u.a. Lamnek 1998: 74ff.) konnte Bohnsack durch seinen methodischen und methodologischen Zugang zu tiefer liegenden Strukturen des Diskurses und einer damit einhergehenden Abkehr vom ‚interpretativen Paradigma‘ entgegentreten. Der Diskurs wird hierbei nicht mehr ausschließlich auf der Ebene der Oberflächensemantik, also auf der Ebene dessen, was in der Gruppe wörtlich mitgeteilt und verhandelt wird, sondern auf der Ebene des

Dokumentsinns rekonstruiert. Erst auf dieser Ebene treten im Zusammenspiel der Einzeläußerungen und gewissermaßen von Thema zu Thema jene Orientierungen als kollektive auf, die auf tiefer liegende kollektive bzw. milieuspezifische Strukturen verweisen, die erst im Diskurs emergieren (Bohnsack/Przyborski 2007: 495). Demnach ist das Ziel von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode „einen Zugang zu kollektiven, situationsunabhängigen Orientierungsmustern zu finden, die auf der Ebene von Milieus angesiedelt sind“ (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 105). Die Kritik an der fehlenden Reproduzierbarkeit von Gruppendiskussionen kann daher zurückgewiesen werden, da sie sich an der Rekonstruktion von kontextgebundenen und in der konkreten Interaktionssituation auftretenden Meinungen der Gruppe orientiert (vgl. ebd.: 105). Die Reliabilität des Gruppendiskussionsverfahrens ist dann gegeben, „wenn die Reproduzierbarkeit des Erhebungs- und Auswertungsprozesses gewährleistet ist“ (Bohnsack 2005: 67). Dabei gilt es nicht nur die Handlungspraxis, welche den Gegenstandsbereich der Forschung festlegt, sondern auch die eigene Forschungspraxis, „also die methodisch kontrollierte Sichtung und Systematisierung der Art und Weise, wie empirisch geforscht wird“, zu rekonstruieren (Nohl 2013a: 271). Analog zur Praxis der Beforschten wird in einer „praxeologischen Methodologie“ (Bohnsack 2010a: 187) die Praxis der Forschenden rekonstruiert (vgl. Nohl 2013a: 271).

#### **4.2 Das Gruppendiskussionsverfahren mit der Dokumentarischen Methode**

Für mein Forschungsanliegen habe ich das Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Loos/Schäffer 2001) und seine Auswertung mit der Dokumentarischen Methode gewählt. Im Folgenden sollen die aus der Forschungspraxis mit der Dokumentarischen Methode heraus entstandenen Grundprinzipien der Erhebung von Gruppendiskussionen dargelegt und die einzelnen Auswertungsschritte skizziert werden.

Die Entscheidung für das Gruppendiskussionsverfahren mit der Dokumentarischen Methode erfordert entsprechend dem Erkenntnisinteresse ein adäquates methodisches Vorgehen bezüglich der Erhebung und Auswertung des empirischen Materials. Für die konkrete Durchführung der Gruppendiskussion bedeutet dies zunächst, einen „Diskurs zu ermöglichen, sich auf Zentren des gemeinsamen Erlebens der Gruppe einzupendeln“ (Bohnsack/Przyborski 2007: 499). Die Erhebung an sich ist also darauf angelegt, eine Selbstläufigkeit im Diskurs zu entwickeln, in dem die Gruppe selbst ihre Themen bestimmt und sich ihrer Relevanzsysteme (d.h. ihrer gemeinsamen bzw. strukturidentischen Erfahrungen) in Erzählungen und Beschreibungen versichert (vgl. Schäffer 2011: 76). Hierfür bedarf es der Herstellung eines Diskurses unter den Beforschten, der einen methodischen Zugang zum autopoietischen

System der Kommunikation ermöglicht. Nach Bohnsack erweist sich die Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode als ergiebig, „weil es mit ihr gelingt, das Gespräch in konsequenter Weise als ein sich selbst steuerndes, oder – wie es in der Sprache der neueren Systemtheorie heißt: als ein autopoietisches oder selbstreferentielles System [...] – zu erfassen“ (Bohnsack 2010a: 121). Die Art und Weise, wie Themen in der Gruppe eingeführt, verhandelt und weitergeführt werden, kann Aufschlüsse über kollektive Orientierungen und tiefer liegende habituelle Strukturen geben. Dabei sind die Äußerungen der Teilnehmenden in ihren selbst hergestellten Kontexten, in ihrer Diskursorganisation (vgl. Przyborski 2004) zu verstehen. Przyborski weist in ihren Ausführungen zur Gesprächsanalyse darauf hin, dass das gesprächspraktische Wissen, das Wissen um eine formale Pragmatik der Verständigung erst im diskursiven Miteinander herausgebildet wird (vgl. Przyborski 2004: 37). Für Ralf Bohnsack wird

„eine Äußerung bspw. erst im Kontext der ‚kommunikativen Gattung‘ Erzählung adäquat interpretierbar, die ihrerseits im Kontext einer Diskussion unter Jugendlichen produziert worden ist und sich demzufolge in ihrer (milieuspezifischen) Bedeutung nur unter Berücksichtigung des Kontextes der Reaktionen (Redebeiträge) der anderen Diskurs-Beteiligten erschließt“ (2005: 69).

Der Forschende sollte also möglichst wenige Vorgaben bezüglich der Interaktionsmodi und der zu behandelten Themen machen. Um nicht in die Verteilung der Redebeiträge einzugreifen, sind daher Fragen und Interventionen des Forschenden nicht an einzelne TeilnehmerInnen zu adressieren, sondern an die gesamte Gruppe.

Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen ist gesichert, wenn einerseits die formale Pragmatik der Interaktionen der Erforschten, also ihre Strukturen der Verständigung, sich in der Erhebungssituation entfalten und andererseits in der Auswertung schrittweise in Erfahrung gebracht werden können (vgl. Bohnsack 2005: 68). In der Rekonstruktion der formalen Struktur der Diskursorganisation, ihrer Dramaturgie und ihrer Form der wechselseitigen Bezugnahme der Redebeiträge (talking-turns), kommen tiefer liegende semantisch-inhaltliche Zusammenhänge zum Vorschein, die auf jene Erfahrungsdimensionen verweisen, in denen Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964b: 536) existieren.

Die Durchführung der Gruppendiskussion lässt sich grob in eine Eingangs-, Haupt- und Schlussphase unterteilen. Die gesamte Gruppe wird in der Eingangsphase der Diskussion von dem Forschenden durch einen offenen Erzählstimulus angesprochen. Das Thema des Eingangsstimulus ist demonstrativ vage gehalten, um zu vermeiden, dass bereits sog. Propositionen, also Aussagen, in denen Orientierungsgehalte oder

„Bedeutungsgehalte“ (Garfinkel 1981: 207) impliziert sind, von dem Forschenden vorgegeben werden (vgl. Przyborski 2004: 62ff.). Darüber hinaus deutet die bewusste Demonstration von Vagheit bspw. durch unpräzise und offen formulierte Fragen oder Fragereihen des Forschenden eine Ahnungslosigkeit und eine (milieuspezifische) Fremdheit an, die zu ausführlicheren und detaillierteren Beschreibungen und Erzählungen führen soll. Der Eingangsstimulus sowie die Nachfragen und Fragen in der Haupt- und Schlussphase gehen in der Forschungspraxis meist mit einer direkten Erzählaufforderung seitens des Forschenden einher und sollen möglichst detaillierte Darstellungen generieren, um so Einblicke in die alltägliche Handlungspraxis und dem ihr zugrunde liegenden Modus Operandi der Beforschten überhaupt gewährleisten zu können. In der Hauptphase werden immanente Nachfragen gestellt, also Fragen, die sich unmittelbar auf bereits Gesagtes in der Diskussion beziehen und zum besseren Verständnis dessen beitragen können. Die Nachfragen des Forschenden sollten wiederum keine Vorgaben bezüglich der Richtung, innerhalb welcher das jeweilige Thema zu bearbeiten ist, enthalten (vgl. Bohnsack/Przyborski 2007: 499).

Gerät die Diskussion ins Stocken, so kann der Forschende durch Nachfragen und Fragen eingreifen, womit die Selbstläufigkeit des Diskurses entwickelt oder wiederhergestellt werden soll. Die Schlussphase bietet die Gelegenheit, eigene forschungsrelevante Themen, die bisher nicht von der Gruppe behandelt wurden, durch sog. exmanente Fragen zu initiieren. Ein Leitfaden, der neben dem Eingangsimpuls auch thematische Schwerpunkte für Nachfragen und Fragen enthält, die auf das Erkenntnisinteresse des Forschenden zielen und eine thematische Vergleichbarkeit zwischen den Gruppendiskussionen gewährleisten sollen, begleitet den Forschenden durch die Gruppendiskussion hindurch. In der abschließenden sog. direkten oder konfrontativen Phase kann der Forschende vermeintliche Brüche und mögliche Widersprüche offen ansprechen, um so den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, zu ihren Äußerungen Stellung zu beziehen.

Das empirische Material wird nach der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack u.a. 2010a) sukzessive rekonstruiert, um schließlich in einer umfassenden Typologie von der Spezifität der einzelnen Gruppe hin zu generalisierungsfähigen Ergebnissen zu gelangen. Um einen Zugang zu den Orientierungsrahmen und konjunktiven Erfahrungen zu gewinnen, geht die Dokumentarische Methode in mehreren Arbeitsschritten der Interpretation vor, die allerdings nicht linear, sondern im ständigen Rekurs auf vorherige Analyseschritte verlaufen.

Auf der Grundlage der erstellten Transkripte bzw. aufgezeichneten Aufnahmen werden in einem ersten Schritt der Datenselektion die einzelnen Gruppendiskussionen hinsichtlich der Themensetzung und der Diskursorganisation grob in Sequenzen gegliedert. Dieses Vorgehen

stellt einen der mehrstufigen Interpretation vorausgehenden, formalen Zugang zum umfangreichen empirischen Material dar und leitet gleichzeitig die Auswahl der zu interpretierenden Passagen ein. Auf dieser Basis ist es möglich, diejenigen Passagen für die Interpretation auszuwählen, die für die eigene Forschung von Interesse sein könnten. Dazu eignen sich in der Forschungspraxis im Besonderen Passagen, die sich durch eine hohe interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen und auf „dramaturgische Höhepunkte“ (vgl. Bohnsack 1989: 24) in der Diskursorganisation hinweisen. Solche Passagen, die also hinsichtlich ihrer Dramaturgie (Form) und ihres metaphorischen Gehalts (Inhalt) die Aufmerksamkeit auf sich lenken, werden in der Dokumentarischen Methode als Fokussierungsmetaphern bezeichnet. In ihnen lassen

„sich nicht nur kollektive Orientierungen (welche die Praxis betreffen, über die im Diskurs berichtet und verhandelt wird) [rekonstruieren], sondern der kollektive Charakter des Diskurses findet auch in der *performativen* Struktur (in der Praxis des Diskurses selbst) seinen Ausdruck in spezifischen *Modi der Diskursorganisation*“ (Bohnsack 2010a: 124, H.i.O.).

Ob die Erforschten über einen oder mehrere gemeinsame konjunktive Erfahrungsräume verfügen, dokumentiert sich in der Art und Weise ihrer Erzählungen und Beschreibungen erlebter Alltagspraxis als auch in der Struktur ihrer Diskursorganisation selbst. Des Weiteren können Passagen für die Interpretation ausgewählt werden, die für die eigenen Forschungsfragen besonders bedeutsam erscheinen oder die im Zuge einer komparativen Analyse zu bereits ausgewählten Passagen anderer Gruppendiskussionen thematisch sehr ähnlich sind.

Mit den Auswertungsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode wird in Anlehnung an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (vgl. 2015, 1980, 1964a, 1964b), die Wissens- und Kultursoziologie von Bourdieu (vgl. 1976) und den Konstruktivismus im Sinne von Luhmann (vgl. 1990) zwischen zwei Analyseinstellungen oder Beobachtungsperspektiven unterschieden (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.1 und 3.2.2). In der Dokumentarischen Methode erfolgt diese Unterscheidung zwischen einem explizitem theoretischem (kommunikativem) Wissen, dem sog. immanenten Sinngehalt und einem implizitem atheoretischen (konjunktivem) Wissen, dem sog. dokumentarischen Sinngehalt. Während das kommunikative Wissen das umfasst, „was [in der Gruppendiskussion] gesagt, berichtet, diskutiert wird, also das, was thematisch wird“ (Bohnsack/Przyborski 2007: 501), ist das konjunktive Wissen der Gruppe meist nicht reflexiv zugänglich. Vielmehr liegt es der Alltagskommunikation der Gruppe zugrunde und strukturiert ihre alltägliche Handlungspraxis. In dem Gesagten dokumentiert sich in der Art und

Weise, wie die Gruppe Themen initiiert, rahmt und verhandelt, ihre erlebnismäßige und interaktive Herstellung von sozialer Wirklichkeit.

In der reflektierenden Interpretation und komparativen Analyse des empirischen Materials gilt es überdies, den Diskursverlauf der Gruppe - die Formalstruktur ihrer Texte - zu rekonstruieren, das heißt ihre Diskurseinheiten, Diskursformen und Diskursorganisation zu untersuchen (vgl. Bohnsack 2010a; Przyborski 2004; Bohnsack/Przyborski 2007). Zunächst werden die Äußerungen der SprecherInnen in ihrer diskursiven Einheit (bspw. die Äußerungszüge in Form von Proposition, Elaboration und Konklusion) analysiert (vgl. Przyborski 2004: 61ff.). Ferner gibt die Untersuchung der Diskursformen Aufschluss darüber, ob es sich um Äußerungen in Form einer Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Bewertung oder Theoretisierung handelt. So zeigt die Beschreibung oder Erzählung eine Nähe zum unmittelbar Erlebten der SprecherInnen, das heißt zum atheoretischen Wissen an, wohingegen die Theoretisierung, Bewertung oder Argumentation eher auf ein theoretisches Wissen, d.h. auf eine Ebene des Common-Senses verweist. In den Modi der Diskursorganisation (parallel, antithetisch, unisono/univok, oppositionell oder divergent) finden „unterschiedliche – milieuspezifische Formen fundamentaler Sozialität ihren Ausdruck und es zeigt sich, ob den Beteiligten überhaupt ein ‚Erfahrungsraum‘, ein Milieu gemeinsam ist oder nicht“ (Bohnsack/Przyborski 2007: 502). Schließlich lassen sich erst anhand der Rekonstruktion der Formalstruktur spezifische Formen der Kollektivität nachzeichnen (siehe hierzu Kapitel 6.1).

Die Abstraktion der reflektierenden Interpretation erfolgt in Form der komparativen Analysen und ist zentral für die empirisch-methodische Kontrolle der Standortgebundenheit des Interpreteten (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.3). Der Orientierungsrahmen eines Falls lässt sich erst vor dem Hintergrund der Vergleichshorizonte anderer Fälle (also Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten bei der Bearbeitung desselben oder eines vergleichbaren Themas oder Problems) in präziser und empirisch überprüfbarer Weise herausarbeiten (vgl. Nohl 2013a). Die empirischen Fallvergleiche erfolgen in der dokumentarischen Interpretation auf unterschiedlichen Ebenen – fallimmanent, fallintern, fallvergleichend und typisierend. Mithilfe des systematischen Fallvergleichs kann die Standortgebundenheit des Forschenden nicht grundsätzlich aufgehoben werden, gleichwohl wird diese erst durch die komparative Analyse der methodischen Kontrolle zugänglich.

Die Erhebung und Auswertung der Gruppendiskussionen im Sinne der Dokumentarischen Methode zielen auf die Rekonstruktion kollektiver und milieuspezifischer Orientierungen. Erst in der Sozialität der Gruppe und ihrer Alltagspraxis weisen sich tiefer liegende und kollektiv geteilte implizite Wissensbestände – jenseits der im Diskurs angeführten Einstellungen und

Begründungen der Einzelnen – aus. Mittels dieser empirischen Rekonstruktionen lässt sich zeigen, wie die Beforschten in gesellschaftlichen Kontexten handeln und warum sie dies so tun.

### **4.3 Forschungsgegenstand und Auswahl der Methode**

Die dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsfragen befassen sich mit kollektiven Phänomenen des Fremdverstehens von jugendlichen Fremdsprachenlernenden und sind daher in hohem Maße geeignet, mit einem Erhebungs- und Auswertungsverfahren bearbeitet zu werden, das diese kollektiven Gehalte in ihrer Eingebundenheit und Vielschichtigkeit erfassen kann. Das bedeutet ein methodisches und methodologisches Verfahren auszuwählen anhand dessen das Zusammenspiel der Erfahrungsdimensionen der Jugendlichen, die auf die Eingebundenheit in verschiedene soziale Kontexte zurückzuführen sind, herausgearbeitet werden kann. Gemäß dem Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt es, die Kollektivität nicht nur auf der Ebene der kommunikativen Verständigung, sondern auch auf der Ebene der existentiellen Hintergründe zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 1989: 11). Die Kollektivität der Adoleszenz und Schulzeit, in der sich die zu erforschenden jugendlichen Fremdsprachenlernenden für gewöhnlich bewegen, wird hierbei in den Blick genommen.

In zahlreichen rekonstruktiven Arbeiten im Bereich der Jugendforschung hat sich das Gruppendiskussionsverfahren und seine Auswertung mit der Dokumentarischen Methode bewährt (vgl. u.a. Bohnsack 1989; Bohnsack et al. 1995; Bohnsack/Nohl 2001; Nohl 1996, 1999; Schäffer 1996; Amling 2015; Hoffmann 2016). Die Jugendlichen werden in Form von Gruppen Gleichaltriger, in Cliques oder Peergroups und nicht einzeln – in ihrer Isoliertheit – befragt. Die Gruppen Gleichaltriger stellen nach Bohnsack den sozialen Ort dar, „an dem genuin jugendliche Orientierungen innerhalb und in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft zur Entfaltung und zur Artikulation gelangen“ (Bohnsack 1989: 10). In der Möglichkeit der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen wird ein empirischer Zugang zur Handlungspraxis der jugendlichen Beforschten eröffnet (vgl. Bohnsack/Pryzborski/Schäffer 2010: 7).

Das Gruppendiskussionsverfahren mit der Dokumentarischen Methode bietet sich darüber hinaus an, weil es an die Erfahrungen der Jugendlichen anknüpft. Die Analyse richtet sich auf das Erfahrungswissen der Jugendlichen, das in sozialen Praktiken, in Gruppengesprächen zum Ausdruck gebracht, das heißt performativ aufgeführt wird (vgl. Bohnsack 2010a). Dieses erfahrungsbasierte Wissen prägt die Sichtweise, aus der heraus Situationen beschrieben und Erinnerungen, Ereignisse oder Eindrücke geschildert, begründet und Bedeutungen hervorgehoben werden. So kann eine soziale Situation auf der Basis eines geteilten Erfahrungshintergrunds in ähnlicher Weise beschrieben und interpretiert werden.



Ausgehend von der Annahme, dass das schulisch gesteuerte Fremdsprachenlernen im Wesentlichen in sozialen Kontexten wie Unterricht und Schüleraustausch erfolgt, wird für die vorliegende Untersuchung ein Erhebungs- und Auswertungsverfahren gewählt, das die kollektiven Phänomene des schulischen Fremdsprachenlernens in ihrer Struktur und Eigenart zum Ausdruck bringen vermag. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Sprachlernen und interkulturelles Lernen in institutionellen und nicht-institutionellen Zusammenhängen in einem ständigen Austausch zwischen Individuum und dessen Umwelt – in sozialen Konstruktionsprozessen – erfolgt (vgl. Wolff 2002). In derartigen sozialen und alltäglichen Interaktionen produzieren und reproduzieren sich meist implizite Wissensbestände der jugendlichen Fremdsprachenlernenden, die ihr Verhalten und Handeln in Situationen, in denen sie mit für sie Fremden konfrontiert werden, strukturieren. Der zu erlernenden Fremdsprache kommt als funktionales Medium sozialer Konstruktionsprozesse innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts eine entscheidende Bedeutung beispielsweise bei der Konstruktion von „Identitätsnormen“ (vgl. Goffman 2016) oder der Herstellung von Machtverhältnissen zu. In der dokumentarischen Interpretation steht der „Prozess der (erlebnismäßigen) *Herstellung* von Wirklichkeit“ im Zentrum und nicht die Suche nach einer objektivierenden Wirklichkeit „jenseits des milieuspezifischen Er-Lebens“ (Bohnsack 2010a: 64, H.i.O.).

Der schulische Fremdsprachenunterricht spielt sich in einer Lerngruppe unter der Anleitung einer Lehrperson ab. Die Rezeption, Aneignung und Produktion von mittelbar vermitteltem Wissen im Fremdsprachenunterricht erfolgt gerade in der Jugendphase mit anderen Gleichaltrigen in gruppenhaften Zusammenhängen, das heißt in der Lerngruppe oder Peergroup, die sich vor dem Hintergrund ihrer kollektiven bzw. milieuspezifischen Erfahrungen mit dem im Fremdsprachenunterricht dargebotenen Lerninhalten und -materialien auseinandersetzt. Die Jugendlichen werden im Verlauf ihrer Schulzeit mit fremdsprachigen Situationen und Texten konfrontiert. Dabei interessiert die Frage, wie sich jugendliche Fremdsprachenlernende in fremdsprachigen Kontexten verhalten und wie sie agieren, wie sie beispielsweise Probleme des Nichtverstehens bewältigen. In der Regel finden auch die Schüleraustauschfahrten selten alleine, sondern in der Gruppe mit anderen Gleichaltrigen statt. Ihre Erfahrungen in den Gastfamilien, können die Jugendlichen mit den befreundeten MitschülerInnen in der ihnen vertrauten Sprache austauschen. In derartigen sozialen Kontexten und Interaktionen können sich spezifische Orientierungen beispielsweise hinsichtlich der Konstruktion kultureller Gemeinsamkeit und Differenz entfalten und nicht, wie die hauptsächlich individualisierenden Zugriffsweisen in der Forschungspraxis der Fremdsprachenforschung vermuten lassen, in ihrer Isoliertheit (z.B. Hesse/Göbel/Jude 2008; Göbel/Hesse 2008; Papenberg 2010; Eberhardt 2013). Die Fremdsprachenlernenden sind in unterschiedlichen Erfahrungsräumen eingebunden, etwa milieu-, generations-, geschlechts-

oder migrationsbezogener Ausprägung, die sich sozial überlagern. In ihnen produziert und reproduziert sich ihr praktisches Orientierungswissen, das ihrem Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen zugrunde liegt. Diese Überlagerung unterschiedlicher Erfahrungsräume wird meist nicht in eine entsprechende Forschungspraxis umgesetzt. So konstatiert Schäffer, dass „das methodische Repertoire, dessen man sich bedient, um *kollektive* Sachverhalte empirisch zu fassen, (...) überwiegend *individualisierend* geprägt [ist].“ (Schäffer 2001: 2, H.i.O.).

Aus den hier angeführten Gründen wurde die Gruppendiskussion als Erhebungsverfahren und ihre Auswertung mit der Dokumentarischen Methode für die Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Arbeit angewandt.

Das Gruppendiskussionsverfahren weist wie jedes andere Erhebungsverfahren auch Einschränkungen auf, die für die Konstitution des Forschungsgegenstandes bedeutsam sind. So eignet sich das Verfahren nur in sehr geringem Maße individuelles Handeln, individuelle Biographien, Entscheidungsprozesse oder Haltungen zu rekonstruieren. Nicht das einzelne Individuum mit seinen biografischen Erzählungen steht im Mittelpunkt der Auswertung, sondern die Gruppe als Ganzes und ihre Individuen als Repräsentanten kollektiver Einstellungen und Erfahrungen. Individuelles kann mit dem Gruppendiskussionsverfahren nicht in seiner Eigengesetzlichkeit erforscht werden, „sondern nur in Relation zum kollektiven Geschehen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 93). Das schulische Fremdsprachenlernen umfasst sowohl kollektive als auch individuelle Zusammenhänge. In gruppenhaften Zusammenhängen – in der Institution der schulischen Peergroup oder des Französischkurses – dokumentieren sich Kollektivphänomene, die sich beispielsweise vor dem Hintergrund kollektiv geteilter Erfahrungen der Jugendlichen in ihrem Fremdsprachenunterricht oder während eines Schüleraustausches in der Begegnung mit fremdsprachigen Personen und Kulturen entfaltet haben. Aus dem gemeinsamen Erleben mit Gleichaltrigen können sich typische Praktiken im Umgang mit Fremdheit und spezifische Sichtweisen und Interessen bezogen auf fremdsprachige Kulturen entwickeln. Mit der Entscheidung für das Gruppendiskussionsverfahren rücken kollektive Wissensbestände, Werthaltungen und Erfahrungen der Fremdsprachenlernenden in den Mittelpunkt der Untersuchung.

Die Erzählungen der Jugendlichen stellen das empirische Material der Untersuchung dar, über sie erfolgt in der Dokumentarischen Methode der Zugang zur Handlungspraxis der Jugendlichen. Das Reden über die Handlungspraxis ist zwar nicht mit der Beobachtung der Handlungspraxis gleichzusetzen. Es lassen sich allerdings Homologien, also Regelmäßigkeiten, die den Redebeiträgen unterliegen und sie verbinden, zwischen der performativen Struktur und ihrem propositionalen Gehalt aufzeigen (vgl. Nohl 2008: 302). Anhand der erzählten Handlungspraxis können Orientierungen, die die Handlungspraxis als

generatives Prinzip der Praxis nicht vorrangig inhaltlich, sondern vornehmlich in der Art und Weise ihrer Ausführung strukturieren, rekonstruiert werden. Das Gruppendiskussionsverfahren eignet sich dementsprechend für Forschungshaben, in denen auch die Performanz der Gespräche zum Untersuchungsgegenstand erhoben wird.

## **5 DATENERHEBUNG UND -ERFASSUNG**

Anliegen dieses Kapitels ist es, den Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit nachzuzeichnen. Die getroffenen Entscheidungen zum Feldzugang, zur Samplebildung und zur Fallauswahl werden dabei dargelegt und so die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ der nachstehenden Rekonstruktionsergebnisse belegt (vgl. Steinke 2012: 324ff.). Andere empirische Vergleichsfälle oder ein anderes Erkenntnisinteresse hätten etwa dazu geführt, dass eine andere Dimension des Forschungsgegenstands in den Blick geraten wäre. Zu Beginn dieses Kapitels werden zunächst die Forschungsziele der Untersuchung formuliert und das gewählte Forschungsdesign erläutert (5.1). Im Anschluss wird der Zugang zum Forschungsfeld dargestellt und die Samplebildung vorgestellt (5.2). Es folgt eine Übersicht über das Sample (5.3) sowie eine Beschreibung der Fallerhebung (5.4), auf deren Grundlage die Untersuchung durchgeführt wurde. Abschließend werden die Samplebildung und die Durchführung der Erhebung reflektiert (5.5).

### **5.1 Forschungsziele und Forschungsdesign**

Im zweiten Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit wurde bereits aufgezeigt, dass in empiriebasierten erziehungswissenschaftlichen oder sprachdidaktischen Studien zum Fremdverstehen von SchülerInnen in weiten Teilen eine evidenzbasierte Forschungsausrichtung oder eine pädagogisch-normative Perspektive dominiert, die sich einerseits mit dem Output von pädagogischen Programmen bzw. Lern-, Lehr- und Testmaterialien zum ‚interkulturellen Lernen‘ und andererseits mit der Operationalisierung von ‚interkultureller Kompetenz‘ von SchülerInnen in Form von Kompetenzmodellen beschäftigt. Die vorliegende Forschungsarbeit setzt mit einer praxeologisch-rekonstruktiven Perspektive einen anderen Schwerpunkt und geht der Frage nach, wie Jugendliche im Kontext ihres schulischen Fremdspracherwerbsprozesses kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen und französischsprachigen Personen und Kulturen konstruieren und bearbeiten. In der vorliegenden Untersuchung geht es um eine auf die Alltagspraktiken der Jugendlichen gerichtete Analyse der performativen Herstellung sozialer Realitäten. Dabei soll untersucht werden, wie Jugendliche Fremdheit begegnen, wie sie sich über Sprach-, Kultur- oder Milieugrenzen hinweg verstehen oder nicht. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, habituelle Praktiken der Annäherung und Abgrenzung, die sich vor dem Hintergrund lebensweltlicher Zusammenhänge herausbilden, zu rekonstruieren. Auf der Grundlage der Rekonstruktion der Handlungspraxis im Hinblick auf interkulturelle Begegnungen und schulisches Fremdsprachenlernen können kollektiv geteilte Orientierungen, Erfahrungen und Werthaltungen der Jugendlichen herausgearbeitet werden, die als selbstverständlich gelebt

werden und deshalb häufig unhinterfragt bleiben. Anliegen der Forschungsarbeit ist es jedoch nicht, eine einzelne Gruppe von jugendlichen Fremdsprachenlernenden für sich alleine als bedeutsam zu erachten und diese ausführlich zu beschreiben, da mit einer Überhöhung des Einzelfalls empirisch nicht geklärt werden kann, was spezifisch für die einzelne Gruppe und was diese übergreift und typisch für mehrere Gruppen ist.<sup>49</sup>

Anhand der Übereinstimmungen und Unterschiede der herausgearbeiteten handlungsleitenden Orientierungen der Jugendlichen lassen sich Rückschlüsse auf konjunktive Erfahrungsräume ziehen und gegebenenfalls soziale Lagerungen identifizieren. Mit der Kenntnis und der Bewusstmachung der milieuspezifischen Formen des Umgangs mit Fremdheit können in einem pädagogischen Kontext Handlungs- und Denkweisen reflektiert und ggf. verändert oder Differenzenerfahrungen retrospektiv bearbeitet werden. Nicht nur Werthaltungen, Sicht- und Handlungsweisen können somit zum Vorschein treten, sondern auch das praktische Wissen, das den Jugendlichen selbst meist nicht reflexiv zugänglich ist, jedoch in hohem Maße ihr Reden und Handeln und ihre Welt-, Fremd- und Selbstbilder bestimmt. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht kann das Wissen über die vielschichtigen Gründe, die zu Irritationen, Fremdzuschreibungen oder Distinktionen führen, für die Vor- und Nachbereitung interkultureller Begegnungen konstruktiv genutzt werden. Das Wissen über die Orientierungen der Fremdsprachenlernenden kann darüber Aufschluss geben, wo Konzeptionen zum interkulturellen Lernen in der Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts ansetzen können oder wie allgemein das Bildungspotenzial von interkulturellen Begegnungen (vgl. Kellermann i.E.) entfaltet werden könnte.

Das Fremdsprachenlernen der Jugendlichen ist in einem pädagogisch organisierten Setting des schulischen Fremdsprachenunterrichts eingebettet, das durch formale sowie inhaltliche Normen, durch institutionalisierte Rollen und Routinen gekennzeichnet ist. Gesellschaftliche Identitätserwartungen und -normen finden sich im schulischen Fremdsprachenunterricht beispielsweise in Form von „kulturellen Repräsentationen“, wie sie Arnd-Michael Nohl in ‚Konzepte interkultureller Pädagogik‘ (vgl. Nohl 2014) ausführt, oder in Form von „virtualen sozialen Identitäten“, wie sie Erving Goffman in ‚Stigma‘ erfasst (vgl. 2016). Der institutionalisierte Fremdsprachenunterricht stellt einen sozialen Ort dar, an dem die Jugendlichen Erfahrungen mit der Fremdsprache und mit fremdsprachigen Kulturen machen, welche zunächst einmal als kommunikativ-generalisierendes Wissen oder Normvorstellungen im Bereich virtueller sozialer Identitäten und Rollen erscheinen. Die Jugendlichen generieren dann aber selbst implizite und explizite Wissensbestände über die Fremdsprache und über die

<sup>49</sup> Als Fall wird in der vorliegenden Untersuchung eine erhobene Gruppendiskussion bezeichnet.

Kulturen, in denen diese Sprache gesprochen wird. Die Gruppen verfügen über diesen gemeinsamen Unterrichtshintergrund an Erfahrungen und Erlebnissen. Sie sind aber zugleich auch weiteren Erfahrungsräumen im Sinne von „interkulturellen Kontaktzonen“ (Wulf 2011: 22) zugehörig. Hierzu können persönliche Kontakte mit fremdsprachigen Personen in Familie und im Freundeskreis, Aufenthalte und Austausch in fremdsprachigen Ländern oder die jeweilige Praxis der fremdsprachigen und fremdsprachlichen Medienrezeption der Jugendlichen zählen. Ihr Sprachhandeln ist somit in Beziehung zu verschiedenen Erfahrungsräumen des konjunktiven und kommunikativen Erlebens fremdsprachiger und fremdsprachlicher Situationen zu setzen, die miteinander in Relation stehen.

## **5.2 Feldzugang und Samplebildung**

Erhebungen an Schulen zu Forschungszwecken sind im Allgemeinen genehmigungspflichtig. Die Bestimmungen für Erhebungen an Schulen unterscheiden sich aufgrund der föderativen Struktur der Bundesrepublik in den Bundesländern. Der Kontakt zu den Erforschten erfolgte in dieser Studie über die zuständigen Ministerien der Länder, die nachgeordneten Behörden, die Schulleitung und die Französischlehrkräfte. Die Schulleitungen erhielten per E-Mail ein Anschreiben mit Informationen über die Ziele, den Inhalt und die Erhebungsmethode des Forschungsprojektes. Angekündigt wurde eine Gruppendiskussion über alltägliche Erfahrungen mit der Fremdsprache Französisch und mit Frankreich mit vier bis maximal sieben SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung einen Französischkurs der gymnasialen Oberstufe besuchen. Im Anschreiben wurde darauf hingewiesen, dass eine Teilnahme der Lehrerin bzw. des Lehrers des Französischkurses an der Gruppendiskussion nicht vorgesehen ist. Darüber hinaus wurden die Schulleitungen über die Aufzeichnung der Diskussion mit einem Aufnahmegerät informiert und über die Gewährleistung des Datenschutzes aufgeklärt. Sofern Interesse an der Teilnahme an der Untersuchung bestand, wurde von der Schulleitung die Französischkurslehrerin bzw. der Französischkurslehrer als Ansprechpartnerin bzw. -partner genannt und es wurde per E-Mail ein Termin sowie ein Ort für die Erhebung vereinbart. In der Kommunikation mit den FachlehrerInnen wurde darauf geachtet, diese als Experten in das Forschungsprojekt einzubinden und ihre Einschätzungen und Sichtweisen bezogen auf die Untersuchung und den Französischkurs in Erfahrung zu bringen, ihnen offen und mit Verständnis zu begegnen.

Als Ort wurde seitens der Forscherin vorgeschlagen, die Gruppendiskussion in der Schule durchzuführen. Damit sollte einerseits eine vertraute Atmosphäre für die SchülerInnen in der Erhebungssituation hergestellt und andererseits der Organisationsaufwand für die jeweilige Lehrperson möglichst geringgehalten werden. Nach Möglichkeit sollte ein Besprechungsraum

in der Schule zur Verfügung gestellt werden, der eine ungestörte Diskussion zuließ. Für die Gruppendiskussion wurde ein Zeitfenster von 90 bis 110 Minuten eingeplant, das in den Schulalltag der zu Erforschenden gut zu integrieren war.

Ziel der Untersuchung ist es in einem ersten Schritt aufzeigen, wie Jugendliche in ihrer Alltagspraxis Gemeinsamkeit und Andersartigkeit in fremdsprachigen und fremdsprachlichen Kontexten erzeugen und in einem zweiten Schritt der Frage nachgehen, welche Regelmäßigkeit bzw. Struktur die jeweilige Handlungspraxis bestimmt. Für die Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie und einer damit verbundenen empirisch begründeten mehrdimensionalen Typologie ist ein kontrastreiches Sample notwendig, dessen Festlegung der Gruppen bzw. Fälle schrittweise im Forschungsprozess in Anlehnung an das „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss 1969) erfolgt, das im Rahmen der Grounded Theory entwickelt wurde. Erst im Verlauf der Datenerhebung und -analyse wird sichergestellt, welche Gruppen für die Forschungsfragen und das Forschungsfeld der Untersuchung relevant sind. Damit ist eine kriteriengesteuerte Auswahl der Gruppen gemeint, in denen sich Unterschiede in den Orientierungsrahmen und dann auch in den Erfahrungshintergründen vermuten lassen. Erst in den empirischen Rekonstruktionen zeigt sich allerdings, ob durch die jeweilige Suchstrategie das Sample gemäß dem Prinzip der Minimierung und Maximierung von Kontrasten erweitert werden kann. So erhöht die „*Minimierung* von Unterschieden {...} die Wahrscheinlichkeit, ähnliche Daten zu einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Kategorie zu finden und dadurch deren theoretische Relevanz zu bestätigen“ wohingegen die „*Maximierung* von Unterschieden die Wahrscheinlichkeit erhöht, Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld abzubilden“ (Kelle/Kluge 1999: 45, H.i.O.). Die Suchstrategie verzichtet dabei auf einen gleich zu Beginn der Untersuchung festgelegten Auswahlplan der Gruppen bzw. der Fälle zugunsten einer schrittweisen Entwicklung des Samples, die sich an der im Forschungsprozess iterativ entwickelten Theorie orientiert. Glaser und Strauss sprechen hierbei von einem „continual intermeshing of data collection and analysis“ (Glaser/Strauss 1969: 73). Es wird systematisch nach Gruppen gesucht, von denen angenommen wird, dass sich in ihnen ein minimaler oder maximaler Kontrast zu den bereits ausgewerteten Gruppen in den Orientierungsrahmen, aber auch in Bezug auf die Erlebnisschichtung finden lässt. Im Verlauf des Forschungsprojektes werden die vorliegenden gegenstandsbezogenen theoretischen Konzepte durch das neu hinzugezogene empirische Material im Wege ständigen Vergleichens zunehmend spezifischer, eindeutiger und umfassender (vgl. Wiedemann 1991: 443). Durch die zirkuläre Abfolge von Datenerhebung und -auswertung wird „die konzeptuelle Dichte der entstehenden Theorie“ gefördert und die Reichweite der Gegenstandstheorie erhöht (Strübing 2002: 333). Von einer „theoretischen Sättigung“ in Anlehnung an Glaser und Strauss (1969: 61f.) ist im Rahmen der Forschungspraxis der

Dokumentarischen Methode dann die Rede, wenn der untersuchte Forschungsgegenstand empirisch so weit erschlossen ist, dass auch durch die Auswertung weiterer Gruppen keine neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten sind und auszuschließen ist, dass es sich bei den untersuchten Gruppen um Einzelfälle handelt, deren Orientierungen nicht spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen und -hintergründen zugeordnet werden können. Mit dem vorliegenden Sample ist eine theoretische Sättigung, wie sie Glaser und Strauss (1969: 61f.) fordern, zwar nicht vollständig erreicht, gleichwohl bot das Sample eine gewisse Breite an Erfahrungshintergründen.

Für den Feldzugang kamen Gruppen von Jugendlichen infrage, die zum Zeitpunkt der Erhebung einen Französischkurs in der gymnasialen Oberstufe besuchten. In den Blick der Forschung geraten damit SchülerInnen der Sekundarstufe II, die im Vergleich zu denen der Sekundarstufe I in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung selten erforscht werden. Der Französischunterricht in der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) wird in allen Bundesländern aus der Sekundarstufe I fortgeführt und findet in Kursen mit unterschiedlicher Stundenzahl auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau statt. In einzelnen Bundesländern wurde das Grund- und Leistungskurssystem abgelöst und durch ein System von drei bis sechs vierstündigen Fächern auf erhöhtem Anforderungsniveau und weiteren Fächern auf grundlegendem Anforderungsniveau ersetzt. Die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache werden in der Regel auf dem erhöhten Anspruchsniveau unterrichtet.<sup>50</sup>

Die Entscheidung, ausschließlich SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe zu befragen, ist darin begründet, dass jugendliche Fremdsprachenlernende in der Sekundarstufe II über eine mehrjährige schulische Unterrichtserfahrung mit der Fremdsprache Französisch in der Sekundarstufe I und mit mindestens einer weiteren Fremdsprache verfügen und vermutlich an einem Schüleraustausch mit Frankreich in der Sekundarstufe I teilgenommen haben, sofern dieser an ihrer Schule angeboten wurde. Den Jugendlichen dürften daher Lerninhalte und -methoden des Fremdsprachenunterrichts vertraut sein und sie können zum Zeitpunkt der Erhebung auf Unterrichtserfahrungen mit unterschiedlichen Französischlehrpersonen zurückgreifen. Für die Befragung kamen SchülerInnen, die bereits 16 Jahre alt waren, infrage. Dieser Entscheidung geht die Annahme voraus, dass die Jugendlichen einerseits über eine langjährige schulische Unterrichtserfahrung verfügen und andererseits bereits eine gewisse Lebenserfahrung besitzen und außerschulische Erfahrungen mit französischsprachigen

<sup>50</sup> Die in diesem Abschnitt herangezogenen Informationen zur gymnasialen Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen wurden der Website der Kultusministerkonferenz (KMK) entnommen. Siehe: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> (23.10.2017).



Kulturen aufweisen können. Auch liegt die Vermutung nahe, dass sich SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung gemeinsam einen Französischkurs in der gymnasialen Oberstufe belegen, sich weitestgehend freiwillig für das Fach Französisch in der Oberstufe entschieden haben und sich für die französische Sprache bzw. französischsprachigen Kulturen und Personen in einer bestimmten Art und Weise interessieren. Für die Rekonstruktion der Handlungspraxis auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen hat sich in der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode bewährt, dass sich die Erforschten in der Gruppendiskussion auch etwas zu sagen haben, sich die SchülerInnen beispielsweise über ihre Interessen, Erwartungen und Erfahrungen hinsichtlich der zu erlernenden Fremdsprache Französisch austauschen können.

In der vorliegenden Arbeit erfolgte die Auswahl der Gruppen zunächst auf der Basis theoretischer Vorkenntnisse zum Untersuchungsfeld und wurde dann mittels der zu entwickelnden Gegenstandstheorie präzisiert. Allen Gruppen gemein ist, dass sie einen Französischkurs der gymnasialen Oberstufe besuchen. Das Sample weist damit eine gewisse Homogenität der Lebensphase und des Bildungshintergrunds der Erforschten auf. Im Sample wurden demografische und personenbezogene Merkmale wie Schulort, Schulform, Schulprofil, Kursniveau, Geschlecht, Mehrsprachigkeit in der Familie und private Aufenthalte im französischsprachigen Ausland beachtet, in denen sich Unterschiede in den Orientierungen und dann auch in den Erfahrungshintergründen der Jugendlichen vermuten ließen. Der Erhebungszeitraum fand über die Abfolge von Erhebung, Theoriebildung und neuer Erhebung in den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 statt. Die Frage der Reichweite und Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Ergebnisse ist eng mit der Frage der Zusammensetzung des Samples verknüpft. Die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Fälle bzw. Typen wurden im Forschungsprozess durch empirische Vergleichshorizonte kontrolliert und validiert. Sie stehen demnach nicht für sich, sondern repräsentieren spezifische Erfahrungsräume und habituelle Handlungsmuster von jugendlichen Fremdsprachenlernenden.

Die Zusammensetzung der Gruppe erfolgte im Vorhinein durch den Kursleiter bzw. die Kursleiterin mit drei Ausnahmen.<sup>51</sup> Zu Beginn der Erhebungsphase wurde der Lehrperson per E-Mail mitgeteilt, dass für die Gruppenbildung SchülerInnen infrage kommen, die das 16. Lebensjahr vollendet haben und sich freiwillig bereit erklären, an der Gruppendiskussion

<sup>51</sup> Die Gruppen LILLE und RENNES haben sich erst im Anschluss an die Vorstellung des Forschungsprojektes im Französischkurs und im Beisein der Forscherin gebildet. Bei der Gruppe BORDEAUX nahm an der Gruppendiskussion der gesamte DELF-Kurs (Vorbereitung auf das Diplôme d'études de langue française) der Schule, bestehend aus acht SchülerInnen teil, sodass keine vorherige Auswahl der DiskutantInnen notwendig war.

teilzunehmen. Im weiteren Forschungsverlauf wurde gezielt in der Kontaktaufnahme mit der Lehrperson nach bestimmten Merkmalen der Gruppenkonstitution wie Geschlecht, Mehrsprachigkeit, Peergroup oder Aufenthaltserfahrung in einem französischsprachigen Land gefragt, von denen die Forscherin annahm, dass sich in ihnen mögliche Kontraste in den Orientierungsrahmen finden lassen und sie überdies Hinweise auf unterschiedliche Erfahrungshintergründe geben könnten.

Die Datenerhebung fand in zwei Bundesländern statt, die aus Datenschutzgründen in dieser Arbeit nicht genannt werden. Entscheidend für diese Gebietswahl war einerseits, einen Kontrast im Sampling zu gewährleisten zwischen einem grenznahen Bundesland zu Frankreich (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz oder Saarland) und einem grenzfernen (alle anderen Bundesländer). Andererseits spielten forschungspragmatische Gründe wie die Erreichbarkeit der Bundesländer für die Forscherin und die Vertrautheit der Forscherin mit dem jeweiligen Schulsystem und Lehrplan des Bundeslandes eine Rolle bei der Auswahl der Gebiete.

### **5.3 Sampleübersicht und Informationen zu den Fällen**

Für meine empirische Untersuchung wurden insgesamt 13 Gruppendiskussionen mit SchülerInnen in zwei Bundesländern erhoben. Bei den Gruppen handelt es sich im weiteren Sinn um Realgruppen, also Gruppen, die auch außerhalb der Diskussionssituation existieren. Schäffer und Loos gehen bei Realgruppen davon aus, dass „diese über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja eine der, wenn nicht sogar *die* Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat“ (2001: 44, H.i.O.). Im engeren Sinn ist allerdings von einer Realgruppe erst die Rede, wenn es sich in der Gruppendiskussion zeigt, dass deren TeilnehmerInnen über Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964b: 536) verfügen. Die in dieser Arbeit untersuchten Gruppen stellten eine Auswahl an TeilnehmerInnen des Französischkurses der jeweiligen Schule da. Es handelt sich also um Jugendliche, die sich in einem schulischen Bezugsrahmen zusammengefunden haben. In einigen Fällen haben sich Jugendlichen zu einer Gruppe zusammengeschlossen, die auch ihre Freizeit miteinander verbringen (schulische Peergroup). Für den anonymisierten Umgang mit den Gruppendiskussionen im Forschungsprozess und in der Veröffentlichung habe ich den einzelnen Gruppen Pseudonyme in Form von französischen Städtenamen zugewiesen. Hierbei handelt es sich um eine zufällige Zuordnung der einzelnen Gruppen zu Städten in Frankreich, die in keinem Zusammenhang zur Konstitution der jeweiligen Gruppe bzw. zu den Inhalten der jeweiligen Gruppendiskussion steht.

Die Gruppengröße variierte in meinem Sample zwischen drei und acht Personen. Zur

Gruppengröße finden sich in der Literatur unterschiedliche Angaben. Mangold zieht beispielsweise eine Gruppengröße von sechs bis zehn Personen vor (vgl. Mangold 1973: 229), Pollock spricht von einer Gruppengröße von mindestens sieben und maximal 17 Personen (vgl. Pollock 1955: 38) und Lamnek schlägt neun bis zwölf Personen für eine Gruppendiskussion vor (vgl. Lamnek 1998: 101). Für meine Untersuchung schien es mir sinnvoll kleinere Gruppen von drei bis sieben Personen auszuwählen, einerseits um der Gruppe die Möglichkeit zu geben, ein Gespräch zu entwickeln und andererseits um das Erstellen der Transkripte durch die Zuordnung der Stimmen zu erleichtern. Einzig die Gruppe BORDEAUX, bestehend aus acht SchülerInnen, überschreitet die von mir gewünschte Anzahl der Diskussionsteilnehmenden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Kontakt zu dieser Gruppe über die Französischlehrerin des DELF-Kurses (Vorbereitung auf das Diplôme d'études de langue française) hergestellt wurde, der insgesamt aus diesen acht SchülerInnen bestand, die sich alle freiwillig bereit erklärt hatten, an der Diskussion teilzunehmen.

Das Sample umfasst Gruppendiskussionen mit SchülerInnen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren der Jahrgangsstufen 11, 12 und 13. Einzig die Gruppe NANTES hatte zum Zeitpunkt der Erhebung bereits die Allgemeine Hochschulreife erworben und befand sich in einer Übergangszeit zwischen zwei Ausbildungsabschnitten. Eine weitere Besonderheit der Gruppe NANTES ist, dass ihre drei Teilnehmerinnen im Alter zwischen 16 und 17 Jahren das Gymnasium in elf Schuljahren absolviert haben. An den 13 Gruppendiskussionen nahmen SchülerInnen teil, die das Schulfach Französisch als 1., 2. oder 3. Fremdsprache in den Klassenstufen 1, 3, 5, 6, 7, 8 oder 9 gewählt haben und über entsprechend unterschiedliche Unterrichtserfahrungen und Lernjahre in der Fremdsprache Französisch verfügten. Es wurden zwei Gruppen befragt, die zusätzlich zu ihrem Französischkurs der Sekundarstufe II freiwillig einen DELF-Kurs an ihrer Schule besuchten (BORDEAUX und MARSEILLE). Mit den Gruppen LE HAVRE und PAU konnten SchülerInnen befragt werden, die einem bilingualen Zug an ihrer Schule besuchten, der zum Erwerb eines Doppelabiturs, ABI-BAC genannt (deutsches Abitur und französisches Baccalauréat) führte. Im Hinblick auf die Schulform erwies es sich als schwierig, neben dem Gymnasium weiterführende Schulen mit gymnasialer Oberstufe zu finden, die zum Zeitpunkt der Erhebung einen Französischkurs in der Sekundarstufe II angeboten haben (PARIS und STRASBOURG). Die Gruppendiskussionen wurden mit einer Ausnahme in den Stadtbezirken zweier bundesdeutscher Großstädte durchgeführt. Die Stadtgebiete der für diese Studie ausgewählten Schulen unterschieden sich hinsichtlich ihrer Sozialstruktur. Mit der Gruppe RENNES wurde als maximaler Kontrast zu den anderen Gruppen eine Schule im ländlichen Raum herangezogen. Mit Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit wurden Gruppendiskussionen mit drei homogen weiblichen Gruppen (MARSEILLE, RENNES und NANTES) und mit zehn geschlechtsheterogen

zusammengesetzten Gruppen durchgeführt. Das männliche Geschlecht ist bis auf zwei Ausnahmen (BORDEAUX und LE HAVRE) in den Gruppen in der Minderheit und eine homogen männliche Gruppe konnte nicht konstituiert werden. Obwohl Französisch nach Englisch weiterhin die am häufigsten gelernte schulische Fremdsprache in Deutschland ist (Decke-Cornill/Küster 2010: 16), besuchen im Durchschnitt nur 20 Prozent der Jungen einen Französischleistungskurs in der gymnasialen Oberstufe (Grein 2012: 175).

Die folgende Übersicht gibt die Reihenfolge der Erhebung der Gruppendiskussionen wieder.

Gruppen	Geschlecht	Schulform	Kurs	Französisch als Fremdsprache <sup>52</sup>	Mehrsprachig	Französischsprachig	Französischsprachige Aufenthalte (> 1 Monat)
LILLE	6f, 1m	GY	GK	2. FS	alle	/	/
NÎMES	5f, 1m	GY	o. D.	2. u. 3. FS	3f	1f	/
DIJON	5f, 1m	GY	GK	2. FS	/	/	/
PARIS	5f, 1m	GS <sup>53</sup>	GK	2. u. 3. FS	1f, 1m	/	/
RENNES	4f	GY	o. D.	2. u. 3. FS	/	/	/
MONTPELLIER	5f, 2m	GY	o. D.	2. FS	3f	/	1f
METZ	5f, 2m	GY	o. D.	2. FS	3f, 1m	1m	1m
BORDEAUX	4f, 4m	GY	LK	1. u. 2. FS	/	/	2f, 3m
STRASBOURG	4f, 1m	GS	LK	1. u. 2. FS	3f, 1m	/	1m
MARSEILLE	5f	GY	LK	2. u. 3. FS	alle	/	/
NANTES	3f	GY	GK	2. FS	/	/	/
LE HAVRE	3f, 3m	GY	LK	1. FS	3f, 2m	3f, 2m	2f, 1m
PAU	3f, 2m	GY	LK	1. u. 2. FS	2f, 1m	2f, 1m	1f, 1m

Tabelle 1: Sampleübersicht

<sup>52</sup> Die Abkürzung FS steht für Fremdsprache. 1. FS, 2. FS und 3. FS beziehen sich auf die schulische Reihenfolge der Fremdsprachenwahl.

<sup>53</sup> Mit der Abkürzung GS für Gesamtschule werden in dieser Arbeit Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe bezeichnet.

## 5.4 Fallerhebung und Leitfaden

Die Institution Schule hat sich als Erhebungsort angeboten, weil der schulische Französischunterricht selbst Gegenstand der Forschung ist. Alle Gruppendiskussionen fanden in einem kleinen Besprechungsraum oder im Kursraum des Französischkurses statt, der eine weitgehende Störungsfreiheit bot, so dass die Diskussionen in der Regel nicht durch Dritte unterbrochen wurden und die technische Aufzeichnung der Diskussionen gelingen konnte. Um die Gesprächsatmosphäre für alle Beteiligten so angenehm wie möglich zu gestalten, wurde vorab ein Stuhlkreis um einen Tisch gebildet, ein Hinweis mit der Bitte nicht zu stören an die Tür gehängt und Getränke und Kekse bereitgestellt. Die Jugendlichen wurden zunächst über das Forschungsinteresse, die Art und den Ablauf der Befragung, die Aufzeichnung der Diskussion für die spätere Transkription und die Gewährleistung des Datenschutzes informiert. Auf die Anonymisierung aller personen- und ortbezogenen Daten bei der Verschriftlichung wurde explizit hingewiesen, damit die erzählenden Jugendlichen vor Rückschlüssen geschützt sind. Das Forschungsvorhaben versuchte ich möglichst verständlich und nachvollziehbar zu formulieren, ohne dabei theoretische Vorannahmen zum Untersuchungsfeld offen zu legen. Ziel war es, die eigene Sichtweise der Jugendlichen und ihre Praxis des Fremdverstehens in Erfahrung bringen zu können. Die Beteiligten wurden darüber aufgeklärt, „worum es ‚in etwa‘ bei dem Forschungsvorhaben geht und was mit ihren Daten geschieht“ (Gnutzmann 2011: 56). Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, Fragen zum Forschungsprojekt und zur Erhebung und Auswertung der Daten zu stellen. Im Anschluss an die Aufklärung konnten sich die Jugendlichen gemäß dem Prinzip der informierten Einwilligung (vgl. Hopf 2004: 591f.) entscheiden, ob sie an der Gruppendiskussion teilnehmen möchten.

In den Fallerhebungen wurden ein Leitfaden und ein Fragebogen verwendet. Der Leitfaden<sup>54</sup> enthielt ein Eingangsstimulus sowie weitere Fragen, die sich auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Forscherin bezogen und diente dazu, einen thematischen Überblick über die Gruppendiskussion zu behalten und eine gewisse Vergleichbarkeit der Gruppendiskussionen zu sichern. Auch wenn in der Dokumentarischen Methode die Annahme besteht, dass „sich die Grundstruktur eines Falles in allen angesprochenen Themen reproduziert, d.h. die zentralen Orientierungen sich in der Bearbeitung verschiedener Themen immer wieder herauskristallisieren“ (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 107), so hat es sich in der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode dennoch bewährt, thematisch vergleichbare Textsequenzen unterschiedlicher Gruppen in die Auswertung miteinzubeziehen. Die Reihenfolge der Fragen wurde im Voraus nur lose festgelegt, um möglichst flexibel in der

<sup>54</sup> Der Leitfaden findet sich im Anhang der vorliegenden Forschungsarbeit.

jeweiligen Gesprächssituation reagieren zu können. Ein Fragebogen<sup>55</sup> wurde im Anschluss an die Gruppendiskussion eingesetzt und diente der Ermittlung von personenbezogenen Daten zur Sprachlernbiographie. Das Ausfüllen des Fragebogens war freiwillig. Die Gespräche wurden mit zwei Diktiergeräten aufgezeichnet, um eventuell unverständliche Passagen aus einem anderen Winkel nachhören zu können. Es wurde ein Sitzplan der TeilnehmerInnen der Diskussion angefertigt, um bei der späteren Transkription die Stimmen auf der Aufnahme anhand von Positionen der Aufnahmegeräte besser lokalisieren zu können.

Als Ergänzung zur Tonaufzeichnung wurde nach der Erhebungssituation und in Abwesenheit der Teilnehmenden ein Beobachtungsprotokoll in Form von Feldnotizen, die vor, während und nach der Fallerhebung erstellt wurden, angefertigt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014)<sup>56</sup>. Darin wurden Beobachtungen, die die Erhebungssituation betreffen, in ihrer zeitlichen Abfolge sowie der Zeitpunkt und Ort der Erhebung festgehalten. Es wurde bspw. aufgeschrieben, wie und worüber sich die Jugendlichen vor und nach der Aufzeichnung der Gruppendiskussion unterhielten, wie sie miteinander kommunizierten, welche Fragen sie zum Forschungsprojekt stellten. Zum anderen wurden im Beobachtungsprotokoll Informationen notiert, die der Forscherin in der vorausgegangenen Kommunikation mit der Lehrperson und der Schulleitung über die Schule, den Französischkurs und die Gruppe mitgeteilt wurden, zum Beispiel Aussagen der Schulleitung zum Sprachprofil der Schule oder Aussagen der Französischlehrperson zur leistungsbezogenen Zusammensetzung des Französischkurses. Beobachtungen, die die eigene Rolle als Forscherin betreffen und für das weitere methodische Vorgehen im Forschungsprozess bedeutsam sein könnten, wurden ebenfalls in das Beobachtungsprotokoll aufgenommen. Die aus der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Feldnotizen wurden nicht als eigenständiges Datenmaterial in die empirische Untersuchung miteinbezogen, weil bei ihnen nicht eindeutig zwischen Daten und Interpretation unterschieden werden kann und aus diesem Grund eine „intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretationsleistung“ (Bohnsack 2010a: 130) nicht gewährleistet ist. In der vorliegenden Arbeit wurden sie lediglich zur deskriptiven Einführung in den jeweiligen Fall im Kapitel 6 berücksichtigt.

Um verständlich zu machen, dass ich die Gruppendiskussion als ein freiwilliges Angebot des Erzählens und Zuhörens ansehe, bedankte ich mich im Voraus für die Zeit, die sich die

<sup>55</sup> Der Fragebogen findet sich im Anhang der vorliegenden Forschungsarbeit.

<sup>56</sup> Przyborski und Wohlrab-Sahr schlagen zur Systematisierung der Beobachtungen ein Beobachtungsprotokoll vor, das vier Beobachtungsdimensionen beinhaltet, die empirischen Beobachtungen, die Kontextinformationen sowie eine methodische Reflexion und Rollenreflexion und eine theoretische Reflexion (vgl. 2014: 50ff.). Auf eine theoretische Reflexion, wie sie die Autorinnen im Sinne einer ersten Übersetzung des Beobachteten in eine Theoriesprache vorschlagen, wurde bei der Erstellung der Beobachtungsprotokolle verzichtet, um einer vorschnellen Theoretisierung weitestgehend entgegenwirken zu können.

SchülerInnen für das Forschungsprojekt nahmen. Zu Beginn der Gruppendiskussion wurden die Jugendlichen darum gebeten, möglichst detailliert von ihren eigenen Erfahrungen, Eindrücken und Sichtweisen in Bezug auf französischsprachige Kulturen und Personen zu erzählen und dabei auf konkrete Situationen einzugehen. Zudem wies die Forscherin die Jugendlichen daraufhin, dass sie in der Diskussion so sprechen sollten, wie sie es auch sonst in der Gruppe oder mit anderen Gleichaltrigen tun und dass das, was für sie bedeutsam ist, auch für die Forscherin von Interesse sei und es keine falschen Antworten gäbe. Um die spätere Sprecheridentifizierung bei der Transkription zu erleichtern, sollten sich die Teilnehmenden mit Beginn der Aufnahme reihum kurz vorstellen. Die Einstiegsfrage, die in allen Gruppendiskussionen auf eine vergleichbare Weise gestellt wurde, lautete folgendermaßen:

*„Gibt es irgendetwas, das Euch an Frankreich, an der französischen Sprache, an französischsprachigen Ländern und Kulturen interessiert?“<sup>57</sup>*

Mit dem gewählten Einstiegsimpuls ging die Forscherin von der Annahme aus, dass seitens der Erforschten ein Interesse an französischsprachigen Kulturen und Personen bestehen würde, die Formulierung der Einstiegsfrage ermöglichte es den Jugendlichen allerdings auch, ein nicht vorhandenes Interesse zum Ausdruck zu bringen. Mit der Einstiegsfrage wurde ihnen Frankreich, die französische Sprache, französischsprachige Kulturen und Länder als Anschlussmöglichkeiten für ihre Diskussionsbeiträge angeboten. Diese Anhaltspunkte wurden bewusst vage und offen gehalten, so dass die Jugendlichen ihre eigene Kommunikation entfalten konnten. Der Versuch, der Gruppe Gesprächsangebote zu machen, ohne ihr etwas aufzudrängen, wurde im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion fortgesetzt. In der Regel konnten die Jugendlichen weitgehend selbst ihre eigenen Themen initiieren und verhandeln. Ziel der Forscherin war es, den in Kapitel 4.2 formulierten Grundprinzipien der Erhebung von Gruppendiskussionen gerecht zu werden und die Selbstläufigkeit in der Diskussion der Jugendlichen untereinander herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Weitere Fragen, die im Verlauf der Diskussion seitens der Forscherin gestellt wurden, bezogen sich auf Erfahrungen und Eindrücke, die die Jugendlichen in Frankreich oder in anderen französischsprachigen Ländern gemacht haben, auf persönliche Kontakte zu französischsprachigen Personen, auf den besuchten Französischunterricht, auf Lerninhalte und -methoden des Französischunterrichts und das Wissen über Frankreich, das sich die Jugendlichen im Laufe der Jahre erworben haben. Zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion wurden Themenbereiche in die Diskussion eingebracht, die für das Forschungsinteresse relevant

<sup>57</sup> Alle Fragen der Interviewerin wurden auf Deutsch gestellt. Die Diskussionssprache Deutsch oder Französisch wurde jedoch nicht im Vorhinein von der Interviewerin festgelegt.

erschieden und bisher in der Gruppe nicht thematisiert wurden. Die Jugendlichen wurden beispielsweise gefragt, wofür sie die französische Sprache in der Schule gelernt haben und was sie aus ihrem Französischunterricht für ihre Zeit nach der Schule mitnehmen werden. Zum Abschluss der Gruppendiskussion fragte ich die Gruppe jedes Mal, ob etwas aus ihrer Sicht nicht oder nur unzureichend zur Sprache gekommen sei, um auf diese Weise die Möglichkeit für Ergänzungen, Anmerkungen und Korrekturen offenzuhalten und gleichzeitig deutlich zu machen, dass die Diskussion in Bezug auf meine Fragen zu einem Ende gekommen war. Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden die SchülerInnen gebeten, den Fragebogen zur Sprachlernbiographie auszufüllen und eine Einverständniserklärung zu unterzeichnen, dass die erhobenen Daten unter Zusicherung der Anonymisierung für wissenschaftliche Zwecke verwendet und veröffentlicht werden dürfen.

Die Transkription der Gruppendiskussionen erfolgte nach den Richtlinien des Talk in Qualitative Social Research (TiQ) (ursp. Bohnsack 1989: 387f.).<sup>58</sup> Alle Eigennamen, seien es diejenigen von Personen, Schulen und Ortschaften wurden in der Niederschrift und Interpretation maskiert, wenn sie Rückschlüsse auf die Befragten zuließen. In der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode wird aus zeitökonomischen Gründen weitestgehend auf eine Volltranskription verzichtet. Dennoch habe ich mich größtenteils für eine Volltranskription der Gruppendiskussionen entschieden, um die Diskussion in ihrer Gänze schriftlich vorliegen zu haben. Zudem fertigte ich Verlaufsprotokolle der Diskussionen an, in denen die Sequenzierung in den Verläufen anhand der Kriterien Gesprächsthema, Interaktion, Metaphorik sowie inhaltliche Relevanz für das Erkenntnisinteresse und Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten in der Diskursorganisation erfolgte. Auf der Grundlage der transkribierten Texte und ihrer Verlaufsprotokolle wurde die Auswahl der Passagen für die Interpretation und komparative Analyse vorgenommen.

## **5.5 Reflexion der Samplebildung und Fallerhebungen**

Die Annahme, dass „der Weg über Institutionen und Vertreter von Institutionen [...] in vielen Fällen eine offene Kommunikation [erschwert], da man sich Institutionen gegenüber immer auf die eine oder andere Weise strategisch verhält“ (Wohrab-Sahr/Przyborski 2014: 55) hat sich in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht bestätigt. Obwohl die Kontakte zu den Erforschten über die Schulleitung und die jeweilige Französischkurslehrkraft hergestellt wurden und damit bestimmten Auswirkungen aus dem institutionellen Kontext unterlagen, konnte den SchülerInnen in der Erhebungssituation der Eindruck vermittelt werden, dass die Forscherin

<sup>58</sup> Die für die Verschriftlichung der Audioaufzeichnungen verwendeten Regeln der Transkription finden sich im Anhang der vorliegenden Forschungsarbeit.



nicht im Auftrag der jeweiligen Schule oder Schulbehörde forscht, sondern ein persönliches und offenes Forschungsinteresse an den Jugendlichen, an ihren Erfahrungen mit dem Französischunterricht, der französischen Sprache und französischsprachigen Personen, Kulturen und Ländern hat und es ihr hierbei nicht um eine Bestätigung theoretischer Vorannahmen geht. In den Erhebungen gelang es überwiegend, eine offene und angenehme Gesprächsatmosphäre auf Grundlage einer Vertrauensbasis herzustellen. Eine Selbstläufigkeit der Gespräche war in einigen Gruppen von vornherein gegeben und in anderen Gruppen entwickelte sich diese mehr oder weniger im Verlauf der Diskussion. Die durchgeführten Gruppendiskussionen dauerten zwischen 70 und 80 Minuten.

Bei der Durchführung der Feldphase zeigte sich, dass bestimmte Gruppen von jugendlichen Fremdsprachenlernenden nicht wie ursprünglich geplant in die Erhebung einbezogen werden konnten. Der angestrebte maximale Kontrast über die Geschlechtszugehörigkeit der Teilnehmenden (homogen weibliche *und* homogen männliche Gruppen) konnte nicht realisiert werden. Personenbezogene Fragen zum Bildungshintergrund der SchülerInnen mussten im Zuge des Verfahrens zur Genehmigung empirischer Untersuchungen in Schulen aus dem Fragebogen entnommen werden, so dass der Forscherin hierzu keine statistischen Daten vorlagen, die gegebenenfalls für eine Korrespondenzanalyse hinsichtlich des Bildungsmilieus (vgl. Amling/Hoffmann 2013; siehe auch Kapitel 3.2.4) infrage kämen. Als mögliche Kontraste über Bildungshintergründe wurden Erhebungen an Gymnasien und an Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe durchgeführt. Unterschiede hinsichtlich der Sozialstruktur der Stadtbezirke der Schulen wurden in der Samplebildung berücksichtigt, obwohl Wohn- und Schulort der Jugendlichen sozialstrukturell nicht übereinstimmen müssen. Die Miteinbeziehung von SchülerInnen in das Sample, die eine andere Fremdsprache als Französisch in der gymnasialen Oberstufe lernen, wäre sicherlich für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung gewinnbringend gewesen. Eine maximale Unterscheidung zur institutionellen Anbindung des Französischunterrichts hätte über Gruppendiskussionen mit Jugendlichen erfolgen können, die Französisch außerhalb des formalen Bildungssystems lernen.

Eine Schwierigkeit bei der Durchführung eines Interviews, auf die u.a. Bourdieu verweist, ist es „die Aufmerksamkeit pausenlos auf das, was gerade gesagt wird (und nicht nur in Worten) zu konzentrieren“ und sich immanente Fragen zu überlegen, „die sich ‚natürlich‘ in das Gespräch einfügen, zugleich aber eine Art theoretischer ‚Linie‘ zu folgen“ (2005b: 396). In der Durchführung der Gruppendiskussionen gelang es mir nicht immer, Nachfragen zu stellen, die sich direkt auf das vorher Erzählte der Jugendlichen richteten, um Unklarheiten meinerseits oder Anspielungen ihrerseits zu klären. Zudem konnte ich mich selbst nicht vor dem „Effekt

des Aufdrängens einer Problematik“ (ebd.: 396) in Sicherheit wännen. Aus diesem Grund wurden die Fragen der Forscherin und ihre Rückwirkungen auf die Befragten in der dokumentarischen Interpretation der ausgewählten Sequenzen aus den Gruppendiskussionen auch analysiert.

In der Adressierung der Erforschten zeigt sich, dass jede empirische Sozialforschung von den Forschenden, den Teilnehmenden, dem Forschungsfeld und der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethode abhängig und in dieser Hinsicht limitiert ist. Die Erforschten wurden in der vorliegenden Untersuchung in erster Linie als SchülerInnen angesprochen, die einen Französischkurs in der gymnasialen Oberstufe besuchen. Mit dieser Adressierung sind auch bestimmte Angebote für die SchülerInnen, sich in der Gruppendiskussion selbst zu verstehen und zu präsentieren, verbunden. Die im Forschungsdesign angelegte Adressierung stellt den übergeordneten thematischen Rahmen der Erhebung dar. Der pädagogisch-institutionelle Kontext des Fremdsprachenlernens als thematischer Bezugspunkt der Gruppendiskussionen eröffnet und limitiert zugleich die Möglichkeiten für die Befragten, eigene Akzente und Relevanzen in der Interaktion zu setzen. So wurde vor dem Hintergrund der schulischen Lebenswelt der Befragten in allen Gruppendiskussionen beispielsweise auf das Englische als weitere schulische Fremdsprache verwiesen. Eine stärkere Annäherung an den außerschulischen Alltag der Jugendlichen bezogen auf deren Erfahrungen mit der Fremdsprache Französisch wäre möglicherweise durch eine geringere pädagogisch-institutionelle Spezifik der Erhebungssituation erfolgt. Allerdings hat sich in den Gruppendiskussionen auch gezeigt, dass die Jugendlichen in ihrer außerschulischen Handlungspraxis dem Französischen einen unterschiedlichen Stellenwert einräumen. Über den institutionellen Einstieg in das Thema Fremdsprachenerwerb und interkulturelle Kommunikation wurde zugleich auch ein Zugang zu den Erfahrungen der Jugendlichen mit französischsprachigen Personen und Kulturen, die nicht in einem schulischen Kontext verortet sind, eröffnet.

Die institutionelle Organisation und Struktur des Fremdsprachenunterrichts trägt dazu bei, dass die Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts in der Regel unbeeindruckt von Konzepten der nicht-additiven Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. GeR 2001) an einsprachigen Sprachlernkonzepten festhält. Der schulische Französischunterricht erhält auf diese Weise seine Legitimation und grenzt sich vom Spanisch- oder Italienischunterricht ab. Diese einsprachige Ausrichtung bedingt auch den alleinigen Fokus auf französischsprachige und -sprachliche Lernkontexte im schulischen Französischunterricht. Die deutsche Sprache als monolinguale Norm des deutschen Bildungswesens (vgl. Gogolin 1994) fungiert hingegen als Vergleichsbezug im Französischunterricht. In impliziter oder expliziter Weise werden den

SchülerInnen im schulischen Französischunterricht von Beginn an Unterschiede zwischen der französischen und der deutschen Sprache und den SprecherInnen der beiden Sprachen verdeutlicht. In diesem institutionellen Rahmen des Fremdsprachenerwerbs überwiegt ein differenzorientierter Zugang zum Zielsprachenland Frankreich. Vorrangig werden Unterschiede zwischen den deutsch- und französischsprachigen Kulturen thematisiert, die stereotype Klassifizierungen und Erwartungsnormen wie etwa die 'Franzosen' und die 'Deutschen', das 'wir' und die 'anderen' oder das 'hier' und die 'dort' konstituieren können. Diese normativen Implikationen sind mit einem „Wahrheits- und Geltungsanspruch verbunden, der kategorische Relevanz“ (Kellermann i.E.) besitzt. In den Gruppendiskussionen der Jugendlichen können stereotypisierende Kategorien als Differenzierungsmerkmale verwendet werden, die auf eine national-ethnische, sprachliche oder kulturelle Zugehörigkeit verweisen. Sie können aber auch im Gespräch der Jugendlichen untereinander oder im Gespräch mit der Forscherin zur schnellen und präzisen Identifikation der Personengruppe herangezogen werden, von der gerade die Rede ist. Der Bedeutungsgehalt einer generalisierenden Zuschreibung lässt sich nur aus dem kontextuellen Zusammenhang heraus erschließen. Empirisch ist zu klären, ob und in welcher Weise solche Selbst- und Fremdidentifizierungen in den Gruppendiskussionen der Jugendlichen zum Ausdruck gebracht werden.

## **ZWEITER TEIL: EMPIRISCHE ERGEBNISSE**

## 6 FALLDARSTELLUNGEN

### 6.1 Vorbemerkungen zu den Falldarstellungen

Strukturgebend für den empirischen Teil der Untersuchung ist die Fragestellung dieser Forschungsarbeit nach Handlungspraktiken von jugendlichen Fremdsprachenlernenden in fremdsprachigen und fremdsprachlichen Situationen. An ihr setzt auch die sinngenetische Typenbildung an (vgl. Kapitel 7). Um die sinngenetische Typisierung nachvollziehbar für den/die LeserIn zu machen, soll in diesem Kapitel zunächst ein Einblick in die Rekonstruktionsarbeit am konkreten Fall gegeben werden. Es gilt daher, eine angemessene Präsentationsform für die Analyseergebnisse zu wählen, die zwar einerseits im Hinblick auf die in Kapitel 5.1 entwickelten Forschungsfragen ergebnisorientiert ist, die aber andererseits auch dem rekonstruktiven Charakter der fallinternen<sup>59</sup> und fallübergreifenden Analysen gerecht wird. Aus den ausgewerteten Gruppendiskussionen stelle ich exemplarisch sechs Fälle vor, während sich die in Kapitel 7 dargelegte Typisierung auf den empirischen Analysen weiterer Fälle stützt. Im Zentrum der empirischen Rekonstruktionen stehen diejenigen Aspekte, die für diese Forschungsarbeit und das Verstehen der sinngenetischen Typenbildung von besonderer Relevanz sind. Aus dem empirischen Material sollen Antworten auf die in Kapitel 5.1 formulierten Forschungsfragen gewonnen werden.

Die für diese Arbeit gewählte Darstellungsform der empirischen Fallanalysen verfolgt im Wesentlichen das Ziel, möglichst lesbare Falldarstellungen zu erstellen, die es trotz ihres zusammenfassenden Stils erlauben, die rekonstruktive Vorgehensweise nachzuvollziehen, Aussagen über einen Fall an der jeweils analysierten Handlung und Interaktion zu belegen und das handlungsleitende Wissen der Untersuchten zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen. Die gewählte Darstellungsform unterscheidet sich von den Schritten der dokumentarischen Interpretation, die im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials vollzogen wurden. Die einzelnen Falldarstellungen bieten eine fallbezogene Zusammenführung der empirischen Rekonstruktionsergebnisse, die auf Grundlage der formulierenden und reflektierenden Interpretation der ausgewählten Sequenzen eines Falles und der damit einhergehenden komparativen Sequenzanalysen gewonnen wurden. Bei der Darlegung der einzelnen Sequenzanalysen wird auf eine ausführliche Vorstellung der

<sup>59</sup> Arnd-Michael Nohl unterscheidet zwischen einem fallinternen und fallimmanenten Vergleich. Der fallinterne Vergleich bezieht sich auf den Rekonstruktionsprozess des Forschenden. In ihm werden unterschiedliche Textsequenzen eines Falles miteinander verglichen, um das homologe Muster eines Falles herausarbeiten zu können. Im fallimmanenten Vergleich konstruieren die Erforschten selbst Vergleiche (vgl. 2013: 280). Im vorliegenden empirischen Material dieser Arbeit vergleichen die Erforschten beispielsweise ihre schulischen Leistungen in den Fremdsprachen mit denjenigen der französischsprachigen Gleichaltrigen.

formulierenden und reflektierenden Interpretation und auf eine detaillierte Beschreibung der Diskursbewegungen verzichtet.

Grundlegend für die dokumentarische Interpretation ist der fortlaufende, systematische Fallvergleich. Verglichen werden sowohl mehrere Textsequenzen eines Falles und thematisch gleiche Passagen verschiedener Fälle als auch auf diesen Grundlagen in den Fällen bereits rekonstruierte Orientierungen. Erst empirisch beobachtete Vergleichsfälle ermöglichen eine empirisch basierte Kontrastierung und mindern das Risiko, die in einem Fall aufgespürten Orientierungen als Folie für weitere Fälle zu überhöhen oder zu vernachlässigen (vgl. Nentwig-Gesemann 2013: 299). Die eigene Standortgebundenheit als Forschende kann über empirische Vergleichshorizonte und komparative Analysen kontrolliert werden.

Die rekonstruierten kollektiven und handlungsleitenden Orientierungen einer Gruppe, die Gegenstand der nachstehenden Falldarstellungen sind, basieren sowohl auf fallinternen als auch fallübergreifenden Sequenzanalysen. Die fallspezifische Besonderheit oder Eigenart wird nicht um ihrer selbst willen rekonstruiert (vgl. Glaser/Strauss 1969: 49). Sie lässt sich erst im empirischen Vergleich mit anderen Fällen herausarbeiten. Die Falldarstellungen richten mithilfe der komparativen Analyse auf der Grundlage beobachteter und erzählter Handlungspraxis ihren Blick also nicht nur auf spezifische Besonderheiten eines Falles, sondern wesentlich auf Gemeinsamkeiten und Kontraste zwischen den Fällen. In der fallinternen Analyse wird vor dem empirischen Vergleichshintergrund anderer Fälle das generative Muster eines Falles herausgearbeitet, also der gemeinsame Orientierungsrahmen einer Gruppe begrifflich expliziert. Die vorliegenden Falldarstellungen orientieren sich primär an einer Suche nach dem „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2010a: 38, 142f.) der Fälle und nicht an der Gesamtgestalt eines Falles. Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass die Fälle nicht in ihrer Vollständigkeit und Einmaligkeit, sondern nur in ihrer Aspekthaftigkeit, das heißt in Bezug auf einen spezifischen Erfahrungsraum der Erforschten und die Standortgebundenheit der Forschenden empirisch erfasst werden können. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit, die Standortgebundenheit der Forscherin und die zur Verfügung stehenden empirischen Vergleichsfälle führen dazu, dass nur bestimmte Dimensionen der Fälle in den Blick genommen werden.<sup>60</sup>

Die erzählte (propositionale Dimension) und in der Erhebungssituation beobachtete (performative Dimension) Handlungspraxis der Erforschten stellt die empirische Grundlage der im Folgenden vorgestellten Rekonstruktionen dar. Über die Rekonstruktion dieser

<sup>60</sup> Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang auch von der Paradigmengebundenheit oder Aspekthaftigkeit von Wissen und Erkenntnis (2010a: 173ff.).

Handlungspraxis sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie die Erforschten Fremdheit, Andersartigkeit, Vertrautheit und Gemeinsamkeit bezogen auf (französischsprachige) Andere herstellen und verhandeln. Der kollektive Orientierungsrahmen eines Falles erschließt sich sowohl aus den Inhalten der Gespräche als auch aus der Diskursorganisation selbst. Aufschlüsse über die Performativität, die performative Struktur des Handelns, über den Habitus der Erforschten gibt nicht allein das, was Thema der Gesprächsbeiträge ist, also der propositionale Gehalt, sondern auch die Performanz, der aktuelle performativische Vollzug der Diskussion selbst (Bohnsack 2007: 206). Von Interesse ist daher, wie die Gruppen die Situation der Gruppendiskussion annehmen und gestalten. Die Falldarstellungen beschreiben einerseits, wie Inhalte in der jeweiligen Diskussion von den Teilnehmenden hervorgebracht und dargestellt werden, andererseits betrachten sie die formale Struktur der Interaktion und setzen diese in Bezug zum semantischen Gehalt der Interaktion. Der Orientierungsrahmen eines Falles zeigt sich somit immer sowohl auf verbal-inhaltlicher bzw. semantischer als auch auf formaler Ebene (Przyborski 2004: 61). Die soziale Dimension von Sprache steht im Mittelpunkt der rekonstruktiven Analyse.

Die in den Falldarstellungen angeführten Belegpassagen aus den Gruppendiskussionen haben eine doppelte Funktion: Sie weisen auf die zentralen Orientierungen der jeweiligen Gruppe hin und legen diese dar. Zudem zeigen sie auf, wie diese Orientierungen im Diskursverlauf hervorgebracht werden und welchen Reproduktionsgesetzmäßigkeiten sie unterliegen. Um die formale Struktur kollektiver Verständigungsprozesse eines Falles für Außenstehende ersichtlich zu machen, beinhalten die Falldarstellungen überwiegend Passagen, die einen thematisch abgeschlossenen Gesprächsabschnitt (von der Initiierung eines Themas bis zum Themenwechsel) markieren und unterschiedliche Äußerungszüge<sup>61</sup> aufweisen, die zur Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen notwendig sind. Allerdings mussten in den Falldarstellungen aus Darstellungsgründen Passagen bisweilen verkürzt abgebildet werden, so dass sich in diesen Fällen der Kontext der Äußerungen nicht unmittelbar von vornherein erschließt.

In der jeweiligen Darstellung der Diskursanalyse beziehe ich mich auf die unterschiedlichen Modi der Diskursorganisation, die Przyborski (2004) in ihrer Arbeit zur Gesprächsanalyse und Dokumentarischen Methode systematisch zusammenführt. Die unterschiedlichen Modi sollen

<sup>61</sup> Mit Bezugnahme auf „Forms of Talk“ (Goffman 1981: 25) stellt Przyborski (2004: 51) die Bedeutung eines Dreischritts für die Analyse von Interaktionen her. Erst in der Abfolge der Äußerungszüge Proposition, Elaboration und Konklusion wird ersichtlich, ob ein Orientierungsgehalt bzw. eine Orientierung von den Erforschten geteilt wird oder nicht.

für ein besseres Verständnis der Falldarstellungen und ihrer Diskursanalysen im Folgenden skizziert werden.

„Formen, wie das ‚Kollektiv‘ gemeinsame Orientierungen hervorbringt“ (Przyborski 2004: 96) bezeichnet Przyborski als inkludierende Modi der Diskursorganisation. Es handelt sich um Diskurse, in denen die Erforschten gemeinsame und strukturidentische Erfahrungen zum Ausdruck bringen. Auch jenseits von persönlicher Bekanntschaft sind Personen auf Grund sozialisations- oder lebensgeschichtlich fundierter Gemeinsamkeiten, die zur Ausbildung eines gleichartigen Erfahrungs- und Praxiswissen führen, auf der Ebene des konjunktiven Erfahrungsraums miteinander verbunden. Eine gemeinsame Erfahrungsbasis der Erforschten und ein daraus resultierender kollektiver Habitus dokumentieren sich in Diskursen, die parallel, antithetisch oder univok bzw. unisono verlaufen. In einem parallelen Diskursverlauf lässt sich in einer Aneinanderreihung von Darstellungen und Themen immer wieder dieselbe kollektive Orientierung rekonstruieren, auch wenn die Erzählungen auf den ersten Blick den Eindruck vermitteln, wenig miteinander zu tun zu haben. In einem antithetischen Diskursverlauf dokumentieren sich zwar auch gemeinsame Orientierungen der Gruppe, diese werden jedoch durch Widerstreit und Verneinung entfaltet. Oft stellen sich die unterschiedlichen Positionen in der Diskussion erst „in der Synthese der widersprechenden Positionen als einander ergänzende Komponenten einer Orientierung“ (Przyborski 2004: 168) heraus. In einem univoken Diskursverlauf werden Erfahrungen derselben Begebenheiten aus derselben Perspektive beschrieben, die Diskursbewegungen gemeinsam realisiert. Die Gruppe spricht sozusagen mit einer Stimme (Przyborski 2004: 196).

Als exkludierende Modi der Diskursorganisation bezeichnet Przyborski jene Diskurse, in denen „unterschiedliche, unvereinbare Orientierungen zum Ausdruck kommen“ (Przyborski 2004: 216). In Gesprächen zeichnet sich ein derartiger exkludierender Modus in Form von Oppositionen oder Divergenzen ab, die im Verlauf der Diskussion von den Teilnehmenden nicht in einen kollektiv geteilten Orientierungsrahmen überführt werden. Treten in den Diskussionen nicht überbrückbare Rahmeninkongruenzen der Teilnehmenden zutage, so kommt es am Ende eines Themas zu einer „rituellen Konklusion“ und die Passage wird ohne Bezugnahme auf die thematischen Ausführungen beispielsweise durch einen Themenwechsel oder eine Metakommunikation beendet (vgl. Przyborski 2004: 74ff., 217.). Die widersprechenden Orientierungsgehalte der Gruppe werden also nicht, wie etwa beim antithetischen Modus, aufgelöst. Im Unterschied zum oppositionellen Modus bleiben im divergenten Modus die Rahmeninkongruenzen eher verdeckt, d.h. die Nichtvereinbarkeit von Orientierungsgehalten bzw. das Unverständnis wird von den Teilnehmenden nicht explizit markiert.



Der Diskursverlauf und seine Organisation geben Aufschluss über die unterschiedliche Entfaltung eines Themas. In der Art und Weise, wie die einzelnen Redebeiträge in formeller und inhaltlicher Hinsicht aufeinander bezogen sind, zeigt sich beispielsweise wie eine Gruppe Gemeinschaft herstellt, welche Erfahrungen sie wie teilt und welchen Gesprächsstil sie praktiziert. Die verschiedenen Modi der Diskursorganisation dokumentieren sich im Rahmen der sechs Falldarstellungen in den Belegpassagen und fließen in die Rekonstruktionen der zentralen Orientierungen der Fälle mit ein.

Die im Anschluss an die Vorbemerkungen vorgestellten Fälle repräsentieren in erster Linie einen jeweiligen Vertreter eines Typus. Im anschließenden Kapitel 7 wird die generierte sinngenetische Typenbildung erläutert. Eine Beschreibung der drei herausgearbeiteten Typen findet sich ebenfalls in Kapitel 7. Die Darstellung der sechs Fälle, die in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt der empirischen Analyse stehen, erfolgt entlang der Reihenfolge ihrer Zuordnung zu den drei herausgearbeiteten Typen in der sinngenetischen Typenbildung. In allen rekonstruierten Fällen zeigt sich, dass in der Interaktion mit (fremdsprachigen) Anderen bzw. in der Kommunikation über (fremdsprachige) Andere Anerkennungsverhältnisse und Identitätskonstruktionen verhandelt werden. In den Beschreibungen und Erzählungen der jugendlichen Fremdsprachenlernenden werden Identitätskonstruktionen produziert und reproduziert. Das Verständnis der Gruppen von sich selbst und von den fremdsprachigen Anderen dokumentiert sich in ihrer Handlungs- und Sprachpraxis und verweist auf eine meist nicht reflexive Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdzuschreibung(en) sozialer und persönlicher Identität(en) und den damit verbundenen Verhaltenserwartungen und -abweichungen.

Mit den Gruppen BORDEAUX und PARIS werden zwei Fälle in den Blick genommen, die Vertreter des ersten Typus sind. Die Konstruktion von Andersartigkeit erfolgt vorwiegend auf der Ebene der Attribuierung eines unwahrhaftigen und inauthentischen Umgangs der französischsprachigen Anderen mit Werten, Normen und Moral. Die Modi der Anerkennung und Nicht-Anerkennung bewegen sich somit bei Typus I im Bereich der Metanorm und Metamoral. Mit den Gruppen RENNES und NÎMES werden exemplarisch zwei Fälle vorgestellt, die als Vertreter des zweiten Typus herausgearbeitet werden konnten. Die Fälle zeichnen sich durch eine unmittelbare Anerkennung der Anderen aus. Die Anerkennung des französischsprachigen Anderen wird nicht infrage gestellt, das Gegenüber erfährt prinzipiell eine Anerkennung. Treten Verständnisschwierigkeiten in der Interaktion auf, dann führt es eher zum Problem der Nicht-Selbstanerkennung. Die Gruppen LILLE und MARSEILLE vertreten einen dritten Typus und zeichnen sich durch eine eingeschränkte Anerkennung der

Anderen aus. Fremdheitserfahrungen führen bei Typus III stellenweise zur Konstruktion ‚totaler Identität‘ (vgl. Garfinkel 1967b)<sup>62</sup>.

TYPUS I	TYPUS II	TYPUS III
BORDEAUX PARIS	RENNES NÎMES	LILLE MARSEILLE

Tabelle 2: Übersicht über die sechs Falldarstellungen

## 6.2 Aufbau und Struktur der Falldarstellungen

Die Falldarstellungen beginnen mit einer Einführung in den jeweiligen Fall auf der Grundlage einer deskriptiven Auswertung des Begleitfragebogens (siehe Anhang), die um Feldnotizen zur Erhebungssituation und um Informationen zur Gruppe durch die Lehrperson ergänzt wurde. In der Falleinführung wird die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe im Hinblick auf Alter, Geschlecht und Herkunftssprache(n) sowie Aufenthalte im französischsprachigen Ausland beschrieben. Des Weiteren werden Ort und Zeit der Erhebung sowie die Gesprächsdauer der Diskussion genannt. Auch die allgemeinen Rahmenbedingungen des Schulortes, der Schule und des besuchten Französischunterrichts werden skizziert, um einen ersten Einblick in die situativen Bedingungen des schulischen Fremdsprachenlernens der jeweiligen Gruppe geben zu können. Der Zugang zum Feld wurde bereits in Kapitel 5.2 beschrieben und wird in den Falldarstellungen nicht erwähnt, da die Kontaktaufnahme in allen Fällen in vergleichbarer Weise erfolgte. Die in den Begleitfragebögen erhobenen Kontextinformationen finden in der Falleinführung Erwähnung, werden allerdings erst im Kapitel zur soziogenetischen Interpretation der Ergebnisse (Kapitel 8) als Hinweise für eine Identifizierung der sozialen Genese der konstruierten kollektiven Orientierungsrahmen herangezogen (vgl. Amling/Hoffmann 2013).

Der Einführung in den konkreten Fall folgen in einem zweiten Abschnitt der Falldarstellungen eine Analyse der Diskursorganisation und eine Beschreibung des thematischen Verlaufs der Gesamtdiskussion. Die Analyse von Form und Inhalt der Diskussion eröffnet einen

<sup>62</sup> Mit der Verwendung der Begrifflichkeit der ‚totalen Identität‘ beziehe ich mich auf die Überlegungen von Harold Garfinkel zur moralischen Degradierung. Durch die Konstruktion einer totalen Identität wird der Einzelne als ‚Andersartiger‘ gekennzeichnet und ausgegrenzt. Für Garfinkel ist die soziale Praxis der Stigmatisierung bestimmter Individuen eine Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der sozialen Identität der ‚Normalen‘ ( vgl. 1967b).

mehrdimensionalen Zugang zur Kollektivität und weist die Reproduktionsgesetzlichkeit kollektiver Verständigungsprozesse nach.

Im dritten Abschnitt der Falldarstellungen stehen die zentralen handlungsleitenden Orientierungen einer Gruppe im Mittelpunkt. In diesem Abschnitt werden anhand ausgewählter Textpassagen die rekonstruierten Handlungspraktiken der Gruppe und die ihnen zugrunde liegenden kollektiven Orientierungen nachgezeichnet. In der Interpretation der Textsequenzen folge ich dabei den Begriffen der Teilnehmenden und mache das darüber sichtbar, dass ich wörtliche Zitate aus den Gruppendiskussionen verwende, die mit Anführungszeichen markiert sind.

Die aus dem empirischen Material herausgearbeiteten Orientierungen spannen sich zwischen positiven und negativen (Gegen)Horizonten auf (vgl. u.a. Bohnsack 1989: 28). Es lässt sich somit auch das Verhältnis der Gruppe zu Norm, Moral und Regel rekonstruieren. Vor diesen Hintergrund zeigt sich mitunter, wonach eine Gruppe strebt bzw. wovon sie sich abwendet, wo sie Handlungsmöglichkeiten oder -probleme sieht. In den Falldarstellungen verwende ich in der Analyse der einander begrenzenden Horizonte eines Falles die Begrifflichkeiten, die Juliane Lamprecht als „Erwartungshorizonte“ herausgearbeitet hat (vgl. 2012: 42). Unter einem positiven Horizont wird eine Vorstellung verstanden, die für die Gruppe erstrebenswert und potentiell umsetzbar, also enaktierbar ist. Von einem positiven Gegenhorizont ist dann die Rede, wenn die Gruppe eine Idealvorstellung in ihrer Handlungspraxis nicht umsetzen kann und sie dennoch zu ihr aufblickt. Lehnt die Gruppe eine Vorstellung ab und wehrt sich gegen eine potentielle Annäherung, so haben wir es mit einem negativen Horizont zu tun.

Erst im empirischen Vergleich manifestieren sich jedoch spezifische Besonderheiten eines Falles. In den Falldarstellungen werden die einzelnen methodischen Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie ihrer komparativen Analyse aus Darstellungsgründen nicht im Einzelnen nachgezeichnet. Der Schwerpunkt liegt auf einer zusammenfassenden Darstellung jener Aspekte der empirischen Analyse, die für das Verständnis und die Nachvollziehbarkeit der sinngenetischen Typenbildung von Relevanz sind oder die eine spezifische Besonderheit eines Falles verdeutlichen.

Die angeführten Passagen einer Gruppendiskussion sollen einerseits einen Einblick in die Diskussion und ihren Verlauf geben und andererseits deutlich machen, dass die herausgearbeiteten Orientierungen prinzipiell anhand jeder Passage aus der Diskussion nachweisbar sind. Für die dokumentarische Interpretation habe ich bei allen Gruppen aufgrund der hohen Vergleichbarkeit zunächst die Einstiegssequenz ausgewählt. Die Eingangspassage stellt für die Gruppen den zeitlichen und thematischen Beginn der

Diskussion dar und beruht auf dem gleichen Eingangsimpuls (siehe Kapitel 5.4 und Leitfaden im Anhang). Darüber hinaus sind die einzelnen Beiträge der Teilnehmenden noch weitestgehend unbeeinflusst von den Wirkungen eines fortgeschrittenen Diskussionsverlaufs, so dass die Diskussionsbeiträge in inhaltlicher und formaler Hinsicht auch für Außenstehende gut nachvollziehbar und vergleichbar sind. Neben der Eingangspassage wurden für die dokumentarische Interpretation einer Gruppe weitere Passagen aus der Gruppendiskussion hinzugezogen, die hinsichtlich ihres Prozessverlaufs, ihrer Dramaturgie als auch ihres metaphorischen Gehalts „Höhepunkte des Engagements, der Intensität und Dichte“ (Bohnsack 2010a: 86) erreichen oder die im Hinblick auf die Forschungsfragen oder auf die komparative fallübergreifende Analyse von thematischer Relevanz sind. Die Reihenfolge der Passagen innerhalb einer Falldarstellung entspricht nicht der tatsächlichen Abfolge. Das wird an den zeitlichen Angaben der ausgewählten Passagen ersichtlich.

Die Falldarstellungen schließen mit einer Zusammenfassung der zentralen Komponenten des Orientierungsrahmens einer Gruppe. Dabei werden sowohl spezifische Varianten des einzelnen Falles als auch fallspezifische Varianten eines Typus betrachtet.

Der Aufbau der Falldarstellungen gestaltet sich folgendermaßen:

1) *Einführung in die Gruppe*

Auf Grundlage der Feldnotizen und einer deskriptiven Auswertung des Begleitfragebogens wird in den Fall und seine Erhebungssituation eingeführt.

2) *Darstellung der Diskursorganisation und des thematischen Verlaufs*

Mit Bezug auf die Analyse der primären Diskursorganisation und der Verteilung der Redebeiträge werden Themen zusammengefasst, die in der Diskussion hervorgebracht wurden.

3) *Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen*

Anhand von Belegpassagen werden die handlungsleitenden Orientierungen der Gruppe rekonstruiert. Die Herausarbeitung der in der Gruppe selbst entfalteten positiven und negativen (Gegen-)Horizonte trägt dazu bei, die rekonstruierten kollektiven Orientierungen klarer zu fassen.

4) *Zentrale Komponenten des kollektiven Orientierungsrahmens*

Der Orientierungsrahmen der Gruppe wird verdichtet und in Komparation zu anderen Fällen dargelegt.

Trotz aller Anstrengungen, den Rekonstruktionsprozess, obgleich nachvollziehbar, so doch zusammenfassend darzulegen, fallen die nachstehenden Falldarstellungen doch recht ausführlich aus.

### 6.3.1 Fall BORDEAUX

#### (1) Einführung in die Gruppe BORDEAUX

Die Gruppe BORDEAUX setzt sich aus vier Schülerinnen (Lf, Cf, Sf und Ff) und vier Schülern (Am, Xm, Cm und Bm) im Alter von 17 und 18 Jahren zusammen, wobei ein Schüler (Bm) die Gruppendiskussion aufgrund eines Termins nach etwa der Hälfte der Zeit verlassen musste. Für die soziale Konstitution der Gruppe BORDEAUX ist im Vergleich zu den anderen Gruppen bezeichnend, dass sie ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis aufweist. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen alle acht SchülerInnen neben dem Französischunterricht in der Jahrgangsstufe 11 (G8) gemeinsam den DELF-Kurs an ihrer Schule, der einmal in der Woche zweistündig (90 Minuten) stattfindet. Der Besuch des DELF-Kurses ist freiwillig und endet mit einer außerschulischen Prüfung zum Erwerb des Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF scolaire). Vom DELF-Kurs abgesehen besuchen sieben SchülerInnen den Leistungskurs in Französisch, der an dieser Schule sechs- bzw. fünfstündig unterrichtet wird.<sup>63</sup> Ein Mädchen (Ff) der Gruppe besucht nicht den Leistungskurs Französisch, sondern den dreistündigen Grundkurs Französisch. Alle acht SchülerInnen haben im Begleitfragebogen ausschließlich Deutsch als Muttersprache angegeben. Französisch haben sie mehrheitlich als erste Fremdsprache in der Schule gewählt (jeweils eine Schülerin (Ff) und ein Schüler (Cm) haben Französisch als zweite Fremdsprache gewählt). Die Jugendlichen haben zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit Französischunterricht in der Schule begonnen. Vier SchülerInnen haben bereits seit der Klassenstufe 3 (Lf, Cf, Sf und Bm) das Fach Französisch, die anderen vier erst seit den Klassenstufen 5 oder 7. Die Gruppe unterscheidet sich von allen anderen Gruppen darin, dass alle Teilnehmenden der Gruppe bereits in Frankreich waren. Zwei Schülerinnen (Lf und Cf) und vier Schüler (Xm, Cm, Bm und Am) haben außerdem über einen längeren Zeitraum (bis zu einem Schuljahr) in Frankreich gelebt.

Die Schule, die die TeilnehmerInnen der Gruppe BORDEAUX besuchen, befindet sich in einer ruhigen Umgebung in einem Stadtteil einer deutschen Großstadt, der „siedlungstypologisch als gering verdichtet und stark durchgrünt“ zu bezeichnen ist und „ausgedehnte Villen und Landhauskolonien“ aufweist.<sup>64</sup> Die Schullage zeichnet sich durch die Nähe der „ansässigen Universitäts- und Forschungseinrichtungen“ aus. Der Website der Schule ist zu entnehmen, dass die Schule einen „ganzheitlichen pädagogischen Ansatz im Geiste Pestalozzis“ verfolgt. Im Schulprogramm der Schule wird das Kennenlernen der Eigenheiten anderer Menschen

<sup>63</sup> Im Begleitfragebogen, den die TeilnehmerInnen ausgefüllt haben, finden sich hierzu unterschiedliche Angaben.

<sup>64</sup> Aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen können die in diesem Abschnitt herangezogenen Quellen nicht angegeben werden, weil sie entweder eine Identifikation des Quartiers und damit Rückschlüsse auf die Schule ermöglichen oder auf die Homepage der Schule verweisen.

und Kulturen als die wichtigste Voraussetzung für eine friedliche Verständigung beschrieben. Die Schule bietet ein fremdsprachliches Profil an, das ab Klasse 8 einen bilingualen Geographieunterricht in der ersten Fremdsprache (Französisch oder Englisch) vorsieht und von den Teilnehmenden der Gruppe BORDEAUX teilweise besucht wurde. Neben Englisch und Französisch können an dieser Schule Latein und Spanisch als zusätzliche dritte Fremdsprache gewählt werden. In Klasse 10 findet je nach gewähltem Sprachenprofil ein zweiwöchiger Schüleraustausch mit Frankreich oder England statt. Die Gruppendiskussion wurde in der regulären Unterrichtszeit des DELF-Kurses im Kursraum an einem Mittwochnachmittag im Mai geführt und dauerte 75 Minuten.

## (2) Darstellung der Diskursorganisation und des thematischen Verlaufs

Die Gruppendiskussion der Gruppe BORDEAUX ist von Beginn an durch eine ausgesprochene Selbstläufigkeit geprägt. Auf den Eingangsimpuls hin antwortet eine Teilnehmerin zuerst auf Französisch, wird aber von zwei Teilnehmern darauf hingewiesen, dass die Diskussion auf Deutsch stattfinden soll. Dies geschieht selbstläufig, ohne dass sich die Gruppe bei der Interviewerin nach der gewünschten Sprache erkundigt. Die Gruppe scheint keinerlei Berührungängste mit der Erhebungssituation zu haben.

Zahlreiche ausführliche Erzählungen und Beschreibungen, die auf persönliche Erfahrungen und Erlebnisse in Frankreich verweisen, dominieren die gesamte Struktur der Diskussion. Zu Beginn der Diskussion bewegen sich die Beiträge allerdings noch stärker auf der Ebene von Argumentation und Bewertung und weniger auf der Ebene von Erzählungen und Beschreibungen. Die Jugendlichen teilen im Wesentlichen zwar nicht gemeinsame, aber dafür strukturidentische Erfahrungen, die sie in Frankreich gemacht haben. Die Gruppe fängt schnell an, sich über verschiedene Themen zu unterhalten. Auch hierbei wird die Interviewerin nicht direkt adressiert. Die gesamte Diskussion zeichnet sich durch eine hohe interaktive Bezugnahme aus. Die Schilderungen ihrer Erlebnisse und Erfahrungen richten sich dabei an die anderen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion. Es entsteht dadurch der Eindruck, dass die Jugendlichen sich etwas zu sagen haben und nicht aneinander vorbeireden. Auf die einzelnen inhaltlichen Beiträge wird jederzeit Bezug genommen. Zu inhaltlichen Nachfragen innerhalb der Gruppe kommt es dann, wenn etwas untereinander nicht bekannt zu sein scheint.

Die Redeanteile sind in der Diskussion ungleich verteilt. Die beiden Mädchen Cf und Lf sowie die beiden Jungen Xm und Cm weisen in der Diskussion die größten Redeanteile auf und initiieren auch die meisten Themen. Im Vergleich zu ihnen bringen sich Sf, Ff und Am seltener in die Runde ein. Bm beteiligt sich nur sporadisch an der Diskussion, die er aufgrund eines

Termins früher verlässt. In der Verteilung der Redeanteile scheint es keinen Unterschied zu machen, dass Ff als einziges Mitglied der Gruppe BORDEAUX nicht den gemeinsamen Leistungskurs Französisch besucht. Ff bringt sich in die Diskussion ein und ihre Schilderungen aus dem Grundkurs finden in der Gruppe Gehör.

In der Diskussion wird gelegentlich von der Form des inhaltlichen Austausches zu einer Form der Metakommunikation gewechselt, ohne dabei die Selbstläufigkeit der Diskussion zu unterbinden bzw. den Redefluss zu unterbrechen. Auf einer Ebene der Metakommunikation thematisiert die Gruppe die Verteilung der Redebeiträge („hab ich dir das Wort geklaut?“) oder kommentiert ihren bisherigen Diskursverlauf („ja mei sechzehn Minuten für die erste Frage“). Die Gruppe BORDEAUX diskutiert teils in einem univoken und teils in einem parallelen Modus und bearbeitet die aufgeworfenen Gesprächsthemen und -inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven. In der Gruppe werden immer wieder neue Sichtweisen auf ein Thema und unterschiedliche Eindrücke und Erfahrungen der TeilnehmerInnen zur Sprache gebracht. Dadurch wird die Befangenheit der eigenen Perspektive reflektiert. Die Gestaltung der Gesprächssituation der Gruppe BORDEAUX orientiert sich an einer möglichst differenzierten Darstellung sozialer Realität.

Die Frage nach dem Interesse wird zunächst mit der Wahl des Französischen als schulische Fremdsprache begründet. Die Jugendlichen legen ihre unterschiedlichen Beweggründe dar, die sie in mancher Hinsicht miteinander teilen. Anknüpfend an den Eingangsimpuls wird „die französische Kultur“ thematisiert, die im Folgenden auch in Differenz und Gemeinsamkeit zur Lebenswelt der Jugendlichen verhandelt wird und zu vielen detaillierten Erzählungen der Jugendlichen führt. In diesem längeren ersten Teil der Diskussion folgen die Darstellungen der Jugendlichen meist dicht aufeinander, stellenweise wird fast zeitgleich gesprochen und es wird oft gelacht. Die Themen, die in der Gruppe verhandelt werden, reichen von Erziehungsstilen, über Essgewohnheiten, zwischenmenschliche Beziehungen und Strukturen in der Gastfamilie und Peergroup, bis hin zu Fremdsprachenkenntnissen und zum Interesse an anderen Sprachen und Kulturen. Die Jugendlichen beziehen sich in ihren Erzählungen und Beschreibungen vorwiegend auf eigene Erfahrungen, die sie außerhalb des Unterrichts in Frankreich und in Deutschland gemacht haben. Im zweiten Teil der Diskussion werden anfänglich Inhalte des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe angeführt und kommentiert. Die Jugendlichen diskutieren im weiteren Verlauf über das, was sie im Unterricht gelernt bzw. nicht gelernt und in Frankreich anders erfahren haben. Die Passagen zeichnen sich dadurch aus, dass die Gruppe immer wieder zwischen Erzählungen und Beschreibungen wechselt, die einerseits auf gemeinsame Unterrichtserfahrungen und andererseits auf persönlichen Erfahrungen in Frankreich basieren. Vor- und Nachteile von Unterrichtsinhalten, Lehrstilen



und -materialien sowie Lernmethoden werden in der Gruppe stellenweise thematisiert. Die Gruppe knüpft immer wieder an Themen an, die in der Diskussion bereits zur Sprache gekommen sind und differenziert diese weiter aus. Dabei handelt es sich meist um Erzählungen und Beschreibungen von ihren AustauschpartnerInnen und ihren Gastfamilien, von ihren Freundeskreisen und ihren Schul- und Unterrichtserfahrungen in Frankreich.

### (3) Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

Die Gruppe BORDEAUX geht auf den Eingangsimpuls<sup>65</sup> ein, indem sie zunächst ihre Wahl des Französischen als erste bzw. zweite schulische Fremdsprache begründet. Ihr Interesse an der französischen Sprache wird in der Gruppe zunächst mit der Wahl des Französischen als schulische Fremdsprache sowohl zeitlich (erste oder zweite Fremdsprache) als auch örtlich (in der Schule) in Relation gesetzt. In der Eingangspassage werden unterschiedliche Gründe für die Wahl angeführt, wie z.B. persönliche Verbundenheit über Familien-angehörige oder Freundinnen, Schönheit der Sprache und Alternative zu Englisch oder Latein als erste oder zweite schulische Fremdsprache.

- Xm: Na ja äh am Französischen ne ich denke nicht dass es unsere ähm mehr oder weniger war des unsere Entscheidung Französisch als Sprache zu wählen in der Grundschule oder dann auf m Gymnasium insofern ä:h ich denke es war einfach nur eine Alternative zum Englischen und irgendwie hebt man sich dann auch n bisschen von ähm erster Fremdsprache Englisch heraus vom sprachlichen
- ?m [ @(.)@ ]
- Cm: Also ich hatte erste Fremdsprache Englisch und das erst in der siebten Klasse gelernt und des wurde dann eigentlich erst durch den Französischaustausch dann so richtig (.) aktiver
- Cf: Ja
- ?f: @(.)@ ((mehrere))
- Am: @°Nächste Frage°@ (2)
- Cf: Also ich find fand einfach Französisch als Sprache schön und deswegen hab ich das genommen ich hab mir jetzt nicht so viel Gedanken über Kultur oder so gemacht mehr über die Sprache und weil weiß meine Freundinnen auch Französisch genommen haben
- Am: [Ich hab's genommen weil mein Onkel aus Frankreich kommt (1) @(.)@ ((mehrere))
- Ff: Ja äh ich musste mich zwischen Französisch und Latein entscheiden dann hab ich halt Französisch genommen weil Französisch gesprochen wird und Latein mehr oder weniger so halt so alt ist
- Lf: Ja ich fand auch Französisch irgendwie n bisschen cooler als Englisch weil irgendwie alle Englisch genommen haben und ich schon so ne: möchte ich nicht (2)

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 02:11-03:31)

In ihrer Argumentation schreiben die Jugendlichen der französischen Sprache bestimmte Eigenschaften zu. Xm ordnet der Wahl der französischen Sprache als erste schulische

<sup>65</sup> Der Eingangsimpuls der Interviewerin lautet: „Gibt es irgendetwas, das Euch an Frankreich, an der französischen Sprache, an französischsprachigen Ländern und Kulturen interessiert?“ Dieser Stimulus wird im Kapitel 5.4 im Hinblick auf seine Intention und Funktion beschrieben und reflektiert. In den folgenden Falldarstellungen wird der Eingangsimpuls nicht mehr wiedergegeben, sondern auf Kapitel 5.4 und den Leitfaden im Anhang verwiesen.

Fremdsprache eine gewisse soziale Distinktionsfunktion zu, die er mit einem „Herausheben“ markiert. Durch Französisch als erste Fremdsprache in der Schule grenzen sich Xm und später auch Lf gegenüber denen, die Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gewählt haben, ab. Im Hinblick auf die schulische Sozialisation wird dem Fach Französisch ein Selektionsmechanismus zugesprochen. Diese Attribuierung erfolgt von Xm und Lf vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Entscheidungsbegründung. Französische Sprachkenntnisse fungieren für sie als ein Distinktionsmerkmal. Über die französische Sprache wird ein sozialer Status konstruiert. In der Distanzierung zum Mainstream in Bezug auf die schulische Fremdsprachenwahl und -abfolge schreibt sich die Gruppe einen besonderen sozialen Status zu. Lf fühlt sich „irgendwie n bisschen cooler“ als die SchülerInnen, die das Englische als erste Fremdsprache gewählt haben. Mit „cool“ wählt Lf eine Bezeichnung, die zur Kennzeichnung von etwas, das als besonders positiv empfunden wird, gebräuchlich ist. Interessant ist im Vergleich zu den anderen Gruppen, dass der Erwerb von Coolness mit dem Erlernen der französischen Sprache einhergeht.

In der Eingangspassage wird außerdem deutlich, dass Gemeinschaft, die durch Sprache hergestellt wird, für die Gruppe BORDEAUX von Bedeutung ist. Das zeigt sich auch in den Ausführungen von Cf und Am, denen zu entnehmen ist, dass sie durch eine gemeinsame Sprache soziale Zugehörigkeit herstellen. Beide legen ihre persönliche Verbundenheit zu der französischen Sprache über Familienangehörige oder Freundinnen dar. Ff begründet ihre Entscheidung für Französisch damit, dass Französisch im Unterschied zu Latein eine gesprochene Sprache ist. Sie orientiert sich an einer Sprachgemeinschaft, die in sozialem Kontakt steht und eine gemeinsame Sprache anwendet. Eine soziale Verankerung durch die französische Sprache stellt für die Gruppe einen positiven Horizont dar. Über die französische Sprache wird eine Gemeinsamkeit und Verbundenheit der Gruppe, d.h. ein kollektiv geteilter Erfahrungsraum hergestellt. Für die Gruppe BORDEAUX bildet sich Gemeinschaft nicht nur durch Distinktion, sondern vor allem durch gemeinsam geteilte konjunktive Erfahrungsräume. Dabei stehen die Distinktion nach Außen und die Konjunktion<sup>66</sup> nach Innen gleichwertig nebeneinander.

Im Anschluss äußert sich Xm „zur französischen Kultur“ und vermutet vor dem Hintergrund seines einjährigen Aufenthaltes in Südfrankreich, dass es nicht „endlos viele Unterschiede“ zwischen Frankreich und Deutschland gebe. Einen Unterschied macht Xm zwischen einem Leben auf dem Land und einem Leben in der Stadt aus. Das Leben auf dem

<sup>66</sup> Der Begriff der Konjunktion wird in der Praxeologischen Wissenssoziologie dem der Distinktion gegenübergestellt und bezieht sich auf Vergemeinschaftungsprozesse, auf das vereinende Dritte, das ein unmittelbares Verstehen zwischen AkteurInnen ermöglicht (vgl. Kapitel 3.2.1).

Land hat Xm in Frankreich erfahren, wohingegen er das Leben in der Stadt aus Deutschland kennt. Diese strukturelle Differenz zwischen Land und Stadt ist für Xm jedoch nicht länderspezifisch. Xm geht in seinem Redebeitrag der Frage nach, was Menschen in Frankreich und Deutschland gemeinsam ist. Eine Verbindung sieht er in der „gemeinsamen europäischen Kultur“. Dieser Orientierungsgehalt wird in der folgenden Sequenz der Eingangspassage dahingehend bearbeitet, dass Unterschiede zur eigenen Lebenswelt in Deutschland verhandelt werden.

- Xm: Und zur französischen Kultur ich weiß nich ich glaube dass die gut ich war ein Jahr in Frankreich ich war ganz im Süden des is äh sicherlich noch einmal n Unterschied zu äh zu X-Stadt ähm wo man in der Stadt ist und was und was weiß ich aber ich denke da is trotzdem dort is es Deutschland is des Nachbarland von Frankreich und ich glaube dass diese ganze europäische Kultur für die mittlerweile erworben wird für eine gemeinsame europäische Kultur ich glaube nicht dass es da so endlos viele Unterschiede gibt zwischen ähm Frankreich und Deutschland
- Lf: Doch also ich find zum Beispiel in der Kindererziehung also äh meine Austauschschülerin wurde total kurzgehalten sozusagen also ihre Eltern haben ihr richtig wenig äh Sachen erlaubt sie war total unselbstständig irgendwie was vielleicht auch daran liegen kann dass sie aus m kleinen Dorf kam oder so aber im Gegensatz zu uns hier äh (.) also fand ich's schon ziemlich anders
- Cf: [Ja]
- Cm: Ich glaub vor allem dass das Schulsystem anders is also wir hocken ja nicht jeden Tag bis
- Lf: [Ja]
- Cf: [Mh]
- Cm: achtzehn Uhr in der Schule außer jetzt @(.).@ aber @(.).@ ((mehrere))
- Cf: Ja also meine Austauschschülerin wurde auch relativ streng erzogen aber ihre Freundin auch nicht so also äh ihre Eltern waren einfach ziemlich ehrgeizig und bei ihr war's ziemlich äh sie war auch auf so ner ziemlich strengen Schule und so des is mir auch aufgefallen dass es da viel strenger war ja
- Lf: Ja
- Cm: Ich weiß zwar nicht welche welche Rolle die Religion gespielt hat aber bei der Familie in der
- Lf: [°Gar keine°]
- Cm: ich war war Religion des Allerheiligste das war wirklich so (.) total katholisch
- ?f: [Ehrlich?]
- Ff: [Ich war auch auf ner katholischen Schule]
- Lf: [Musstest ihr auch immer beten und so,
- Cm: Die ham's gemacht und die sind auch jeden Tag in die Kirche gegangen aber ich nicht
- ?f: @(.).@ ((mehrere))
- Lf: Ja

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 03:40-05:19)

Die Gruppe BORDEAUX orientiert sich an einer Herstellung von Konjunktion. Homolog zur Eingangspassage werden Unterschiede vor allem in der Gemeinsamkeit konstruiert. Das zeigt sich darin, dass ein Verhalten der französischsprachigen Anderen beschrieben wird, das nicht auf Anheb als eine kulturelle Repräsentation der französischsprachigen Gemeinschaft identifizierbar ist. Im Gegensatz zu den Gruppen des Typus III geht es der Gruppe BORDEAUX nicht darum, kollektiv geteilte stereotype Imaginationen von Frankreich in Frankreich wiederzufinden.

In der Sequenz werden Differenzen zwischen ihnen und den französischsprachigen Jugendlichen und Familien in der Art der Erziehung (sowohl in der Familie als auch in der Schule) und des Umgangs mit Religion gesehen. In den Schilderungen dokumentiert sich ein Kulturverständnis, das sehr stark an Alltagskulturen ausgerichtet ist. Die Jugendlichen führen ausschließlich alltagsbezogene Themen an, in denen sie Differenzen zwischen Frankreich und Deutschland festgestellt haben. In ihren Schilderungen dokumentiert sich ein Erfahrungswissen, das auf eigene persönliche Erlebnisse und Beobachtungen in Frankreich zurückgeht. Die Schilderungen erwecken den Eindruck, dass die Gruppe über einen längeren Zeitraum Verhaltensweisen in den Gastfamilien beobachtet und erfahren hat. So berichtet Lf davon, dass ihre Austauschschülerin „total kurzgehalten wurde“ und „ihre [Gast]Eltern wenig Sachen erlaubt haben“. Cf führt an, dass ihre „[Gast]Eltern [...] ziemlich ehrgeizig waren“ und Cm erwähnt, dass seine Gastfamilie „jeden Tag in die Kirche gegangen“ ist. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und Frankreich werden in der Gruppe auf der Grundlage von eigenen Alltagserfahrungen in Frankreich konstruiert. Die persönlichen Eindrücke werden im Modus einer Ich-Erzählung geschildert. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, kollektive Zugehörigkeiten für möglichst alle erkennbar zu identifizieren. Die eigene Standortgebundenheit, die Subjektivität des Erlebten, wird implizit reflektiert.

Die Hinwendung zu Frankreich ist an einer Alltagspraxis der französischsprachigen Anderen und an einer Suche nach Gemeinschaft orientiert. Die Herstellung von Differenz und Gemeinsamkeit erfolgt in der Gruppe BORDEAUX auf der Ebene des konjunktiven Wissens. Dabei scheint das im Unterricht und in den Medien vermittelte kommunikative Wissen über Frankreich den eigenen Erlebnissen und Erfahrungen in Frankreich untergeordnet zu sein. Das zeigt sich auch in der folgenden Sequenz, in der die Gruppe darüber diskutiert, woher ihr Wissen über Frankreich stammt.

Xm: [...] Es kann es kann ja eigentlich nur über über Erfahrung oder irgendwie man muss irgendwie in ähm in Kontakt mit diesem Land da kommen und des kannst du ja entweder über Medien oder dann über irgendwelche Berichte über des Land oder halt über Leute die du

Cm: [Ja klar.]

xm: dann kennenlernst

Am: [Des meiste (.)]

Lf: [Ja ich fand durch den Austausch

Am: [Ja genau des meiste habe ich über den Austausch kennengelernt

Cf: [Ja]

Cf: [Also ich hab äh ich hab ziemlich viel über meine Austauschschülerin mitbekommen weil die

Lf: [Mhm]

Cf: auch ne relativ politisch interessierte Familie hatte und dann immer abends beim Abendessen ähm ham die halt die ganze Zeit diskutiert darüber bekommt man eigentlich relativ viel mit und ähm meine Austauschschülerin erzählt mir auch immer relativ viel und ähm dadurch hat man noch mal so nen anderen Blickwinkel als immer nur über die Medien find ich (.) also is natürlich auch sehr subjektiv aber

Lf: Oder überhaupt wenn man in Frankreich is also dass man das Land sieht sozusagen

Cf: [Ja  
Lf: (.....)  
Xm: Ja des is ja auch stark mit der Kultur inwiefern der Tag eigentlich dort gestaltet is was wer macht wann was, wie ist der Umgangston, wie was weiß ich wie reden die Menschen  
Lf: [Mhm]  
Xm: untereinander ja (.)  
Cf: Ja (1)  
Ff: Na ja des is's ja auch im Prinzip (.) @groß was anderes gibt's nicht@

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 42:24-43:30)

Um sich Wissen über Frankreich anzueignen, muss ein Kontakt zum Land hergestellt werden. Das kann über Medien geschehen und über eigene Erfahrungen vor Ort. Über den Austausch haben die Jugendlichen Frankreich kennengelernt und Kontakte zu französischsprachigen Personen geknüpft. Die Gruppe BORDEAUX ist an einer Herstellung von Gemeinschaft orientiert. Der Zugang zu Frankreich über Medien wird in dieser Passage zwar vorangestellt, aber entscheidend und handlungsleitend für die Gruppe BORDEAUX ist der Zugang über persönlichen Austausch. Der persönliche Austausch und die Herstellung einer Beziehungsebene spielen für die Gruppe eine zentrale Rolle und werden einstimmig als positive und wertvolle Erfahrungen bewertet, die einen Zugang zu Frankreich eröffnet haben.

Eine Homologie zur vorhergehenden Sequenz liegt darin, dass es für die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion wichtig ist, etwas „mitzubekommen“ und zu sehen. Die Bedeutsamkeit der persönlichen Kontakte („anderen Blickwinkel als immer nur über die Medien“) hebt Cf hervor, die davon berichtet, dass ihre Gastfamilie politisch interessiert war und beim alltäglichen Abendessen viel diskutiert wurde. Auch Xm orientiert sich an einem Alltagswissen, das für ihn über Medien und Unterricht nicht erlernbar ist. Wie der Alltag strukturiert ist, wer wann was macht und wie der Umgangston untereinander ist, gehört für Xm zu einem Wissen über Frankreich, das ausschließlich durch die Teilhabe am Alltag der Menschen vor Ort zu erwerben ist. Ausgehend von dieser Passage lässt sich für die gesamte Diskussion festhalten, dass die Gruppe BORDEAUX ein Interesse daran hat, subjektive und persönliche Sichtweisen der Anderen kennenzulernen und diese mit ihren eigenen Sichtweisen in Verhältnis zu setzen. Der Bedeutungsgehalt der eigenen persönlichen Erfahrungen wird damit eingegrenzt und darin manifestiert sich ein Wissen der Jugendlichen darüber, dass Sichtweisen perspektivisch und die eigene Sichtweise nicht absolut zu setzen sind. Die Teilnehmenden der Gruppe BORDEAUX wollen vor allem eine andere Subjektivität oder Perspektivität kennenlernen und somit das Eigene in seinem Perspektivisch-Sein erfahren, sich also der eigenen Standortgebundenheit im sozialen Raum gewahr werden.

Die Gruppe teilt die Erfahrung, dass Common-Sense-Darstellungen über Frankreich und eigene konjunktive Erfahrungen in Frankreich nicht unbedingt miteinander vereinbar sind. So dokumentiert sich erneut, dass das Kulturverständnis der Gruppe primär an einer Alltagskultur orientiert ist. In der thematischen Konklusion von Ff „im Prinzip groß was anderes gibt's nicht“ wird noch einmal der Stellenwert des eigenen Erlebens für die Gruppe betont. Der einzige und somit wahre oder authentische Zugang zu Frankreich erfolgt für die SchülerInnen über Kontakte zu den Menschen und ihrem Alltag vor Ort. Der Französischunterricht findet in dieser Sequenz keinerlei Erwähnung. Im Gegensatz zu den anderen Gruppen wird der Fremdsprachenunterricht erst auf Nachfrage der Interviewerin und zu einem späteren Zeitpunkt in der Diskussion zum Thema. Die Erfahrungen in Frankreich prägen vorrangig die Frankreichbilder der Gruppe, nicht der Französischunterricht, wie das beispielsweise in den Gruppen des Typus III der Fall ist.

Die Gruppe BORDEAUX orientiert sich an einem Sprachenlernen, das unabhängig vom schulischen Fremdsprachenunterricht ist. Es findet vorwiegend außerhalb der Schule durch persönliche Kontakte und Aufenthalte im fremdsprachigen Ausland statt. Von ihrem Französischunterricht erwarten sie hingegen, dass sie sich tiefgründig mit Themen und Inhalten auseinandersetzen, die sie sich nicht selbst beibringen können („so was kann ich wirklich halt auch bei Wikipedia nachlesen auf Französisch und dann weiß ich dasselbe“, <sup>67</sup>„aber des sind halt so Sachen die man in jedem Reiseführer lesen kann“ <sup>68</sup>). Ihre Erwartung an den Unterricht basiert auf einer Wahrnehmung der Unterforderung, die sie allesamt teilen und an einer oberflächlichen Bearbeitung der unterrichtlichen Themen festmachen. In der folgenden Passage zum Französischunterricht dokumentiert sich eine Orientierung an Selbstbestimmtheit und Selbststeuerung des Lernens. Die Gruppe formuliert in der Passage, dass sie im Unterricht selbst bestimmte Positionen entwickeln möchte.

Cf: Ja also wir haben halt ziemlich viel über ähm Immigration nach Frankreich und so gelernt aber ich fand des auch n bisschen einseitig was wir gelernt haben also des war immer nur aus dieser Perspektive ja Immigration ist gut und alle die sagen es gibt dürfen keine Immigranten mehr kommen sind schlecht und so also mag ja auch ne gute Meinung sein aber ich find da muss man selbst drauf kommen ich find wir ham die ziemlich vorgekaut vorgelegt bekommen sozusagen also man hatte keine Chance sich ne eigene Meinung zu bilden

Lf: [Ja ich fand des war]

Lf: [Ja so unterrichtstypisch irgendwie so die typischen Unterrichtsthemen so jetzt durch und

Cf: [Genau]

Cf: [Ja

Sf: [Des find ich aber generell immer im Unterricht also

Cf: [Ja find ich auch

Sf: [Ja jetzt im Augenblick egal welches Thema auch jetzt bei den Präsidentschaftswahlen war's auch genauso

<sup>67</sup> Zitat entnommen aus einer Passage, die in der Falldarstellung nicht abgebildet wurde.

<sup>68</sup> Zitat entnommen aus einer Passage, die in der Falldarstellung nicht abgebildet wurde.

Cf: [Ja hätte man für Sarkozy argumentiert zum Schluss dann hätte sie einem schon einmal paar Punkte schlechter gegeben  
Lf: [so Standard]  
Sf: [Ja  
Lf: [Ja  
Am: Die Arbeit haben wir immer noch nicht zurückbekommen  
Cf: [Ja stimmt  
Cm Des wär aber lustiger geworden wenn einer für Sarkozy gewesen wär hätte man mehr diskutieren können  
Cf: [Ja  
Cm: Aber is glaub ich auch bei unserer Schule generell so dass wir nur auf dem (.) SPD-Grünezweig sind  
Cf: [Ja des is auch wirklich so  
?f: Ja  
Cm: Ist glaube ich auch einfach schulabhängig welche Leute da so sind  
Cf: [Ja

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 20:59-22:02)

Die Gruppe sieht die politische Einseitigkeit in der unterrichtlichen Darstellung der Themen kritisch und wünscht sich eine differenzierte Betrachtung und eine kontroverse Diskussion der politisch und gesellschaftlich relevanten Themen im Unterricht („des wär aber lustiger geworden“). Die selbstständige Aneignung von Wissen und die eigenständige Entwicklung von Standpunkten werden in der Gruppe als etwas Positives angesehen und dem Unterricht allgemein („unterrichtstypisch“, „so Standard“) gegenübergestellt. Der von den Jugendlichen besuchte Unterricht wird abgewertet, weil er eine Selbstbestimmtheit nicht oder nur eingeschränkt zulässt („ziemlich vorgekaut vorgelegt bekommen“, „man hatte keine Chance sich ne eigene Meinung zu bilden“). Sie grenzen sich von dem geschilderten pädagogischen Handeln der Lehrpersonen ab, das nicht in Einklang mit ihren eigenen Bildungswerten zu stehen scheint. Dennoch übernehmen sie in ihrer Unterrichtspraxis die vorgegebenen politischen Haltungen, um in der Bewertung ihrer Schulleistungen nicht benachteiligt zu werden. Für sie bietet der positive Horizont der Selbstbestimmung einen authentischen Umgang mit Normen, Werten und Moral dar. Der schulische Unterricht geht als eine Form der Normierung von Wissen auch mit der Frage der Anerkennung ihrer selbst einher. Anerkennung lässt sich für die Gruppe folglich an dem Grad messen, zu dem sie selbst über Inhalt und Form des Unterrichts entscheiden dürfen. Die im Unterricht erfahrene Einschränkung der Selbstbestimmtheit führt in der Gruppe zu einer Abwertung und eingeschränkten Anerkennung des besuchten Unterrichts. Das im Französischunterricht vermittelte Wissen wird in der Gruppe hinsichtlich seiner Allgemeingültigkeit hinterfragt. Die Jugendlichen stellen einen Zusammenhang zwischen dem Wissen, das im Unterricht vermittelt wird, und der politischen Haltung der Schule bzw. ihrer AkteurInnen her („SPD-Grünezweig“). Gleichwohl ist ihnen bewusst, dass es sich um eine spezifische Sichtweise

handelt, die in Relation zur Konstellation der jeweiligen Schulgemeinschaft zu sehen ist („Is glaube ich auch einfach schulabhängig welche Leute da so sind“).

Differenzen werden in der Gruppe BORDEAUX vorwiegend an Alltagserfahrungen in der Gastfamilie, in der Schule und im Freundeskreis der AustauschpartnerInnen festgemacht. In den Differenzsetzungen wird der Fokus vor allem auf den Umgang mit Erziehungsstilen und Bildungswerten gelegt, der nicht der Handlungspraxis der Gruppe BORDEAUX entspricht. Die Jugendlichen nehmen bei ihren Gastfamilien eine Strenge, Kontrolle und Autorität der Erziehungsbemächtigten in puncto Bildung und Freizeitgestaltung ihrer AustauschpartnerInnen wahr, die sie als einschränkend und kontraproduktiv empfinden. Für ihre Handlungspraxis stellt ein autoritärer Erziehungsstil, der wenig Selbstbestimmung vorsieht, einen negativen Horizont dar. Der in Frankreich erfahrene Umgang mit französischer Literatur in der familiären Erziehung in den Gastfamilien ist Gegenstand der Diskussion in der folgenden Sequenz:

- Xm: Was ich auch komisch fand ist dass ähm in der ersten Austauschfamilie in der ich war die zu Recht komisch waren da wollte der ä:h ähm der Vater wollte dort den Kindern dann auch
- Cm: [du hattest zwei,]
- Xm: irgendwie so was wie Proust wahrscheinlich ganz früh ä:h geben und dass sie des auch lesen und von der französischen ä:h Sprache mitbekommen und die mussten dann auch den ganzen Tag erzählen dass des Französische so schön is und ich glaube ich kann mir nicht
- ?f: [@(.)@ ((mehrere))]
- Xm: vorstellen dass die da irgendwas verstanden haben aber anscheinend ham diese französischen Autoren und so weiter aus dieser Zeit auch noch viel n ganz anderen Stellenwert irgendwie als Deutsche (.)und [((hörbares Ertönen des Schulgongs))]
- Cf: [ja also des war bei meiner äh Austauschschülerin auch so also die wurde von ihrer Mutter auch immer n bisschen äh dazu überredet französischer Literatur zu lesen und ähm die hat es aber so gemacht die hat ihr Buch aufgeschlagen hat irgendetwas anderes gemacht und sobald die Mutter kam hat sie da rein geguckt und dann denke ich mir auch so also ich weiß nich mir ist es so n bisschen weil des viele von ihren Freunden auch erzählt haben dass ihre Eltern wollen dass sie immer Literatur lesen und ich find die Erziehung ist allgemein n bisschen mehr so dass man weniger den Kindern überlässt also dass immer die Kinder für die Bildung sozusagen (.) angeheizt werden und dass die Kinder dadurch nich lernen des aus eigenem Antrieb zu machen irgendwie (.) also so war mein Eindruck aber ich war auch auf ner
- ?f: [Mhm]
- Cf: ziemlich strengen Schule und vielleicht lag's auch daran weil die Eltern dann da ihre Kinder hinschicken (.) vielleicht sind des andere Eltern
- Lf: Also oder mh bei den Eltern meiner Austauschschülerin war des auch so dass sie immer ziemlich hinterher waren irgendwie dass sie die Hausaufgaben machen von beiden Kindern und dann war des ganze Wochenende saßen die dann in ihren Zimmern und äh wurden dann von ihren Eltern bewacht sozusagen dass sie ihre Hausaufgaben machen und so (.) ja fand ich schon n bisschen krass und die waren achtzehn und sechzehn oder siebzehn

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 16:10-18:00)

Die Konstruktion von Andersartigkeit erfolgt auf einer Ebene des unwahrhaftigen und nicht authentischen Umgangs der Gastfamilien mit Werten, Normen und Moral und basiert auf



eigenen Erfahrungen, die als solche kenntlich gemacht werden („in der ersten Austauschfamilie“, „also so war mein Eindruck“). Das Verhältnis der Anderen zu Normen, Werten und Regelungen wird hinterfragt. Die Jugendlichen bezweifeln, dass der in den Gastfamilien praktizierte Umgang mit Klassikern der französischen Literatur etwas Positives bewirkt. Den durch die Gasteltern erzeugte Zwang, sich mit französischer Literatur zuhause zu beschäftigen, empfinden sie als nicht sinnvoll. Die wahrgenommene Sinnlosigkeit des Erziehungsstils macht Cf in ihrer Erzählung deutlich. Sie berichtet davon, dass ihre Austauschpartnerin sich anderweitig beschäftigt und nur das Buch zu Hand genommen hat, wenn ihre Mutter kam. Bemängelt wird, dass die Kinder nicht lernen etwas aus eigenem Antrieb zu machen. Das intrinsische und selbstgesteuerte Lernen fungiert für die Gruppe als ein positiver Horizont und geht mit einem moralischen Anspruch an Authentizität, Wahrhaftigkeit und Glaubwürdigkeit im Umgang mit Bildungswerten einher. Diese Orientierung führt in der Folge zu einer Abwertung der wahrgenommenen Erziehungsstile in den Gastfamilien. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Gruppe prinzipiell die in Frankreich vorherrschenden Bildungswerte, sondern vielmehr die als autoritär erfahrene Vermittlung dieser Bildungswerte ablehnt. In den Erzählungen über Erziehungsstile in den Gastfamilien werden vor allem negative Horizonte erkennbar, die im Umkehrschluss zu einer Aufwertung des eigenen Umgangs mit Werten, Normen und Moral führen. Eine Distinktion erfährt das in Frankreich erlebte Kontrollverhalten der Gasteltern auch insofern, dass dieses Verhalten von der Gruppe als nicht altersangemessen bewertet wird („weniger den Kindern überlässt“, „immer ziemlich hinterher waren“, „von ihren Eltern bewacht“). Dies zeigt sich vor allem in der Schilderung von Lf, die davon berichtet, dass in ihrer Austauschfamilien die Kinder das ganze Wochenende unter Aufsicht der Eltern damit verbracht haben, ihre Hausaufgaben zu machen.

In der folgenden Passage dokumentiert sich die bereits herausgearbeitete Orientierung an einer Authentizität und Wahrhaftigkeit im Umgang mit Werten und Normen am Beispiel der Schilderungen von Begegnungen mit französischsprachigen Altersgenossen und deren Interesse an Adolf Hitler. In dieser Sequenz wird ein Verhalten der französischsprachigen Jugendlichen geschildert und homolog zur vorhergehenden Passage auf einer Ebene der Metamoral verhandelt.

Am: Na ja also als ich da war am ersten Schultag ham mich halt ham die so n Kreis um mich gebildet und ham mich erst mal alle darüber ausgefragt ob ich Hitler mag ob ich ihn kenne  
 Cm: [@(.)@((mehrere))]  
 Am: was da los war ob des jetzt ob ich des gut fand oder ob ich es schlecht fand (.)  
 ?m: [ @Kennst du ihn persönlich, @ ]  
 Cm: [Ob er noch lebt?]  
 Am: [Genau sie haben mich sogar gefragt ob er noch lebt (.) ham die wirklich gefragt oder sie ham mich auch gefragt ob ich des wieder haben will oder und die haben sich alle darüber gefreut irgendwie dass ich da war und ich weiß nicht die ham des wahrscheinlich nicht so richtig

mitbekommen wie des eigentlich wirklich war ich glaube die haben eher so darüber gedacht ja  
 (.) ich weiß nicht wie sie gedacht haben aber (.)die Franzosen ham des irgendwie so gesehen  
 Cf: [Ja mich haben die auch  
 Am: als wär des lustig oder so die ham sich darüber lustig gemacht dass ich aus Deutschland kam  
 Lf: [Ja]  
 Cf: [Ja]  
 Cm: A:ha  
 Cf: Also mir ist auch aufgefallen dass sie's mit mehr Humor sozusagen genommen haben auf  
 Am: [Ja]  
 Cf: jeden Fall und die ham mich auch gefragt unterstützen dies eigentlich noch viele Leute in  
 Deutschland die wussten gar nicht dass das so praktisch illegal ist des zu unterstützen so direkt  
 und ähm die ham des einfach auch total locker sozusagen genommen also denkt man find ich  
 gar nicht so (.) in Deutschland beschäftigt man sich halt viel mehr damit

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 1:02:00-1:03:05)

Die Jugendlichen werden mit einem Unwissen über den Nationalsozialismus konfrontiert, das nicht ihrer Vorstellung von einer adäquaten Umgangsweise mit dem Nationalsozialismus zu entsprechen scheint. Die Fragen, die ihnen von den französischsprachigen Jugendlichen gestellt werden, finden sie abwegig. Das in ihren Augen naive und neugierige Nachfragen der französischsprachigen Altersgenossen wird unter dem Geltungsanspruch der faktischen Richtigkeit abgelehnt und deutet im Umkehrschluss auf eine moralische Distinktion der deutschen Jugendlichen hin. Die Jugendlichen in Frankreich teilen nicht das faktische Wissen, das die Gruppe BORDEAUX über den Nationalsozialismus voraussetzt und ihr Umgang mit der NS-Geschichte entspricht nicht dem, den die Gruppe BORDEAUX sich selbst zuschreibt. Obwohl sie das Verhalten der französischen Jugendlichen als unreif wahrnehmen und das Unwissen für sie eine Verletzung ihrer diskursethischen Prinzipien darstellt („so gesehen als wär des lustig“), können sie dem humorvollen und lockeren Umgang aber durchaus etwas abgewinnen („mit mehr Humor [...] genommen haben“). Die Perspektivität der Anderen wird in der Gruppe zum Gegenstand der Reflexion der eigenen Handlungspraxis. Die eigenen Geltungsansprüche der Gruppe werden somit offengelegt und hinterfragt. Die Art und Weise, wie die Gruppe BORDEAUX mit der Situation umgeht, ähnelt dem in dieser Passage geschilderten unbefangenen und formlosen Verhalten der französischsprachigen Altersgenossen. Die Gruppe wertet das Verhalten der Anderen nicht ab, wie es beispielsweise in der Gruppe PARIS der Fall ist. Vielmehr wird versucht, sich das Verhalten der Anderen zu erklären („nicht so richtig mitbekommen wie des wirklich war“). Der in dieser Passage geschilderte humorvolle und zwangslose Umgang der französischsprachigen Anderen mit der NS-Geschichte wird zwar den diskursethischen und moralischen Geltungsansprüchen der Gruppe BORDEAUX nicht gerecht, aber nicht per se als schlecht empfunden.

Auch im Hinblick auf die Sprachpraktiken der französischsprachigen Sprachgemeinschaft lässt sich einerseits eine moralische Distinktion der Gruppe BORDEAUX im Umgang mit

Sprachnormen und -regeln gegenüber den französischsprachigen Anderen, andererseits eine Orientierung der Gruppe an Verständigung und Gemeinsamkeit rekonstruieren. In der folgenden Passage beziehen sich die Jugendlichen auf Sprachkonventionen, die sie in Frankreich erfahren haben.

Cm: Was ich auffällig fand war dass kein Französisch Englisch kann (2) ja okay des wusste man  
 Ff: [Ja]  
 Lf: [Ja oh die können gar nichts]  
 Cm: auch schon davor aber die haben einfach überhaupt kein Interesse für andere Kulturen  
 Cf: [Na für andere Kulturen schon aber nicht für andere Sprachen  
 Am: Ne: ich hatte das Gefühl  
 Ff: [Die konnten ja auch kein Deutsch]  
 ?f: [Die konnten (.) ja]  
 Am: Ne ich hatte das Gefühl im Radio lief nur französische Musik (.) also kein englisches Lied  
 Cf: [Echt?]  
 ?m: Ja  
 Sf: Bei mir schon  
 Ff: Ne: bei mir lief aber englische Musik und da hab ich immer mitgesungen @des war so geil@  
 Am: [Aber grad  
 Xm: [Da gibt's so gar glaub Quoten wie viel äh französische Lieder pro Tag laufen müssen und so  
 Am: [Ah okay]  
 Xm: weiter und so fort (.) was ich nur schlimm finde is dass die dann halt auch oft englische  
 Cf: [Wirklich?]  
 Xm: Interpreten schon gleich mit französischem Akzent aussprechen wie Radiosprecher und so weiter also das is dann nicht Flo Rida ((englische Aussprache)) oder so was es is dann Flo  
 ?f: [Ja]  
 Xm: Rida ((französische Aussprache)) die ganze Zeit und äh irgendwie prägt sich des bei denen dann auch so ein hab ich das Gefühl also also die ähm wenn der Lehrer mit englischem  
 Cf: [Ja]  
 Lf: [Mhm]  
 Xm: Akzent spricht dann ist es klar dass die Schüler dann nich auf einmal von sich aus auf einmal mit super englischem Akzent sprechen können  
 ?f: [Mhm]  
 Cf: Mh ja also mir is auch bei ziemlich vielen englischen äh (.) Wörtern aufgefallen zum Beispiel I pod ((englische Aussprache)) bei mir haben die immer I pod ((französische Aussprache)) gesagt was irgendwie also ich weiß die ham ja keine Schwierigkeiten des auszusprechen aber  
 ?f: [Mhm]  
 Cf: irgendwie (.)  
 Cm: [Keine Lust  
 ?f: [Mhm]  
 Cf: Ja irgendwie keine Lust oder die bauen das (anders) in ihre Sprache ein aber ich find's auch schwer wenn man Französisch spricht n Wort anders äh was n anderen Akzent hat sozusagen da reinzubringen  
 Cm: [Aber des hängt ja damit zusammen dass du's schon so lernst (.) die Leute die Französisch  
 Cf: [Ja (.) des stimmt]  
 Cm: sprechen haben meistens keine Lust es Englisch auszusprechen  
 ?f: [Mhm]  
 Cf: [Ja aber ich find des liegt auch dem Sprachfluss irgendwie weil Französisch hat so n ganz  
 Am: [Mhm]  
 Cf: anderen Klang für mich als Englisch jetzt beispielsweise  
 Xm: Aber ich glaub auch des is eher Gewöhnungssache weil würden sie alle dann einfach englische Wörter mitreinbringen dann glaub ich auch nicht dass weiß nicht dann würde es nicht komisch auffallen also die ersten Tage habe ich auch immer alle englische Wörter noch einfach englisch eingesetzt aber des die haben mich dann immer komisch angeschaut und so weiter und so fort und ham mich nicht verstanden und dann hab ich des auch irgendwann des mit französischem Akzent gesagt ja ich finde des geht auch schon englische Wörter ins

Lf: [Ja des ging mir auch so]  
Xm: Französische zu bringen ohne dabei den Redefluss zu zerstören  
Cf: [Ja man ja aber ich finde man gewöhnt es sich ab wenn alle des anders sagen

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 10:51-12:51)

Die empfundene Ablehnung des Englischen im französischsprachigen Alltag stellt für die Gruppe einen negativen Horizont dar. Mit der von Cm gewählten Bezeichnung „auffällig“ wird der Sprachpraxis der ‘Franzosen’ jede Form von Normalität abgesprochen. Das konstatierte Desinteresse an der englischen Sprache wird von Cm mit einem Desinteresse an anderssprachigen Kulturen gleichgesetzt und im weiteren Verlauf dieser Passage in der Gruppe diskutiert und differenziert. Als mögliche Ursache für die nicht vorhandenen Englischkenntnisse der ‘Franzosen’ werden zunächst das fehlende Interesse für andere Sprachen und Kulturen und die fehlende Präsenz der englischen Sprache im Radio angeführt. Letzteres wird von Ff widerlegt, die im Radio in Frankreich stets englischsprachige Songs gehört hat. Die Gruppe kritisiert den in Frankreich erfahrene Umgang mit Fremdsprachen und stellt diesen das eigene Sprachverhalten und ihr Interesse an anderssprachigen Kulturen gegenüber. Die deutschen Jugendlichen akzeptieren im Vergleich zu ihren französischsprachigen Altersgenossen das Englische als internationale Verkehrssprache. Die frankophone Aussprache englischer Wörter stellt für die Gruppe eine Differenz zu ihrem eigenen Sprachverständnis dar, das sich an einer Authentizität der (englischen) Aussprache orientiert („schlimm“). Um sich der Sprache der Jugendlichen in Frankreich anzupassen und nicht weiter „komisch angeschaut“ zu werden, imitieren sie schließlich die französische Aussprache englischer Wörter. Sie hinterfragen die französischen Sprachkonventionen und führen unterschiedliche Gründe für deren Sprachverhalten an (z.B. „im Radio lief nur französische Musik“, „man gewöhnt es sich ab wenn alle des anders sagen“). Die Erfahrung, sich den französischen Sprachkonventionen wider besseres Wissen anzupassen, teilt die Gruppe. Durch die Adaption der in Frankreich erfahrenen Sprachpraxis sichern die Jugendlichen die Teilhabe an der französischsprachigen Gesellschaft.

In den anschließenden Erzählungen und Beschreibungen von erlebtem Fremdsprachenunterricht in Frankreich und von Fremdsprachenkenntnissen der Anderen lässt sich eine Haltung der Überlegenheit der Gruppe BORDEAUX nicht nur in moralischer, sondern auch in kognitiver Hinsicht herausarbeiten. Die deutschen Jugendlichen beherrschen die Fremdsprachen besser als ihre Altersgenossen in Frankreich. Die als defizitär wahrgenommenen Fremdsprachenkenntnisse der Anderen werden dabei in einem größeren Zusammenhang betrachtet.

Lf: Aber ich find weiß ich nich also im Englischunterricht des war ne elfte Klasse die haben ein Jahr später Abitur gemacht und die waren nicht mal vierte Klassenniveau also die ham dann so Sätze wie keine Ahnung der Baum is grün oder so des konnten sie sagen und des find ich so teilweise n bisschen (.) ja weiß ich nich ob es n Versagen der Lehrer ist oder der Schüler aber wenn man (.) ja wenn man (.) nach drei Jahren Englisch des immer noch nich kann dann

Cm: [Ich glaub eher des ist die Gesamtgrundeinstellung von den Franzosen ist]

Lf: ist doch

Cm: [Also ich weiß nicht wenn man sich mit Engländern oder Amerikanern unterhält ist es meistens so dass die nach der Schule irgendwo anders noch hingehen wollen oder irgend ne

Sf: [Mhm]

Cm: andere Sprache besonders bei uns Deutschen merkt man's ja dass der Großteil von denen sagt nach dem Abitur was willst du machen, entweder ins Ausland gehen oder hier irgendwie n Praktikum oder so was

Cf: [Ja ich glaub die haben schon Interesse daran Englisch zu lernen also des war jetzt mein

Sf: [Mhm]

Cm: [glaub- weiß ich nich genau]

Cf: Interesse mein Eindruck

Cm: [also bei denen Leuten die ich in Frankreich kennengelernt habe war's schon eher so dass sie danach meinten ja wir brauchen so gesehen nur Französisch ich will sowieso nich in irgend ein anderes Land gehen

Ff: [Mhm]

Lf: [Ja weiß ich nich

Cm: [Weiß nicht

Cf: [Ich glaub das kommt einfach auf die Leute an ich glaub schon dass als Muttersprachler Franz- weil als Muttersprachler Franzose @Französisch@ hat is es schwieriger ne andere Fremdsprache akzentfrei äh (.) zu sprechen (.) weil (.)

Lf: [aber ich]

Cm: [Ja okay der Akzent ist ja das eine aber Grammatik is ja das andere

Cf: [Ja aber ich find schon mal allein wenn du schon so n starken Akzent hast in der Fremdsprache dann klingt es einfach schon mal viel schlechter aber wenn es gar nicht so viel

Lf: [aber]

Cf: schlechter ist

Xm: [Aber wie definierst du starken Akzent, ich weiß auch nich des is halt gut des sind

Cf: [Na ja]

Xm: germanische Sprachen und deswegen is des Deutsche dem Englischen relativ ähnlich aber da wird ich meine die Franzosen da wo ich war ich war an der spanischen Grenze und dreiviertel der Leute konnte kein Spanisch und ich hab mir selber Spanisch beigebracht und

?f: [@(.)@]

?f: konnte besser Spanisch als die und der Akzent ist da so gut wie gar nicht vorhanden

?f: [Mhm]

Cf: [Ja]

Xm: vor allem da is auch noch das Katalanische mit drin und die Hälfte der Leute waren Halbkatalane und die müssten dann auch auf jeden Fall irgendwie sich spanisch beibringen

Cf: [Ja

Xm: können und die haben des auch nicht hinbekommen also da war wirklich die Grundeinstellung

Cf: [Ja vielleicht fehlt auch einfach das

Lf: Interesse kann auch sein]

Xm: [nicht so vorhanden]

[60]

Cf: Ja (.) also ich weiß nicht ich find Franzosen haben auch irgendwie man hat auch des Gefühl die lieben ihre Sprache irgendwie und ich find Französisch is auch ne schöne Sprache und deswegen (1) ja @is auch keine Aussage@

Xm: [@(.)@ ((mehrere))]

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 12:53-16:03)

In dem vorliegenden Auszug wird deutlich, dass es für die Gruppe BORDEAUX von großer Relevanz ist, sich in einem fremdsprachigen Land verständigen zu können. Die Bereitschaft sich anderen Sprachen anzunehmen und diese freiwillig zu erlernen, die die Gruppe nach ihrem Selbstverständnis auszeichnet, nimmt sie bei den Jugendlichen in Frankreich nur bedingt wahr. Sie markiert einen Unterschied zu den französischsprachigen Jugendlichen. Überdies wird ein Zweifel an der kognitiven Leistungsfähigkeit der französischsprachigen Altersgenossen geäußert („ja wenn man nach drei Jahren Englisch das immer noch nicht kann dann ist doch“). Interessant ist dabei, dass die Gruppe die Verantwortung für die konstatierten fehlenden Sprachkenntnisse nicht allein bei den französischsprachigen Jugendlichen selbst sieht. Vielmehr sieht die Gruppe ein wesentliches Problem darin, wie sich die französischsprachige Gemeinschaft allgemein zu Fremdsprachen ins Verhältnis setzt („Gesamtgrundeinstellung“). Zentral für die Handlungspraxis der Gruppe ist es, eine gemeinsame (Verständigungs-)Sprache zu finden oder sich die Sprache der Anderen anzueignen. Das wird auch in der Erzählung von Xm deutlich, der sich das Spanische während seines Aufenthaltes in Frankreich aufgrund der Nähe seines Wohnortes zu Spanien selbst „beigebracht“ hat. Die Diskussion über die erfahrene Sprachpraxis in Frankreich führt nicht zu einem thematischen Abschluss. Einigkeit besteht in der Gruppe darin, dass sie die in Frankreich erfahrene monolinguale Sprachpraxis und Sprachstruktur prinzipiell ablehnt, da sie im Widerspruch zu den diskursethischen Prinzipien der Gruppe steht und eine Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften erschwert.

#### (4) Fazit: Zentrale Komponenten des kollektiven Orientierungsrahmens

Die Handlungspraxis der Gruppe BORDEAUX ist an einer Herstellung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit orientiert. Gemeinsam ist den Jugendlichen der Gruppe BORDEAUX, dass sie sich mit den französischsprachigen Anderen verständigen möchten und aktiv einen Kontakt zu ihnen herstellen. Der Zugang zur französischen Sprachgemeinschaft erfolgt in der Gruppe vor allem über persönliche Austauschaufenthalte. Für die Gruppe BORDEAUX ist es wichtig, den französischsprachigen Alltag mit ihren AustauschpartnerInnen bzw. ihren Gastfamilien zu teilen. Das konjunktive Wissen, das auf eigenen Erfahrungen in Frankreich beruht, ist handlungsleitend für die Gruppe. Unter dem Begriff der Kultur subsumiert die Gruppe vor allem Alltägliches, das ihnen weder im Französischunterricht noch in den Medien vermittelt wurde. So berichtet die Gruppe von Essgewohnheiten, Tagesstrukturen, Freizeitverhalten, Erziehungsstilen und Einstellungen und Sichtweisen der französischsprachigen Anderen, die sie in Frankreich erfahren haben. Für die Jugendlichen ist es im Unterschied zu den Gruppen LILLE und MARSEILLE nicht wichtig, dass sie stereotype Vorstellungen der französischsprachigen Anderen in Frankreich wiederfinden.

Vielmehr geht es ihnen darum, an der französischsprachigen Gesellschaft teilzuhaben. Durch die Anwendung der französischen Sprache stellt die Gruppe einen Zugang zur französischen Sprachgemeinschaft her. Relevant für die Handlungspraxis der Gruppe ist es, über ausreichende Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen. Ein positiver Horizont ist die Mehrsprachigkeit. Sprache wird in der Gruppe als Kulturträger verstanden und verhandelt. Das manifestiert sich u.a. auch darin, dass die Gruppe Filme lieber in der Originalsprache anschaut.

Für die Gruppe gibt es prinzipiell keine naturgegebene Andersartigkeit der französischen Sprachgemeinschaft. Aufhänger der Differenzsetzung ist der Umgang der Anderen mit Normen, Werten und Moralvorstellungen. Anerkennung seitens der Gruppe BORDEAUX findet vor allem ein Handeln und Verhalten der (französischsprachigen) Anderen, das ihnen aufrichtig, wahrhaftig und authentisch erscheint. Für die Jugendlichen ist entscheidend, wie sich der Einzelne zu Werten und Normen ins Verhältnis setzt. Die Modi der Anerkennung und Nicht-Anerkennung der (französischsprachigen) Anderen bewegen sich bei ihnen insgesamt im Bereich der Metamoral und sind begründet im Verhältnis der Anderen zu normativen, moralischen und diskursethischen Vorstellungen und in der Verständigung darüber.

In den Erzählungen und Beschreibungen der Jugendlichen dokumentiert sich eine moralische Distinktion gegenüber den (fremdsprachigen) Anderen. Das eigene Familienleben wird beispielsweise als ein positiver Horizont dem Familienleben in Frankreich gegenübergestellt. Eine Gegenüberstellung findet sich auch in den Passagen, in denen die Gruppe über die Fremdsprachenkenntnisse der französischsprachigen Altersgenossen diskutiert. Den französischsprachigen Anderen wird ein mangelndes Interesse an anderssprachigen Ländern und Kulturen unterstellt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gruppe BORDEAUX an einer wechselseitigen Verständigung auf der Ebene der Metamoral orientiert ist und eine moralische Distinktion zwischen ihnen und den französischsprachigen Anderen ausschließlich an Verhaltensweisen festmacht, die nach ihrem Verständnis nicht an einer Wahrhaftigkeit orientiert sind. Diese erfahrene Diskrepanz wird in der Gruppe am Beispiel der Familie, der Peergroup oder des Unterrichts verhandelt. Auch wenn der in Frankreich erfahrene Umgang mit Norm und Moral nicht den eigenen Prinzipien der Verständigung entspricht, führt die wahrgenommene moralische Diskrepanz nicht zu einer prinzipiellen Nicht-Anerkennung der französischsprachigen Anderen. Zwischen ihnen und den französischsprachigen Anderen treten im Unterschied zur Gruppe PARIS keinerlei (sprachliche) Verständigungsschwierigkeiten auf. Die Gruppe BORDEAUX setzt sich zwar

teilweise kritisch in Distanz zu dem in Frankreich erfahrenen Umgang mit Norm und Moral, der ihnen teilweise unwahrhaftig und nicht authentisch erscheint. Diese Differenzsetzung hindert sie aber nicht daran, in eine persönliche Beziehung zu den französischsprachigen Anderen zu treten.



### 6.3.2 Fall PARIS

#### (1) Einführung in die Gruppe PARIS

Die Gruppe PARIS besteht aus fünf Schülerinnen (Jf, Cf, Tf, Pf und Kf) und einem Schüler (Pm), die alle zum Zeitpunkt der Erhebung 18 Jahre alt sind. Die sechs SchülerInnen besuchen gemeinsam seit zehn Monaten den Grundkurs Französisch in der Jahrgangsstufe 12 an ihrer Schule, der dreistündig in der Woche stattfindet. Bis auf Pm, der zuhause deutsch und englisch und Tf, die zuhause deutsch und vietnamesisch spricht, haben alle anderen Schülerinnen der Gruppendiskussion im Begleitfragebogen angegeben, dass sie in ihren Familien ausschließlich deutsch sprechen. Gemeinsam ist den Teilnehmenden, dass sie Französisch als zweite Fremdsprache in der Schule gewählt haben und das Fach Französisch seit der 7. Klasse besuchen. Aus der Gruppe PARIS hat niemand über einen längeren Zeitraum (bis zu einem Schuljahr) in Frankreich oder einem anderen französisch-sprachigen Land gelebt. Aus der Gruppendiskussion ist mir bekannt, dass abgesehen von der Schülerin Kf alle anderen der Gruppe an einer Klassenfahrt nach Frankreich mit Unterbringung in Gastfamilien teilgenommen haben.

Die Schule, die die SchülerInnen der Gruppe PARIS besuchen, ist eine integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe und befindet sich am nordöstlichen Stadtrand einer deutschen Großstadt. Die Umgebung der Schule ist geprägt von zahlreichen Hochhäusern und kleineren Grünflächen. Der Anteil von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache ist an der Schule und im Einzugsgebiet der Schule im Vergleich zu anderen Schulen und Stadtteilen der Großstadt gering.<sup>69</sup> Neben Englisch als erste Fremdsprache können Französisch, Latein und Russisch als zweite oder dritte Fremdsprache ab den Jahrgangsstufen 7, 9 oder 11 in der Schule erlernt werden. Die Schule bietet einen bilingualen Zug ab Klasse 7 mit verstärktem Englischunterricht und mit englischsprachigem Sachfachunterricht in Geschichte bzw. Geografie ab Klasse 9 an. Das Fach Französisch wird in der Schule nicht als Leistungskurs angeboten. Im Unterschied zu anderen Gymnasien der Großstadt hält die Schule als eine integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe an einer Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe in Klasse 11 fest. Die Abiturprüfungen finden an der Schule in der Jahrgangsstufe 13 (G9) statt. Die Gruppendiskussion wurde an einem Freitagmittag im Anschluss an den Französischunterricht in einem Klassenraum der Schule durchgeführt und dauerte 70 Minuten.

<sup>69</sup> Die Angabe ist einem Inspektionsbericht der Schule entnommen, der auf der Homepage der Schule abrufbar ist. Aufgrund der notwendigen Anonymisierung der Schule kann der Bericht bzw. die Homepage der Schule in dieser Forschungsarbeit nicht als Quelle genannt werden.

## (2) Darstellung der Diskursorganisation und des thematischen Verlaufs

Die Gruppendiskussion der Gruppe PARIS ist von Beginn an durch eine große Eigendynamik geprägt. In der gesamten Diskussion gibt es keine Unterbrechungen, die einzelnen Beiträge folgen meist unmittelbar aufeinander. Das Gesagte wird von den anderen Diskussionsteilnehmenden ergänzt oder kommentiert, so dass es in der gesamten Diskussion zu einer hohen interaktiven Dichte kommt.

Die Redeanteile sind in der Diskussion ungleich verteilt. Jf und Pm weisen die meisten Redeanteile auf und bringen sich bei allen Themen, die in der Diskussion verhandelt werden, ein. Durch die Vielzahl ihrer Redebeiträge dominieren sie die gesamte Diskussion. Jf übernimmt in der Diskussion häufig das letzte Wort und schließt die jeweilige Sequenz thematisch ab. Tf, Pf und Cf kommen im Vergleich zu Jf und Pm seltener zu Wort. Kf bringt sich äußerst selten in die Diskussion ein. Auffällig ist, dass auf ihre Beiträge keine unmittelbare Zustimmung der Anderen folgt und stellenweise ihre Sichtweise als eine nicht in der Gruppe geteilte expliziert wird, was auf eine untergeordnete Position Kfs in der Gruppenhierarchie deuten könnte. Kf teilt zudem nicht die Erfahrung einer Klassenfahrt nach Paris. Ihre Zurückhaltung während der gesamten Diskussion und die Reaktion der anderen Teilnehmenden auf ihre wenigen Beiträge deuten darauf hin, dass Kf mit den anderen Teilnehmenden der Gruppe über keinen gemeinsamen bzw. strukturidentischen Erfahrungshintergrund verfügt. Möglicherweise hängen die unterschiedlichen Orientierungen damit zusammen, dass Kf erst zu einem späteren Zeitpunkt an die Schule und in die Klasse kam. Im gesamten Diskursverlauf überwiegt ein univoker Diskursmodus. In einigen Passagen wird in einem antithetischen Modus diskutiert. In den Passagen, in denen Kf sich einbringt, kommt es stellenweise zu einem oppositionellen Modus.

Die Diskussion konzentriert sich inhaltlich auf zwei Themenschwerpunkte. Zum einen berichten die Teilnehmenden mit Ausnahme von Kf von ihren Erlebnissen und Eindrücken in Frankreich. Diese beziehen sich auf Themen wie Einkaufen, Wohnen, Sehenswürdigkeiten und Transport. Über die Gastfamilien, in denen sie in Paris untergebracht waren, berichten sie nur beiläufig. Sie stehen im Unterschied zur Gruppe BORDEAUX nicht im Mittelpunkt der Beschreibungen und Erzählungen der Gruppe. Bei allen Themen, die in der Diskussion zur Sprache kommen, wird in der Regel eine Relation zur eigenen Lebenssituation der Gruppe hergestellt. Die geschilderten Eindrücke werden mit Situationen, Gewohnheiten und Orten, die sie aus Deutschland kennen, verglichen und bewertet. So dient beispielsweise der Wohnort der Gruppe als Vergleichsfolie für die Stadt Paris. Zentral für die Gruppe PARIS scheint zu sein, wie sie von (französischsprachigen) Anderen behandelt wird. In der

Diskussion werden mehrere Male Begegnungen mit französischsprachigen Anderen beschrieben, bei denen sich die Jugendlichen nicht wohl gefühlt haben.

Zum anderen setzen sich die SchülerInnen in der Diskussion mit ihrem bisherigen Fremdsprachenunterricht auseinander. Dies geschieht vor allem über das Vergleichen und Bewerten der beiden schulischen Fremdsprachen Französisch und Englisch in Bezug auf Schwierigkeiten, Unterricht, Motivation und Lehrmethoden. Die Diskussion über die Fragen nach der Wahl der ersten Fremdsprache und einem geeigneten Beginn der ersten Fremdsprache in der Schule wird im Unterschied zu den anderen Themen kontrovers geführt und stellt zugleich die längste zusammenhängende Sequenz der Gruppendiskussion dar.

### (3) Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

Der Eingangsimpuls (siehe Kapitel 5.4 und Leitfaden im Anhang) wird von der Gruppe PARIS dahingehend bearbeitet, dass sich die Gruppe mit der französischen Sprache und mit ihrem Fremdspracherwerb in der Schule auseinandersetzt. Die französische Sprache wird in der Eingangspassage mit mehreren Attributen versehen. Die Gruppe PARIS empfindet die französische Sprache als „schön“, „schön romantisch“ und zugleich „schwierig“ zu erlernen. Die empfundene Schönheit der französischen Sprache wird nicht näher bestimmt. Der Blick der Gruppe PARIS richtet sich im Verlauf der Eingangspassage auf die Schwierigkeit der französischen Sprache.

- Cf: °Die Sprache°  
Pm: @(.).@ An sich ist die Sprache ja jetzt schon sehr schön aber ist auch schwierig zu lernen mit den ganzen und mit den Sonderzeichen und alles und äh aber sonst ist die Sprache wirklich  
Pf: [Accents]  
Pm: sehr schön  
Pf: Die hört sich immer so: schön romantisch an  
?f: Mhm  
Jf: Also an sich die Sprache ist schon schön aber manchmal ist der Satzbau ziemlich schwierig und dadurch dass es im Französischen ja auch ähm viele Sonderfälle gibt ähm macht es des natürlich ein bisschen schwieriger als wenn man jetzt Englisch lernt  
Pf: Vor allen Dingen man man verwechselt denn mal die Sprachen mit der anderen und dann schreibt man n bisschen Englisch dazwischen und das ist denn @ein bisschen kompliziert@  
Pm: Was auch irgendwie n Problem ist bei Französisch ist wie gesagt die Konjugation der Verben ob bei äh mit diesem er re oder ir was man am besten hinten dran hängen muss und nich es gibt auch diese Sonderfälle und es is immer dann so n bisschen schwierig auseinanderzuhalten (.) und des is auch meist sehr schwierig in der Klausur und es wird ja auch meist leider falsch angestrichen @(.).@ is ja klar aber (1)  
Tf: Ä:hm na obwohl ich seit der siebten ähm Französisch lerne fällt es mir trotzdem schwer so Texte zu verfassen oder die Sprache zu sprechen das is schon (.) da fällt mir es schon Englisch viel leichter so  
Y: Mhm  
Pf: [Also ich verfasse lieber Texte und äh ich find's schwierig andere zu verstehen die Französisch reden besch-besonders wenn man halt in Frankreich ist weil die ja viel viel schneller reden als wir jetzt auf Französisch  
Pm: Obwohl ich sagen muss äh Verständnis is eher viel einfacher als wirklich des Schreiben oder des eigene Sprechen dann finde ich des Verstehen viel viel einfacher irgendwie

Jf: [Also mir liegt des Schreiben @anscheinend besser@  
Pm: @(.)@  
Cf: [Mir liegt des Schreiben auch mehr weil mit m Sprechen ist auch immer so en Problem man muss sie gleich verstehen und gleich antworten beim Schreiben kann man noch länger  
Jf: [Ja]  
Cf: überlegen und sich selbst übersetzen und so  
Pf: Na ja also also ich weiß nich ich mag beides irgendwie also Schreiben und ähm Sprechen weil na ja man kann die meisten Wörter die wenn man irgendwie was von auf Französisch hört kann man die meisten Wörter entweder vom Deutschen oder vom Englischen schon alleine ableiten und dadurch versteht man die Sätze eigentlich relativ schnell und kann darauf dann auch ziemlich gut antworten (.)

(GD PARIS, Audiomitschnitt: 01:37-03:37)

Die Gruppe PARIS nimmt in der vorliegenden Passage eine Charakterisierung der französischen Sprache vor und setzt sich mit daraus resultierenden Lernschwierigkeiten auseinander. Sie stellt gleich zu Beginn der Gruppendiskussion einen Bezug zu ihrem schulischen Französischunterricht her, in dem grammatikalische Sonderfälle oder das Konjugieren unterschiedlicher Verbgruppen behandelt werden. Analog zur Gruppe LILLE wird das Erlernen der englischen Sprache als zentrale Vergleichsfolie herangezogen. Als sprachinhärente und schwierigkeitsgenerierende Merkmale der französischen Sprache führt die Gruppe PARIS die Akzentzeichen („Accents“), die Sonderzeichen<sup>70</sup>, den Satzbau, die Sonderfälle und die Konjugation der französischen Verben („Konjugation der Verben“) an. In den Formulierungen der Jugendlichen wie „ziemlich schwierig“, „bisschen kompliziert“, „Problem ist bei Französisch“, „bisschen schwierig“ zeigt sich, dass das Französische ihnen Lernschwierigkeiten bereitet.

Pm bezieht sich in seiner Schilderung auf die Leistungsüberprüfung im Französischunterricht in Form der schriftlichen Klausur. Dass grammatikalische Strukturen in seinen Klausuren „meist leider falsch angestrichen“ werden, führt er zurück auf die Komplexität der französischen Grammatik („is ja klar aber“). Damit wird der französischen Sprache eine Schwierigkeit attestiert und ihr Erwerb stellt einen positiven Gegenhorizont dar. Im Anschluss wird zum einen zwischen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit und zum anderen zwischen der Produktion und Rezeption in der französischen Sprache unterschieden, je nach Neigung wird von den Teilnehmenden das eine oder andere als leichter bzw. schwieriger wahrgenommen.

Im Unterschied zur Gruppe BORDEAUX scheint für die Gruppe PARIS die soziale Dimension der Sprache nicht vordergründig für ihr Interesse an der französischen Sprache zu sein: In

<sup>70</sup> Als Sonderzeichen werden im Französischen Alphabet Akzentzeichen, Cedille, Ligaturen und Tremas gefasst.

der Eingangspassage wird der französischsprachigen Gemeinschaft keine Aufmerksamkeit entgegengebracht.

Die Bedeutung der französischen Sprache verhandelt die Gruppe PARIS vor dem Hintergrund der eigenen Lern- und Verständnisschwierigkeiten auf einer Ebene des Common-Sense und im Kontext des schulischen Fremdsprachenerwerbs. Das französischsprachige Gegenüber tritt in der Eingangspassage nur in einer abstrakten Weise auf und wird zur Illustration von Verständnisschwierigkeiten herangezogen. Die eigenen Verständnisschwierigkeiten werden mit der (hohen) Redegeschwindigkeit des französischsprachigen Gegenübers in Verbindung gebracht. Ein immer wiederkehrendes „Problem“ stellt für die Gruppe in der Interaktion zwischen ihnen und den französischsprachigen Anderen dar, dass nicht ausreichend Zeit bleibt, um die eigenen Antworten in der Fremdsprache zu überlegen und vorzuformulieren. In der Formulierung „man muss sie gleich verstehen und gleich antworten“ wird ein gewisser Zugzwang deutlich, den die Gruppe Paris in Gesprächen auf Französisch mit MuttersprachlerInnen wahrnimmt.

Die konstatierte Schwierigkeit der französischen in Relation zur englischen Sprache verweist auf gemeinsame bzw. strukturidentische schulische Sprachlernerfahrungen der Gruppe. Einigkeit besteht darin, dass die französische Sprache „schön“ ist und diese Zuschreibung innerhalb der Gruppe nicht weiter ausgeführt werden muss. Weitere Interessen oder Desinteressen der Teilnehmenden werden nicht thematisiert.

In der Eingangspassage konnte herausgearbeitet werden, dass der Erwerb der französischen Sprache für die Gruppe mit Schwierigkeiten behaftet ist und die Gruppe Lernschwierigkeiten auf äußere Ursachen zurückführt. Diese Fremdattribuierung von Schwierigkeiten im Fremdsprachenerwerb der Gruppe PARIS wird in der anschließenden Passage deutlich, in der der gemeinsam besuchte Französischunterricht im Hinblick auf die Zusammensetzung des Kurses und den eigenen Sprachlernprozess thematisiert wird. Homolog zur Eingangspassage überwiegt eine auf Probleme ausgerichtete Darstellung. Als ein Problem wird das Verhalten einiger MitschülerInnen im Französischunterricht benannt, das nicht den Regeln, Normen und Kommunikationsformen des Unterrichts entspricht und sich negativ auf den Fremdsprachenerwerb der TeilnehmerInnen des Kurses auswirkt.

Pm: Ja aber in den meisten Fällen kommen doch immer dieselben ran weil es es einfach mal weil einige überhaupt viel zu faul sind ja um mitzuarbeiten oder so und deshalb nimmt sie vom Prinzip her dieselbe äh dieselben ran

Pf: Ja des Problem is dann dennoch wenn sie die ran nimmt die äh überhaupt nicht wollen dann setzen sie sich hin und sagen ein Satz und dann sind se fertig (.) und daraus wir einfach kein Gespräch (2)

Pm: An sich sind's ja auch @immer wieder dieselben@ die von ähm mitarbeiten und wirklich sagen ja jetzt muss hier was passieren und irgendwann kommt auch der Punkt dann sagt dann auch

die Lehrerin so dich nehme ich jetzt nicht mehr ran jetzt nehme ich die anderen ran aber wenn sie jetzt doch die anderen ran nimmt dann passiert überhaupt gar nichts (.) dann schweigen die nur an und tun so ::hä wie war des, was sollten wir jetzt machen, ä::h,:: also des is immer immer so ein bisschen wenn man des so sagen darf niederschmetternd ähm man möchte irgendwie auch wie gesagt was lernen aber wenn jetzt so fünf Leute sind die wirklich andauernd den gesamten Kurs bremsen is natürlich sehr doof und dadurch äh is ja auch n paar Probleme mit dem Lernen der Sprache

(GD PARIS, Audiomitschnitt: 04:18-05:15)

Das in dieser Passage geschilderte Verhalten einiger Mitschülerinnen und Mitschüler, die keine mündliche Mitarbeit im Unterricht zeigen, dient der Gruppe als negativer Horizont. Ein derartiges Verhalten wird mit Faulheit („überhaupt viel zu faul sind“) und Demotivation („überhaupt nicht wollen“) begründet. In dieser Begründung dokumentiert sich erneut eine (positive) Orientierung der Gruppe an einer aktiven Teilnahme im Unterricht. Eine Nichtbeteiligung am Französischunterricht wird als eine Störung des Unterrichts und der sozialen Dynamik des Kurses gesehen. Das Verhalten der MitschülerInnen stellt für die Gruppe ein den Regeln der Kommunikation im Unterricht widersprechendes Verhalten dar. Die Verweigerung der Mitarbeit durch einzelne MitschülerInnen führt in der Sozialität des Unterrichts dazu, dass sich die Gruppe in ihrem Sprachlernprozess durch das Verhalten der Anderen gestört fühlt. Dieses Unbehagen im Unterricht führt zu einer Entmutigung in Bezug auf den eigenen Lernzuwachs („niederschmetternd“). Die Gruppe kann in einem Verhalten, das den Französischunterricht blockiert („die wirklich andauernd den gesamten Kurs bremsen“), keinen vernünftigen Umgang mit Norm und Moral erkennen. Für sie wirkt sich das Nicht-Zustandekommen von Kommunikation in der Fremdsprache negativ auf den eigenen Sprachlernprozess aus („daraus wird einfach kein Gespräch“).

Während in der Eingangspassage vordergründig sprachinhärente Faktoren als Ursache für die Schwierigkeit der Sprache angeführt werden, sind es in dieser Passage außersprachliche Faktoren wie die Sozialität der Lerngruppe, die den eigenen Sprachlernprozess behindern („Probleme mit dem Lernen der Sprache“). Die sich im Modus der Fremdattribuierung dokumentierende handlungsleitende Orientierung an diskursethischen Prinzipien der Verständigung gewinnt in der folgenden Passage an Kontur, in der die Gruppe von Begegnungen mit französischsprachigen Personen erzählt, die sie während einer Klassenfahrt nach Paris gemacht haben.

Pm: Ja des Problem is ja auch dann ist ja meist dann kommst du also des is jetzt meine Erfahrung so als ich in Frankreich war war ich in einer Familie die haben so gut wie gar nich mit mir

Tf: [Mhm]

Pm: Französisch gesprochen und die haben sich irgendwie wenn ich das mal sagen darf doof angestellt mit mir zu sprechen haben sich kaum um mich gekümmert wie gesagt und äh wenn sie gesprochen haben dann haben sie wirklich so schnell gesprochen dass ich nichts

verstanden hab ich saß dann nur (.) da ::wie bitte? was? was? hä?:: also des war meine persönliche Erfahrung mit Frankreich war nicht wirklich jetzt so berauschend dass ich sagen könnte das ist ein Land wo ich unbedingt wieder hin möchte

Tf: [Mhm]

Pf: Ich muss ich muss zugeben dass man ähm bei dem Schüleraustausch den ich mitgemacht hab dass ich da auch mit meiner Familie größtenteils eigentlich auf Englisch gesprochen habe ähm wir haben zwar versucht irgendwie n bisschen auf Französisch zu reden aber dadurch dass ich ja mit ner anderen ähm Deutschen noch in der Familie war war die eine besser und die andere schlechter und die Eltern wussten dann nicht welche Sprache sie mit wem jetzt sprechen können und deswegen haben wir uns sogar mit Zeichensprache irgendwie @manchmal vergnügt@

Pm: [Ja des is ja des Problem dass dass man mit denen auch nicht wirklich auf Englisch reden kann da stellen sie sich dann auch selbst wenn ich's so sagen darf doof an weil

Jf: [Na des da kommt der Stolz dann wieder durch also

Pm: Ja

Pf: Die wollen dann auch nicht die wollen ihre Sprache sprechen und der Rest muss sich dahin rangliedern

Pm: [Ja des ist dann natürlich immer sehr sehr schwierig

Jf: Ich denke mal das war auch hier bei unserer Aufgabe<sup>71</sup> das Problem mit den Engländern die sind da genauso wie die Franzosen die sind halt stolz auf ihre Sprache und bemühen sich dann nicht mal irgendwie die andere Sprache zu erlernen oder °sonst was°

Pm: [Des is n bisschen schade würde ich vielleicht oder wäre es besser wenn die vielleicht wenigstens etwas auf Englisch setzen würden weil so wirklich Englisch bei denen selbst die einfachsten Wörter oder Sätze geht ja bei denen schon total schief

Jf: Ja

Tf: [Also] wo ähm ich äh in Frankreich war da habe ich mehr Englisch geredet anstatt so Französisch weil's mir sehr schwer fä- äh fiel ähm Sätze oder Fragen zu bilden

Pf: Ich sag ja ich glaub das einzige Französische was wir in Frankreich hatten war wahrscheinlich das Fernsehen @(1)@ ((mehrere))

Jf: Also aber ich denk mal das kommt auch daher weil wir alle teilweise schon seit der dritten Klasse auch Englisch haben und das schon viel viel länger sprechen und des is ja dann mehr drin und man hier im Deutschen wird ja auch viel schon ähm Englisch mit eingebaut und so das sitzt einfach alles viel mehr drin als wenn wenn wir jetzt Französisch reden

?f: [Mhm]

Pm: [Verständlich aber is ja auch so n Ding wenn man denn vor den Franzosen steht und was sagen möchte und du sprichst und dann fragen sie so ::hä, was hast du:: also jetzt auf Französisch was hast du jetzt gesagt und dann reden die und dann fühlt man sich selbst so klein so als würde man die Sprache überhaupt gar nicht können und dann dann hat man erst recht Angst zu sprechen wenn man dann echt denkt man macht immer und immer wieder Fehler

Pf: Ja die gucken einen immer so komisch an @(1)@ ((mehrere))

Pm: [Ja (.) so im Sinne von ::°hä was willst du jetzt?°: @(.)@

Jf: [Also ich glaube auch dass die Deutschen nicht so wirklich willkommen sind in Frankreich

Pm: [Nein]

(GD PARIS, Audiomitschnitt: 06:31-09:17)

In der vorliegenden Passage berichtet Pm davon, dass sich seine Gastfamilie in Frankreich beim Sprechen „doof angestellt“ hat. Die französischsprachigen Gasteltern werden allerdings nicht in dem Sinne als „doof“ dargestellt, dass sie nicht über Kompetenzen zur Verständigung verfügen, sondern sie „stellen sich nur doof an“. Pm unterstellt ihnen damit, dass sie ihre

<sup>71</sup> Aufgrund einer Hospitation des vorherigen zweistündigen Französischunterrichts der Gruppe ist mir bekannt, dass sich Jf an dieser Stelle auf eine Lernaufgabe bezieht, die sie im Rahmen des Französischunterrichts bearbeitet haben.

vorhandenen Potentiale bzw. Kompetenzen zur Verständigung nicht performativ genutzt haben. Seine Gastfamilie hat selten mit ihm auf Französisch gesprochen und „wenn dann wirklich so dass“ er keine Chance gehabt hat, etwas zu verstehen. Die damit einhergehende erlebte sprachliche Ohnmacht in bestimmten Momenten („ich saß dann nur da“) schreibt Pm dem Verhalten der Gastfamilie zu und führt zu der Schlussfolgerung, dass er nicht wieder nach Frankreich reisen möchte („nicht wirklich jetzt so berauschend“). Pf teilt mit Pm die Erfahrung, sich in der Gastfamilie kaum auf Französisch verständigt zu haben. Als Grund hierfür führt sie ebenfalls das Verhalten der Gasteltern an, die nicht so recht wussten, welche Sprache sie mit wem sprechen sollten. Die von Pf empfundene Unsicherheit der Gasteltern erklärt sie sich damit, dass sie und die andere deutsche Schülerin in der Gastfamilie unterschiedliche Sprachniveaus aufwiesen.

Pm identifiziert im Anschluss ein grundlegendes Problem, das für ihn darin besteht, dass „man mit denen auch nicht wirklich auf Englisch reden kann“. Er schließt validierend an Pf an und generalisiert das Sprachhandeln der Gastfamilie entlang der Kategorie der ethnischen Zugehörigkeit. Als Grund für die mangelnden Englischkenntnisse wird von Jf der Stolz der ‚Franzosen‘ genannt („da kommt der Stolz dann wieder durch“), der zu stolz sein „auf ihre Sprache“ verbunden wird. Der Stolz der ‚Franzosen‘ „auf ihre Sprache“ und die damit einhergehende Ablehnung des Englischen markiert für die Gruppe einen negativen Horizont. Die Gruppe PARIS teilt die Erfahrung, dass die ‚Franzosen‘ nicht auf das Englische „setzen“. Als positiver Horizont steht dagegen, der englischen Sprache mächtig zu sein, eine Handlungspraxis, die sich die Gruppe PARIS selbst zuschreibt. Ein Verhalten, von dem sich die Gruppe distanziert, wird „den Franzosen“ und anschließend auch „den Engländern“ zugeschrieben. Die wahrgenommene monolinguale Sprachpraxis der Anderen wird als Differenz entlang der Zugehörigkeit zu ethnischen Kollektiven konstruiert. Unterstellt wird der französischsprachigen Gemeinschaft, dass sie ausschließlich Französisch sprechen möchte und nicht bemüht ist, andere Sprachen zu sprechen. Die Wortwahl „der Rest muss sich dahin rangliedern“ dokumentiert eine Machtlosigkeit bezogen auf die Wahl einer (gemeinsamen) Verständigungssprache.

Den französischsprachigen Anderen wird von der Gruppe PARIS eine mangelnde Reziprozität vorgeworfen: Während sie selbst stolz auf ihre Sprache sind, respektieren sie nicht den Stolz der Anderen auf deren Sprache, indem sie von ihnen bedingungslos fordern, sich auf ihre (die französische) Sprache einzulassen („rangliedern“), sich zugleich aber nicht auf andere Sprachen einlassen. Die Gruppe moniert eine fehlende Bereitschaft der ‚Franzosen‘, sich mit anderen Sprachen auseinanderzusetzen. Die in Frankreich erlebte Sprachpraxis wird in der Gruppe PARIS demzufolge nicht hinsichtlich des Sprachkönnens



bzw. der Sprachkompetenzen, sondern hinsichtlich der Diskursethik verhandelt. Die Jugendlichen unterstellen dem französischsprachigen Gegenüber eine mangelnde Bereitschaft zur Verständigung, wohingegen sie selbst um Verständigung bemüht sind. Sie fühlen sich in der fremdsprachigen Interaktion nicht als gleichwertige KommunikationspartnerInnen anerkannt („dann fühlt man sich selbst so klein so als würde man die Sprache überhaupt gar nicht können“), da sie keine Wertschätzung für ihr Bemühen um Verständigung erfahren („ja die gucken einen immer so komisch an“).

Die erfahrene Nicht-Anerkennung führt im Umkehrschluss zu einer reziproken Nicht-Anerkennung der französischsprachigen Anderen. Eine gegenseitige Anerkennung kann für die Teilnehmenden nur dann erfolgen, wenn beide Seiten die Anstrengungen der Anderen anerkennen würden. Von ihrem französischsprachigen Gegenüber erwarten sie, dass dieser sich ihrer besondere Situation - in einer Fremdsprache zu kommunizieren- annimmt und ihnen Wertschätzung und Verständnis entgegenbringt. Sowohl das eigene diskursethische Verhalten sowie die normativen Geltungsansprüche der Anderen werden in der Gruppe PARIS hingegen kaum reflektiert und thematisiert. Die Jugendlichen erfahren in der Interaktion mit französischsprachigen Anderen ein Stück Selbsterniedrigung: Obschon die Jugendlichen dem Stolz der 'Franzosen' auf ihre Sprache entgegen kommen, sich dem quasi fügen und französisch sprechen, werden sie missverstanden und auf ihre Unzulänglichkeiten festgelegt. Sie geraten damit doppelt in eine inferiore Position.

Die in der Gruppe PARIS gemachten Erfahrungen in Frankreich führen zu der generalisierenden Schlussfolgerung, dass „die Deutschen“ in Frankreich „nicht so wirklich willkommen“ sind. Bedeutsam für die Gruppe PARIS ist, wie sie von anderen Personen behandelt wird. Sie fühlt sich in der Interaktion durch das Verhalten der französischsprachigen SprecherInnen nicht anerkannt und wertgeschätzt. Aus der erfolgten Nicht-Anerkennung seitens der 'Franzosen' leitet die Gruppe her, dass die 'Deutschen' im Allgemeinen in Frankreich nicht willkommen sind. Damit werden nicht nur die französischsprachigen Anderen generalisiert, sondern auch die Jugendlichen, die sich selbst eine kollektive Identität als 'Deutsche' zuschreiben.

Auch in der anschließenden Passage, in der die Jugendlichen von Situationen berichten, in denen sie mit der NS-Vergangenheit Deutschlands konfrontiert wurden, zeigt sich homolog zu den bereits analysierten Passagen eine Orientierung der Gruppe an diskursethischen Prinzipien der Verständigung, die einhergeht mit der Konstruktion relativ stabiler sozialer Identitäten. Anhand dieser Passage kann die bereits herausgearbeitete Orientierung der

Gruppe an einer elementaren Reziprozität als eine spezifische Form der Diskursethik präzisiert werden.

- Jf: Also ich hab mal die Erfahrung gemacht wir hatten mal äh Schüler die haben sich halt unsere Schüler äh Schule angeguckt und wir sollten als gemeinsames Projekt n Plakat machen über Deutschland und Frankreich und wir halt über Frankreich und die über Deutschland und das Einzige was die gemalt ham auf's Plakat war n Hakenkreuz also dit is einfach noch in den
- Pm: [Des des]
- Jf: Köpfen drin
- Tf: [Mhm]
- Pm: [Des war auch als wir also Pf war ja auch mit vor fünf Jahren warn wir auch an dieser Schule
- Jf: [°( )°]
- Pf [Ja:::
- Pm: [Und da war genau dasselbe Problem da kamen die zu uns an are you the germans, und da ham wir nur ja gesagt auf einmal sagen die Heil Hitler und also is n bisschen schade dass die
- Pf: [Ach so ja]
- Pm: uns wirklich immer mit dem Nationalsozialismus verbinden und äh im Endeffekt sind jetzt fast schon drei °vie-° Generationen her und wir haben eigentlich nicht wirklich mehr was damit zu tun is so n bisschen schade dass wir immer sozusagen damit konfrontiert werden obwohl wir dafür ehrlich gesagt gar nichts können
- Pf: [Ja und wir wir waren nich mal in der Zeit drinne und äh ich glaub wir fühlen uns wir haben uns dann glaub ich auch nicht so wohl gefühlt damit mit den Franzosen wenn man die ganze Zeit Heil Hitler und die sich ne:::
- Pm: [Des ja des is dann einfach da fühlt man sich einfach nur so abgestempelt so Deutschen sind alle Nationalsozialisten mit denen wollen wir nichts zu tun haben die haben uns sonst was angetan obwohl eigentlich ja momentan schon sehr viel getan wird um diese deutsch-französische Beziehung wiederaufzubauen aber es funktioniert ja wie gesagt nicht da ja auch irgendwie so die dieses dieser Hass auf die Deutschen von Generation zu Generation weitergegeben wird und da is es ja eigentlich auch recht schwer diese Beziehung wiederaufzubauen
- Jf: Aber es is ja nicht überall so und ich finde es gibt ja auch schon positive Projekte die äh da ((räuspernd)) ne gemeinsam sag- gemeinsame Basis halt zwischen Frankreich und Deutschland schaffen also wir hatten ja mit dem einen Mann das Gespräch das man halt auch im Abitur in Frankreich machen kann und die auch hier und also ich finde so was äh is schon gut also wenn man sich da irgendwie anpasst und zusammenarbeitet
- Tf: [Mhm]
- Pf: Ich denk mal auch dass die ähm all mit den Schüleraustauschen auch wollen dass die ähm Franzosen und die Deutschen sich irgendwie annähern und dass die ähm Kinder die jetzt von den Eltern jetzt irgendwie zuhören kriegen ja die Deutschen sind scheiße und alles dass die sich selbst irgendwie n Bild von uns machen können damit se selbst entscheiden ob sie nun die Deutschen mögen können oder nicht
- Pm: Aber im Endeffekt bleibt ja vom Prinzip her mit dieser so genannte Ehrpass da is ja eigentlich auch man wird auch sehr stark beeinflusst von den Großeltern die haben ja auch immer Geschichten von früher erzählt und deshalb is sehr schwierig dass man man versucht sozusagen ja macht euch jetzt n einiges Bild von Deutschen ob die wirklich so böse jetzt noch sind
- Jf: Na des is irgendwo des fehlende Interesse wenn die Franzosen sehen würden dass wir uns da wirklich auch reinknien sie zu verstehen und die Sprache lernen würden und andersrum genauso denke ich mal würd- würde das schon besser funktionieren aber wenn man so beide beide Seiten sind stolz auf ihre Sprache und und kommen dem Anderen nicht entgegen und das driftet eher weiter ab als zusammen

(GD PARIS, Audiomitschnitt: 09:18-11:57)

Die Gruppe teilt die Erfahrung, in französischsprachigen Situationen mit der NS-

Vergangenheit in Verbindung gebracht zu werden. Die Jugendlichen nehmen ein Verhalten der französischsprachigen Altersgenossen, beispielsweise das Malen eines Hakenkreuzes auf einem Plakat oder den Hitlergruß „Heil Hitler“, als eine beabsichtigte Provokation gegenüber ihnen als ‘Deutsche’ wahr.

Das Verhalten der ‘Franzosen’ widerspricht den Regeln des angemessenen Umgangs mit der NS-Geschichte und den diskursethischen Prinzipien der Verständigung der Gruppe. Den ‘Franzosen’ kann infolgedessen aufgrund der ihnen unterstellten moralischen Unterlegenheit keine Anerkennung entgegengebracht werden. Sie werden den Prinzipien wechselseitiger Anerkennung nicht gerecht. Die Gruppe erhebt diskursethische und moralische Ansprüche, die für die französischsprachigen GesprächspartnerInnen gleichermaßen gelten, reziprok und stillschweigend anzuerkennen und zu befolgen sind. Im erfahrenen Umgang der ‘Franzosen’ mit der NS-Geschichte sieht die Gruppe PARIS einen moralischen Regelverstoß. Die Gruppe beschwert sich darüber, dass sie selbst entlang von Stereotypen wie etwa, dass alle Deutschen „Nationalsozialisten“ seien, attribuiert wird, obwohl sie gleichsam die französischsprachigen Anderen generalisiert. Interessant ist, dass aus der Perspektive der Gruppe PARIS zuerst die deutschsprachigen Jugendlichen von den französischsprachigen Anderen abgewertet oder nicht wahrhaftig behandelt werden, sie dann aber ihrerseits diese abwerten. Die Gruppe PARIS reagiert auf eine vorher erfolgte Ablehnung mit einer Stereotypisierung der Verhaltensweisen der französischsprachigen Anderen.

Dass sich die französischsprachigen Jugendlichen in der Interaktion mit ihnen auf die NS-Vergangenheit beziehen, erklärt sich die Gruppe damit, dass der deutsche Nationalsozialismus im Unterbewusstsein der ‘Franzosen’ noch immer fest verankert bzw. inkorporiert ist („also dit is einfach noch in den Köpfen drin“). Sie konstruiert damit eine stabile ethnische Zugehörigkeit der ‘Franzosen’, die sie am Beispiel der Antipathie für die „Deutschen“ an der Kontinuität zwischen den Generationen festmacht („dieser Hass auf die Deutschen von Generation zu Generation weitergegeben wird“). In der Gruppe werden Zweifel daran geäußert, dass sich diese konstatierte Sichtweise der ‘Franzosen’ auf die ‘Deutschen’ künftig verändern wird. Pm begründet seine Annahme mit dem Fortbestand von Ehre und Tradition („Ehrpass“).

Die Jugendlichen fühlen sich in der Interaktion als ‘Nazi-Deutsche’ stigmatisiert und werfen ihren französischsprachigen Altersgenossen ein unaufrichtiges Verhalten vor. Sie reagieren auf die Fremdzuschreibung einer totalen Identität, die sie mit ihrer Ich-Identität nicht in Einklang bringen können und wollen, wie Erwachsene gegenüber ihren unreifen Kindern, die aufzeigen möchten, welche Auswirkungen ihr moralisches Fehlverhalten auf die Gefühle und

Bedürfnisse der Anderen haben kann („bisschen schade“, „nicht so wohl gefühlt“, „fühlt man sich abgestempelt“, „recht schwer die Beziehung wieder aufzubauen“). Ihre Zugehörigkeit zu den ‘Deutschen’ stellen die Jugendlichen wieder ein Stückweit in Frage, wollen als Individuen und nicht als Ethnie behandelt werden („und wir haben eigentlich nicht wirklich mehr was damit zu tun“).

Als Ausdruck moralischer Überlegenheit setzt die Gruppe der Stigmatisierung als ‘Nazi-Deutsche’ eine Verhaltensweise entgegen, die sich an einer gegenseitigen Annäherung und Anpassung im Sinne einer Völkerverständigung zwischen Frankreich und Deutschland orientiert, die als ein positiver (Gegen-)Horizont der Gruppe erscheint („is schon gut also wenn man sich da irgendwie anpasst und zusammenarbeitet“). Die Reaktion der Gruppe auf die erfahrenen Provokationen erscheint eher als ein Kommentar aus einer distanzierten Beobachterperspektive, als Verantwortliche für ein Projekt der Völkerverständigung. Das wird u.a. daran deutlich, dass Erklärungen für das Fehlverhalten der ‘Franzosen’ herangezogen werden.

In den Äußerungen der Gruppe zur Idee eines deutsch-französischen Schüleraustausches dokumentiert sich wiederum der Anspruch einer moralischen Überlegenheit der Gruppe PARIS gegenüber den französischsprachigen Anderen. Diese zeigt sich darin, dass den Anderen die Aufgabe zugeschrieben wird, sich den ‘Deutschen’ anzunähern und nicht umgekehrt. Eine Annäherung und Verständigung sind für die Gruppe PARIS erst möglich, wenn die ‘Franzosen’ den Bemühungen der Deutschen um Verständigung („sehen würden dass wir uns da wirklich auch reinknien“) Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringen. Wenn die französischsprachigen Jugendlichen erkennen, dass sich die deutschsprachigen Jugendlichen um eine (sprachliche) Verständigung bemühen, würden sich diese auch Mühe hinsichtlich der Verständigung geben. Verständigung ist für die Gruppe PARIS nicht, was wesensmäßig (entweder kulturell bedingt oder naturgegeben) gegeben ist oder nicht, sondern hängt wesentlich von der Diskursethik und der damit einhergehenden Bereitschaft der AkteurInnen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten einzubringen, ab.

Die Überlegenheit, welche von der Gruppe PARIS geltend gemacht wird, ist keine, die an der eigenen Sprache (wie dies den ‘Franzosen’ in der vorherigen Passage unterstellt wird), sondern eine, die an der Diskursethik festgemacht wird. Damit verbunden ist ein Anspruch moralischer Überlegenheit der Gruppe PARIS gegenüber den französischsprachigen Altersgenossen: Die Jugendlichen fühlen sich zwar nicht qua Sprache überlegen, aber qua Moral.

Am Beispiel der folgenden Passage zeigt sich, dass für die Gruppe PARIS die Art und Weise, wie Verständigung vollzogen wird, entscheidend ist. Cf geht in dieser Passage auf die Frage der Interviewerin nach positiven Erfahrungen und Erlebnissen in Frankreich ein, die in der Diskussion zu einem vorhergehenden Zeitpunkt gestellt wurde. Ihre Erzählung schließt an die vorhergehende Passage und die darin konstatierte fehlende Bereitschaft der 'Franzosen', sich auf andere Fremdsprachen einzulassen, an.

- Cf: Ne aber was Positives war weil ihr gemeint habt dass die meisten Franzosen kein Deutsch reden wollen  
Pf: [Sie redet hu:]  
Jf: [Ja  
Cf: Als als ich da war letztes Jahr äh waren wir Briefmarken kaufen für Briefe natürlich (1) ja: mh  
Pm: [Oh ho: @(.)@((mehrere))]  
Cf: was auch immer es war is ja egal so ähm und dann war dieser Mann da der uns einfach fast gar nicht verstanden hat weil wir auch nicht wussten äh was Briefmarken wussten wir glaub ich noch aber so n paar andere Wörter nicht und denn hat er uns versucht auf Deutsch weiterzuhelfen und des fand ich dann positiv (.) des war zwar n bisschen bröcklich aber wir  
Pm: [ @Bröcklich@, ]  
Cf: haben ihn verstanden  
Jf: [Aber ich denk mal des macht er dann auch irgendwo im Hinterkopf weil er ja Profit aus eurem Kauf-  
Pm: [Ja (.) Kauf]  
Jf: Gekauftem aus eurer Ware macht jetzt wenn du den auf der Straße triffst wär der vielleicht nicht mehr ganz so freundlich @(.)@ ((mehrere))  
Cf: °Wahrscheinlich ja°  
Pm: @Mo:ney::@

(GD PARIS, Audiomitschnitt: 20:01-20:46)

Im Unterschied zu den vorherigen Ausführungen wird zunächst ein positives Beispiel, das eines deutschsprechenden 'Franzosen' in die Diskussion eingebracht. Der Versuch des Verkäufers sich auf Deutsch mit den beiden Schülerinnen zu verständigen, die bei ihm Briefmarken kaufen möchten, wird von Cf eingangs als „etwas Positives“ benannt. Die Deutschkenntnisse des Briefmarkenverkäufers werden zwar als „bröcklich“ und damit als defizitär beschrieben, führen aber nicht zu Verständnisschwierigkeiten („aber wir haben ihn verstanden“). Die Bereitschaft des Briefmarkenverkäufers, sich auf Deutsch zu verständigen, wird vorerst honoriert. Durch die Motivunterstellung, dass der Briefmarkenverkäufer sich nur auf Deutsch verständigt, um „Profit“ zu schlagen, wird allerdings sein Bemühen um Verständigung diskreditiert. Nicht nur der Bereitschaft auf Deutsch zu kommunizieren, sondern auch der Freundlichkeit des Briefmarkenverkäufers wird ein negatives Motiv unterstellt, nämlich das, Briefmarken zu verkaufen und Profit zu machen.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass sich die Jugendlichen ein wahrhaftiges Verhalten im Hinblick auf eine Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprach- und

Kulturgemeinschaften selbst zu und den französischsprachigen Anderen aber absprechen. Obwohl die Bereitschaft zur Verständigung in diesem Beispiel gegeben ist, grenzt sich die Gruppe PARIS von dem Verhalten des Briefmarkenverkäufers ab, das ihnen nicht aufrichtig und wahrhaftig erscheint. Die Beweggründe, die dem Briefmarkenverkäufer unterstellt werden, entsprechen nicht den ethischen Prinzipien der reziproken Verständigung der Gruppe. Das freundliche und engagierte Verhalten des Mannes empfindet die Gruppe als berechnend („irgendwo im Hinterkopf“) und nicht ernst gemeint („wenn du den auf der Straße triffst wär der vielleicht nicht mehr ganz so freundlich“). Damit wird auch eine Differenz zwischen dem Handeln und der dem Handeln zugrunde liegende Intention konstruiert. Bezeichnend für die Form der Differenzsetzung in der Gruppe PARIS ist die Abgrenzung von einer Handlungspraxis auf der Ebene der Verständigung, die für sie widersprüchlich und somit unwahrhaftig erscheint.

#### (4) Fazit: Zentrale Komponenten des kollektiven Orientierungsrahmens

Insgesamt überwiegt in der Diskussion im Vergleich zur Gruppe BORDEAUX eine eher negative Sichtweise auf die französische Sprachgemeinschaft. In den Beschreibungen und Erzählungen der Gruppe PARIS kommt es häufig zu einer Abwertung der erfahrenen Verhaltensweisen der französischsprachigen Anderen in der Interaktion mit den deutschsprachigen Jugendlichen. Die Gruppe richtet den Blick vorrangig auf das Verhalten der Anderen, das eigene Verhalten wird in der Interaktion selten reflektiert. Negative Horizonte, die in der Gruppendiskussion zur Sprache kommen, sind die fehlenden Englischkenntnisse, der Stolz auf die eigene Sprache und die mangelnde Bereitschaft, sich auf andere Sprachen einzulassen.

Als zentrale Orientierung, die sich durch die gesamte Diskussion der Gruppe PARIS zieht, konnte eine Orientierung an diskursethischen Prinzipien der Verständigung rekonstruiert werden. Diese beruht auf dem Prinzip der Reziprozität und dokumentiert sich darin, dass implizit von der Gruppe PARIS erwartet wird, dass in Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften sich auf eine gemeinsame Sprache verständigt wird und die Bereitschaft, sich einer anderen Sprache anzunehmen, Wertschätzung und Anerkennung erfährt, die Mühe um Verständigung erkenntlich und wahrhaftig ist und ein ernst gemeintes Interesse am Gegenüber besteht.

Derartige diskursethischen Verhaltenserwartungen an das Gegenüber werden von der Gruppe PARIS allerdings nicht expliziert und damit zum Gegenstand der Verständigung im Sinne einer Metakommunikation mit den (französischsprachigen) Anderen gemacht, sondern erst in Relation zu einem abweichenden Verhalten der Anderen in der Interaktion mit den

deutschsprachigen Jugendlichen manifest.

Die Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung der Anderen erfolgt in der Gruppe PARIS gemäß dem Prinzip der Gegenseitigkeit: wie du mir, so ich dir. Wird den Jugendlichen der Gruppe PARIS in der Interaktion vonseiten des (fremdsprachigen) Gegenübers keine Wertschätzung vermittelt, so wird diesem auch keine Wertschätzung entgegengebracht. In den erzählten Interaktionen der Gruppe PARIS kommt es durchweg zu einer Nicht-Anerkennung der Verhaltensweisen der französischsprachigen Personen.

Die persönlichen Erlebnisse in Frankreich führen in der Gruppe PARIS meist zu kollektiven Identitätszuschreibungen der französischsprachigen Anderen. Im Unterschied zur Gruppe BORDEAUX führt der Verweis auf die eigene Erfahrung in der Regel zu einer Generalisierung. Die eigene Standortgebundenheit ist selten Gegenstand der Reflexion.

## 6.4.1 Fall RENNES

### (1) Einführung in die Gruppe RENNES

Die Gruppe RENNES besteht aus vier Schülerinnen (Af, Tf, Ef und Jf) im Alter von 17 und 18 Jahren, die gemeinsam den vierstündigen Französischkurs in der Jahrgangsstufe 12 an ihrer Schule besuchen. Französisch haben die Jugendlichen bis auf eine Ausnahme als zweite schulische Fremdsprache in den Klassenstufen 6 und 7 gewählt. Tf lernt Französisch als dritte schulische Fremdsprache seit der Klassenstufe 8. Aus dem Begleitfragebogen ist mir bekannt, dass alle vier Mädchen zu Hause deutsch sprechen und keines der Mädchen sich eine längere Zeit im französischsprachigen Ausland aufgehalten hat. Drei Mädchen aus der Gruppe (Af, Ef und Jf) haben an einem Schüleraustausch in Frankreich, der an ihrer Schule angeboten wurde, teilgenommen.

Die Schule, die die Schülerinnen der Gruppe RENNES besuchen, befindet sich in einer Gemeinde mit etwa 15.000 Einwohnern.<sup>72</sup> Es ist das einzige Gymnasium der Gemeinde, die insgesamt aus 115 teilweise sehr abgelegenen Dörfern besteht. Die Region zeichnet sich durch eine vielfältige Landschaft mit Wäldern, Bergen und Seen und einem großen Netz an Wanderwegen aus. Das schuleigene Profil der Schule stellt einen Bezug zur Region her und beinhaltet die Themen Naturschutz, Tourismus und soziale Beziehungen. Englisch wird für alle SchülerInnen der Schule als erste schulische Fremdsprache in der Klassenstufe 5 gelehrt. In der Klassenstufe 6 werden Französisch und Latein als zweite Fremdsprache angeboten. Die SchülerInnen entscheiden sich in der Klassenstufe 8 für einen naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Zug. Der naturwissenschaftliche Zug beinhaltet das zusätzliche Fach Naturwissenschaften und Technik (NWT), der sprachliche eine dritte Fremdsprache (Französisch oder Latein).

Die Gruppendiskussion fand Mitte Juni im Anschluss an den Französischunterricht in einem kleinen Raum der Schule statt, der für die Aufbewahrung von Wörterbüchern für die Fremdsprachen genutzt wird. Die Diskussion mit der Gruppe RENNES dauerte etwa 70 Minuten.

### (2) Darstellung der Diskursorganisation und des thematischen Verlaufs

Im Unterschied zu den Gruppen des Typus I wird bei Gruppe RENNES eine gewisse Unsicherheit mit der Erhebungssituation und der damit verbundenen Aufzeichnung ihrer

<sup>72</sup> Aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen können die in diesem Abschnitt herangezogenen Quellen nicht angegeben werden, weil sie entweder eine Identifikation der Gemeinde und damit Rückschlüsse auf die Schule ermöglichen oder auf die Homepage der Schule verweisen.



Beiträge deutlich. Das manifestiert sich darin, dass die vier Mädchen ihre Erzählungen und Beschreibungen häufig an die Interviewerin adressieren und ihr stärker als in anderen Gruppen die Aufgabe zuschreiben, die Diskussion zu strukturieren und Themen zu initiieren. Durch Nachfragen und kürzere und längere Pausen in der Abfolge der Redebeiträge gerät die Diskussion immer wieder ins Stocken. Nichtsdestotrotz entwickelt sich stellenweise eine große Selbstläufigkeit. Alle vier Schülerinnen zeichnen sich sowohl in der Interaktion mit der Interviewerin als auch in der interaktiven Bezugnahme aufeinander durch eine ruhige und höfliche Art und Weise der Gesprächsführung aus. Diese Verbundenheit der Gruppe RENNES zeigt sich in der Diskussion überdies in einer relativ ausgewogenen Verteilung der Redebeiträge. Obwohl Af und Ef etwas mehr Redebeiträge aufweisen, bringen sich alle vier regelmäßig und mit mehr oder weniger ausführlichen Beiträgen in die Diskussion ein. Die Schülerinnen beziehen sich in ihren Beiträgen aufeinander. Einzelne Themeninitiiierungen und Konklusionen finden sich bei allen vier Teilnehmerinnen. Die Diskursorganisation ist in der gesamten Diskussion univok strukturiert. Die Mädchen ergänzen sich in ihren Beiträgen und die einzelnen Beiträge führen zu thematischen Konklusionen.

In der Diskussion der Gruppe RENNES finden sich kaum Passagen, in denen ein Thema bzw. ein Orientierungsgehalt länger als zehn Minuten bearbeitet wird. Die gesamte Diskussion wird thematisch durch das Nachdenken über den eigenen Fremdspracherwerb gerahmt. Von zentraler Relevanz scheint es hierbei für die Gruppe zu sein, dass sie sich in Bezug auf ihre Französischkenntnisse und Kenntnisse über Frankreich weiterentwickelt. Ein mögliches Vorankommen im Spracherwerb des Französischen erörtert die Gruppe beispielsweise an Methoden, Medien und Aufgaben, die in ihrem Französischunterricht zum Einsatz kommen. An verschiedenen Stellen der Gruppendiskussion wird ein Interesse an der französischen Sprache und an französischsprachigen Kulturen ausgeführt. Im Unterschied zu anderen Gruppen setzt sich die Gruppe RENNES weniger mit konkreten Verhaltensweisen der bzw. einzelner (französischsprachigen) Anderen aus, sondern nimmt vielmehr die eigenen Verhaltensweisen zum Anlass der Diskussion und Reflexion. Themen, die in der Diskussion wiederkehren, sind u.a. das freie Sprechen auf Französisch, Filme aus Frankreich und sprachliche Fehler im Französischen. Meist kommt es erst auf Nachfrage der Interviewerin zu Erzählungen und Beschreibungen von persönlichen Begegnungen und Eindrücken in Frankreich oder anderen französischsprachigen Ländern.

### (3) Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

In der Reaktion auf den Eingangsimpuls der Interviewerin (siehe Kapitel 5.4 und Leitfaden im Anhang) geht die Gruppe RENNES explizit auf ihr Interesse an Frankreich und der französischen Sprache ein. So machen alle vier Teilnehmerinnen in ihren Beiträgen in der Eingangspassage deutlich, was sie jeweils an der französischsprachigen Gemeinschaft interessant finden.

- Af: Also ich finde immer so die die Verhaltensweisen wie sich die Franzosen an sich verhalten oder weil weil da gibt's ja viele Unterschiede zwischen Deutschen und Franzosen und wie sie mit manchen Themen un- umgehen oder was sie so grad beim Verhalten oder in ihrem Lebensstil jetzt ähm (.) als Schwerpunkt haben oder ja sich drauf fixieren
- Ef: [Mhm]
- Ef: [Mhm]
- Tf: Ja vielleicht auch grad die deutsch französische Beziehung wir sehen immer die deutsche Beziehung- also die Sicht von den Deutschen ja wie des die Franzosen sehen (2)
- Jf: Und wir hatten so n großes Thema Immigration in Frankreich dieses Jahr und ähm hatten dann viel über algerische Immigranten gehört und des fand ich echt interessant (1) also ja
- Af: [Mhm]
- Ef: Ich find's auch interessant wie's Af gesagt hat wie sie sich auch verhalten zum Beispiel beim Essen als ich bei Franzosen war die dann diese boule ((bol))<sup>73</sup> genommen haben daraus Kaffee getrunken und Pudding daraus gegessen haben ich hab's nicht verstanden aber [@(.)@ ((mehrere))]
- Ef: @isch lustig ja@
- ?f: Mhm
- Af: Ja auch des wo du gesagt hattescht Jf das mit ähm grad mit diesem äh mit dem Immigration des war da hatten wir so mit dem mit dem H- °HLM<sup>74</sup> glaube ich war des°, (.) des fand ich
- Ef: [Mhm]
- Jf: [Ja: ]
- Af: auch voll interessant wie sie dann so da gab's dann zwei ganz verschiedene Seiten von Frankreich die ganz reiche Seite und dann die ganz arme Seite und so auch die
- Ef: [Mhm]
- Af: Unterschiede ähm und wie's bei denen is und wie's bei uns is ja ich mein in Deutschland gibt's des ja auch und wie se da wie wie des grad so gehandhabt ham oder wie se damit umgegangen sind da hatten wir ja auch mal glaub ich n Film, °glaub ich°(1)
- Tf: Ja interessant dabei war dann irgendwo de man isch sich des gar nicht bewusst dass es in Deutschland auch so isch erscht wo man dann des in Frankreich gsehen ham wie des dort
- Af: [Mhm]
- Ef: [Ja:]
- Tf: aussieht komm- kommt man ins Nachdenken ja wie sieht wie isch's eigentlich bei uns, ja (2)
- ?f: [Mhm]
- Af: Aber ich find auch prinzipiell so die die Sprache ähm vom Ding her lernen also ich mein wenn wir jetzt im Urlaub gehen dann Französisch kann is es irgendwo @n Vorteil@ weil da
- Ef: [ @ja: @ ]
- Af: kann man sich von Vornherein zu mindestens n bisschen halt verständigen oder so aber
- Ef: [Mhm]
- Af: war jetzt auch mal in Italien und kann kein italienisch da kann ich natürlich @gar nichts reden@ [@(.)@ ((mehrere))](10)

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 01:13-03:27)

<sup>73</sup> Ef verwendet an dieser Stelle das französische Wort „boule“ meint aber, was in ihrer anschließenden Ausführung deutlich wird, das französische Wort „bol“ für Trinkschale. Möglicherweise handelt es sich hierbei um einen Aussprachefehler

<sup>74</sup> HLM (habitation à loyer modéré): Sozialwohnungen in Frankreich.

Zu Beginn führt Af „Verhaltensweisen“ der ‘Franzosen’ und Unterschiede in den Verhaltensweisen zwischen ‘Deutschen’ und ‘Franzosen’ an, die sie interessieren. Die Verwendung des Begriffs Verhaltensweisen im Plural in Abgrenzung zum Begriff Verhalten deutet auf einen differenzierteren Blick auf die französischsprachigen Anderen hin. Zwar wird eingangs von „Verhaltensweisen [der Franzosen] an sich“ ausgegangen, jedoch weisen die Ergänzungen in Form von Präzisierungen („was sie so grad“, „jetzt“) auf eine gewisse Kontextualisierung bestimmter Lebensweisen hin. Andersartigkeit bzw. Verschiedenheit stellen für die Jugendlichen nicht ein Problem, sondern das eigentlich Interessante dar. Das wird u.a. auch ersichtlich in der Aussage von Ef, für die das Trinken und Essen aus Trinkschalen nicht nachvollziehbar, aber „lustig“ ist. In der Äußerung von Ef erscheint die Verwendung einer Trinkschale im Alltag als etwas Lustiges, worin sich einerseits Distanznahme zeigt, andererseits aber auch ein Wunsch zum Ausdruck kommt, das auch einmal zu praktizieren. Die in der Gastfamilie erfahrene Praktik der Trinkschalen führt nicht zu einer Stereotypisierung der Ess- und Trinkgewohnheiten der ‘Franzosen’ im Allgemeinen. Es wird deutlich, dass Ef die beschriebene Praktik als different zu ihren eigenen erlebt, aber sie nicht bewertet bzw. sich einer Bewertung enthält. Auch wenn „lustig“ in einem gewissen Sinne eine Verniedlichung darstellt, geht mit der Beschreibung der Praktik keine (De-)Gradierung einher. Die Teilnehmenden der Gruppe RENNES interessieren sich für Alltägliches in Frankreich und für unterschiedliche Lebens- und Sichtweisen der ‘Franzosen’. Als Hintergrundfolie dienen ihnen die eigenkulturellen Lebens- und Sichtweisen. Im Unterschied zur Gruppe BORDEAUX finden sich in der Diskussion der Gruppe RENNES keine ausführlichen Beschreibungen einzelner Lebensstile französischsprachiger Personen. Die deutsch-französische Beziehung und die Einwanderung in Frankreich werden als weitere Interessensgebiete von Tf und Jf erwähnt. Die Präzisierung des Interesses durch Tf, nämlich die französische Sicht auf die deutsch-französische Beziehung kennenzulernen, drückt eine gewisse Neugierde und damit eine Offenheit gegenüber dem französischsprachigen Anderen aus. Für Jf und Af war es zudem interessant viel über algerische Immigranten in Frankreich im Unterricht zu erfahren und dabei „verschiedene Seiten von Frankreich“, eine „reiche“ und eine „arme“ Seite kennenzulernen. Damit wird deutlich, dass für die Schülerinnen die ‘Franzosen’ keine homogene Gruppe bilden und die französischsprachige Gemeinschaft sozialstrukturelle Gegensätze aufweist.

In der Interaktion zwischen Af und Tf wird im Anschluss auf einen positiven Horizont der Gruppe rekurriert: Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten in Frankreich regt zur Reflexion über soziale Lagen in Deutschland an. Dabei ist der Umgang mit sozialen Problemen in Frankreich auch für die Lösung sozialer Probleme in Deutschland für die Gruppe von Relevanz („ich mein in Deutschland gib’t’s des ja auch“). Die Verwendung des Adjektivs

„bewusst“ durch Tf deutet in diesem Zusammenhang eine vorangegangene reflexive Auseinandersetzung an. Eine Reflexion über Lebensstile, soziale Lagen und Siedlungsstrukturen in Deutschland scheint für die Gruppe RENNES anhand einer Auseinandersetzung mit sozialen Milieus in Frankreich, die vorrangig in ihrem Französischunterricht stattfindet, zu erfolgen. Die Handlungspraxis der Gruppe RENNES zeichnet sich durch eine wechselseitige Gegenüberstellung aus: Der im Französischunterricht vermittelte bzw. in Frankreich erfahrene Vergleichshorizont führt zur Reflexion über Deutschland und die eigenen Selbstverständlichkeiten.

Das Erlernen der französischen Sprache stellt in der Eingangspassage einen positiven Horizont der Gruppe RENNES dar. Die Gruppe teilt die Ansicht und womöglich auch die Erfahrung, dass es „prinzipiell“ gut ist, die französische Sprache zu lernen, weil es im Urlaub in Frankreich „irgendwo @n Vorteil@“ sein kann. In der Wortwahl „von vornherein zu mindestens n bisschen“ deutet sich ein Interesse an, sich von Anfang an auf Französisch verständigen zu wollen. Sich nicht in fremdsprachigen Ländern verständigen zu können wird in der Gruppe als etwas Negatives angesehen. Im Unterschied zu anderen Gruppen werden Verständigungsschwierigkeiten allein den eigenen Sprachkompetenzen zugeschrieben. Af berichtet davon, dass sie in Italien aufgrund ihrer nicht vorhandenen italienischen Sprachkenntnisse „natürlich @gar nichts reden@“ konnte. Diese Erfahrung führt jedoch nicht zu einer Fremdattribuierung von Verständigungsschwierigkeiten. Das zeigt sich auch in der folgenden Passage, in der die Gruppe auf Nachfrage seitens der Interviewerin von Begegnungssituationen mit französischsprachigen Personen berichtet.

- Tf: Also ich bin jetzt nie in Frankreich gewesen aber mir isch mal n Franzose begegnet hier in Deutschland und hä man steht dann erst mal da und weiß nicht so genau wie einem geschieht @(.)@ mh ja:
- Af: [Die sprechen halt voll schnell und dann also ich ich hatte bei mir war's Problem dass ich die einzelne Worte so gar nicht raushören konnte weil es war alles aneinandergehängt so wie ähm Ef gsagt hat das es so singend also das halt einfach alles in einem Schwung durch und dann
- Ef: [Ja]
- Af: ersch mal äh langsam nochmal bitte @(.)@
- Y: Mhm
- Ef: Ich war mal in nem TGV<sup>75</sup> vor zwei Jahren und dann wollte ich was wissen von dem Schaffner und ich hab gedacht der redet nur Französisch und ich so äh äh @(.)@ ich wusst halt nich was ich sagen oder wie ich's sagen sollte und dann hat er plötzlich auf Deutsch losgelegt dann war ich voll erleichtert @(.)@ ((mehrere))
- Jf: Ich hab mit nem Vater von ner Austauschschülerin von ner Freundin von mir geredet und ähm des fand ich eigentlich richtig toll also ich hab am Anfang mich schon unwohl gefühlt weil ich hab ich bin schlecht reingekommen irgendwie aber dann ((kurze Unterbrechung durch das Betreten des Raumes einer Lehrperson)) aber dann is es richtig gut geworden eigentlich und ich hab auch gemerkt dass es ihn jetzt nich gestört hat und er hat also trotzdem äh aufmerksam zugehört und des fand ich eigentlich richtig gut @(.)@
- ?f: Mhm (4)

<sup>75</sup> TGV (train à grande vitesse) bezeichnet in Frankreich Hochgeschwindigkeitszüge der französischen Staatsbahn SNCF.

- Af: Ich hatte mal mit nem ähm des isch n Verwandter isch irgendwie Großonkel oder irgendwie so was mit dem hab ich mich auch mal auf Französisch unterhalten und er hat mich dann nach meinem Namen gefragt oder hat meinen Namen falsch ausgesprochen hat gesagt Anschä und dann hab' ich gesagt ne des heißt Anja und äh dann hat er gemeint äh ja also dann schreibt man's mit i da hab ich gemeint ne also schon mit j aber des hat hat er dann dann hat er gesagt dann doch Anschä und nich Anja also des hat er @überhaupt nich begriffen@<sup>76</sup> (1)
- Tf: Aber ich glaub die sind sehr großzügig mit uns also dass sie sich auch Mühe geben dann uns zu verstehen oder auch selber langsam reden wie wir uns eben auch Mühe geben @(. )@
- Ef: [°Ja°]
- Ef: [Ja]

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 02:27-05:05)

In der vorliegenden Passage wird homolog zu anderen Gruppen die Redegeschwindigkeit im Französischen thematisiert, die die Jugendlichen in Gesprächssituationen mit französischsprachigen Personen erfahren haben. Eine Schwierigkeit besteht für die Jugendlichen darin, in der gesprochenen französischen Sprache die einzelnen Wörter im Sprachfluss zu identifizieren. Sie teilen mit anderen Gruppen folglich die Erfahrung, dass sich das im Unterricht gesprochene Französisch der Lehrpersonen von einem Französisch der MuttersprachlerInnen angesichts seiner Geschwindigkeit unterscheidet. Diese Erfahrung der Jugendlichen führt homolog zur vorherigen Passage weder zu einer Degradierung der französischsprachigen Anderen noch zu einer Thematisierung einer gemeinsamen Verkehrssprache. Die konstatierten Differenzen beziehen sich nicht auf eine schulische oder kognitive Leistungsfähigkeit, wie es in den Gruppen PARIS und BORDEAUX der Fall ist. Die Anerkennung der Anderen, die in der vorliegenden Passage vor allem als französische MuttersprachlerInnen in Erscheinung treten, wird nicht infrage gestellt. Die Jugendlichen der Gruppe RENNES stellen an das französischsprachige Gegenüber keine Erwartungen, die in der Interaktion mit ihnen zu erfüllen sind. Sie erwarten demzufolge nicht, dass mit ihnen besonders langsam oder besonders deutlich gesprochen oder dass bereits Gesagtes wiederholt wird. In der Schilderung von Jf zeigt sich diese Haltung beispielsweise darin, dass von einem Schaffner im TGV nicht erwartet wird, dass er sich auf Deutsch mit seinen Fahrgästen verständigen kann. Verständigungsschwierigkeiten in der Fremdsprache Französisch schreibt sich die Gruppe selbst zu und macht diese nicht an Verhaltensweisen der französischsprachigen Personen fest.

Deutlich wird in der Passage, dass sich die Schülerinnen der Gruppe RENNES in Gesprächen mit MuttersprachlerInnen zunächst unsicher und unwohl fühlen („man steht dann erst mal da und weiß nich so genau wie einem geschieht“). Dieses Unbehagen führen die Jugendlichen

<sup>76</sup> Auf die Anonymisierung bzw. Maskierung des Vornamens wurde in diesem Beitrag von Af bewusst verzichtet, um keine Änderung und Interpretation des Beitrages vornehmen zu müssen. Eine Identifikation der Person ist allein aufgrund des Vornamens nicht möglich.

auf die eigenen sprachlichen Unzulänglichkeiten zurück. In den Schilderungen von Ef und Jf dokumentiert sich eine Orientierung an Selbstregulation bezüglich des Fremdsprachenlernens: Ef macht sich während einer Zugfahrt im Vorhinein Gedanken, wie sie eine Frage an den Schaffner auf Französisch formulieren kann und Jf konstatiert rückblickend, dass sie „schlecht“ in das Gespräch mit einem Muttersprachler „reingekommen“ ist. Zu Unsicherheiten kommt es bei Jf dann, wenn sie das Gefühl hat, dass sie den impliziten Sprachnormen und -regeln im Französischen nicht gerecht wird. Gewissermaßen obliegt so dem französischsprachigen Gegenüber die Entscheidung über die Angemessenheit der Sprache. Den Schülerinnen geht es also nicht darum, sich irgendwie – notfalls mit Händen und Füßen – zu verständigen, sondern darum, die jeweiligen Sprachkonventionen einzuhalten. Ihre Sprachpraxis ist infolgedessen nicht primär an einer Verständigung als solche, also an einem sich verständlich machen, orientiert, sondern an einer Entsprechung der Regeln der Anderen.

Af berichtet von einem Gespräch auf Französisch mit einem entfernten französischsprachigen Verwandten, der ihren deutschsprachigen Vornamen nicht richtig aussprechen konnte. In ihrer Erzählung kommt sie zu dem lachend gesprochenen Fazit, dass er es „@überhaupt nicht begriffen@“ hat. Der konstatierte Aussprachefehler seitens des französischsprachigen Anderen verbleibt auf einer individuellen Ebene und erfährt keine Verallgemeinerung in dem Sinne, dass ‘Franzosen’ beispielsweise nicht in der Lage wären, deutschsprachige Vornamen adäquat auszusprechen. Interessant ist, dass es im Anschluss gleichwohl zu einer Generalisierung der französischsprachigen Anderen kommt. Diesen wird allerdings ein Wohlwollen in der Interaktion und ein Bemühen um Verständigung zugeschrieben, das Tf als „sehr großzügig“ bezeichnet und sich auf die Registrierung des Sprachniveaus des Gegenübers und implizit auf eine Anpassung des Sprechtempos bezieht („Mühe geben“). Diese Bereitschaft zur Verständigung wird als etwas Erstrebenswertes wahrgenommen und spiegelt zugleich die eigene Handlungspraxis der Gruppe RENNES wider („wie wir uns eben auch Mühe geben @(. )@“). Manifest wird eine Orientierung an Verständigung im Changieren der Jugendlichen in der Interaktion mit französischsprachigen MuttersprachlerInnen zwischen unwohl fühlen, sich Mühe geben, sich den Regeln des Anderen anpassen und verstanden werden.

Diese Orientierung an Verständigung, die die Gruppe mit den französischsprachigen Anderen teilt, konturiert sich in der folgenden Sequenz, die aus einer längeren Passage entnommen ist, in der sich die Gruppe RENNES über die Anwendung ihrer Französisch-kenntnisse und ihres Wissens über Frankreich austauscht.

- Af: Oder dass man halt auch grad so n bisschen Vorwissen vom Land selber hat grad jetzt auch auf die Kultur bezogen dass man jetzt nicht in n Land kommt wo man keine Ahnung hat
- Ef: [Ja dass man weiß wie man sich verhalten kann
- Af: Also ich war zum Beispiel letztes Jahr von Comenius in Istanbul und da ich mein Türkisch kann ich jetzt nich aber da hat man sich auch davor n bisschen schlaue gemacht wie leben die da oder was ham die so für Prioritäten und ich find dafür is es auch wichtig so bei Frankreich einfach zu wissen was ist da anders oder auf was legen die wert jetzt grad zum Beispiel die Begrüßung also wenn man da jetzt nich richtig begrüßt da sind se ja manche schon dann n bisschen mh (.) äh ja unsicher dann (2)
- Tf: Ja ich glaub des isch für die ähm Bevölkerung dann von Frankreich oder von dem jeweiligen Land auch schön zu sehen dass die Touristen sich Mühe geben und dass sie Interesse haben (3)
- Af: Ich find's auch wichtig grad so nich egoistisch zu denken ha ja meine Sprache ist die Wichtigste und mein Land isch's Wichtigste sondern dass man auch grad die anderen
- Ef: [Mhm]
- Af: kennenlernt oder auch Interesse dann allein so allein s Interesse zeigt (.) ja

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 25:20-26:40)

Einen negativen Horizont stellt für die Schülerinnen der Gruppe RENNES – homolog zu den nicht vorhandenen Sprachkenntnissen in der vorherigen Passage – ein nicht vorhandenes Vorwissen über das jeweilige Land, das besucht wird, dar. In ein Land zu kommen, von dem man „keine Ahnung“ hat, beschreibt eine Handlungspraxis, von der sich die Schülerinnen distanzieren. Sich über Verhaltensweisen der fremdsprachigen Anderen zu informieren („was ham die so für Prioritäten“, „auf was legen die wert“) fungiert damit als Gegenpol. Wichtig ist den Teilnehmenden der Diskussion, dass sie über einen theoretischen Handlungsentwurf verfügen und andere Verhaltenskonventionen in Alltagssituationen kennen, an die sie sich in ihrem Handlungsvollzug ggf. anpassen können. Am Beispiel der Begrüßung in Frankreich macht Af deutlich, dass eine Unwissenheit über Begrüßungsrituale zu einer Unsicherheit führen kann, die den Umgang miteinander erschwert. Ein für die Gruppe RENNES wünschenswertes Verhalten als TouristIn zeichnet sich durch ein erkennbares Bemühen um Akzeptanz und ein Interesse am fremdsprachigen Gegenüber aus. Es setzt voraus, dass man sich vor seinem Aufenthalt „n bisschen schlaue“ gemacht hat. Es dokumentiert sich hierbei eine grundlegende Neugier und Akzeptanz als Haltung dem Anderen gegenüber. Wohingegen die Jugendlichen eine Handlungspraxis abwerten, die die eigene Sprache als das „Wichtigste“ betrachtet und kein Interesse zeigt, andere Sprachen und Kulturen kennenzulernen. Dieses Verhalten, das als „egoistisch“ bezeichnet wird, wird im Unterschied zu anderen Gruppen nicht in Verbindung zu einer in Frankreich erlebten monolingualen Sprachpraxis französischsprachiger Menschen gesetzt. In der vorliegenden Passage wird auf das eigene Verhalten oder allgemeiner auf ein erstrebenswertes Verhalten als TouristIn verwiesen ohne einen Bezug zu (spezifischen) Handlungspraktiken französischsprachigen Personen herzustellen. In dieser Sequenz zeigt sich erneut, dass negativ konnotierte Verhaltensweisen nicht zu Stereotypisierungen der französischsprachigen Anderen führen.

In der folgenden Passage gehen die Schülerinnen auf ihre Vorstellungen von Frankreich ein, die sich durch den fortlaufenden Besuch des Französischunterrichts und durch Aufenthalte in Frankreich verändert haben.

- Af: Es is halt also ich fand's es war in dem Sinn Unterschied weil man spricht sonst im Unterricht vielleicht bisschen von dem Einheitsfranzosen wie der Einheitsfranzose sich verhält und wenn man dann halt im Austausch is dann gibt's natürlich auch wieder verschiedene die einen sind so die anderen sind so und so is es halt individuell also ich find man hat schon n Unterschied
- Ef: [Mhm]
- Af: gemerkt aber des hat jetzt nichts mit Frankreich vielleicht in dem Sinn zu tun sondern einfach mit der Verhaltensweise von jedem einzelnen
- Jf: Also ich find so über die Jahre hinweg is des Bild einfacher vollständiger geworden am
- ?f: [Mhm]
- Jf: Anfang also da hab ich auch immer nur an Baguettes und Eiffelturm oder so was gedacht @(. )@ ((mehrere)) und weil da war ma ja immer nur mit Grammatik lernen eigentlich beschäftigt die ersten Jahre und jetzt kommt einfach so mehr rüber so die Lebensart und die Kultur und auch die Politik jetzt durch die Immigration zum Beispiel was wir behandelt
- ?f: [Mhm]
- Jf: haben und ich find so des einfach ja der Horizont wird jetzt so erweitert und kriegt man mehr
- ?f: [Mhm]
- Jf: so den Blick fürs Ganze irgendwie
- Af: [Ja oder wenn man jetzt auch mal grad in Medien irgendwas von Frankreich hört dann ähm interessiert man sich da auch eher für weil früher was eigentlich egal oder grad wenn man am Anfang so die Grammatik gelernt hat dann hat man sich jetzt nicht so für Frankreich selber interessiert und jetzt wenn man halt auch mehr weiß und wie die Geschichte von Frankreich war und ähm dann interessiert man sich jetzt auch so eher dafür (1)
- Ef: Ich find man kann auch die Franzosen dann besser verstehen durch die Geschichte wie sie sich verhalten gegenüber zum Beispiel die den Deutschen wenn se zum Beispiel in nem jüdischen Viertel wohnen dass se dann mit Deutschen eher nicht reden wollen weil die ja von der Nazizeit eben (2)
- ?f: Mhm

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 07:56-08:28)

Die „Einheitsfranzosen“ und ihre Verhaltensweisen, von denen im Französischunterricht die Rede war, spiegeln nicht die eigenen persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen mit französischsprachigen Personen in Frankreich wider. Die Schülerinnen unterscheiden einerseits zwischen einem Frankreichbild, das im Unterricht vermittelt wird und einem realen Frankreich und andererseits zwischen den einzelnen Individuen („die einen sind so die anderen sind so“). Das erfahrene Verhalten der französischsprachigen Anderen wird von der Gruppe individuell markiert („Verhaltensweisen von jedem einzelnen“) und nicht einer ethnischen Zugehörigkeit zugeschrieben („das hat jetzt nichts mit Frankreich zu tun“). In den Differenzkonstruktionen der Gruppe erfährt die persönliche Identität Wertschätzung. Vorgenommen wird eine eindeutige Differenzierung zwischen persönlicher Identität und kulturellen Repräsentation. Die Schülerinnen machen deutlich, dass ihre Vorstellungen von Frankreich über die Jahre hinweg konkreter und vielschichtiger geworden sind. Haben anfangs stereotypische Imaginationen den Blick auf Frankreich bestimmt, so sind es heute



Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die Auseinandersetzung mit Frankreich hat den „Horizont“ der Schülerinnen erweitert und ermöglicht es ihnen, den Blick auf das große „Ganze“ zu richten. In den Ausführungen dokumentiert sich, dass die Gruppe an einem kontinuierlichen Wissenserwerb über Frankreich orientiert ist. Bedeutsam ist für die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion, dass sie über ein möglichst umfangreiches und vielseitiges Wissen über Frankreich verfügen. Durch einen fortdauernden Wissenserwerb erschließt sich die Gruppe Frankreich Schritt für Schritt. Die konstruierte Kausalität zwischen ihrem Wissen auf der einen und ihrem Interesse und ihrem Verständnis auf der anderen Seite macht deutlich, dass ein Zugang zu Frankreich für die Gruppe primär auf dem Weg der Herstellung eines theoretischen Welt-Erkennens erfolgt. Das dadurch angeeignete Wissen wird in Relation zu Handlungspraktiken von französischsprachigen Anderen gesetzt, die die Jugendlichen selbst erfahren haben. Den Bedeutungsgehalt der wahrgenommenen Unterschiede in den Handlungspraktiken zwischen ihnen und den französischsprachigen Anderen können sich die Jugendlichen aufgrund ihrer Theorien über die Welt erschließen. Die persönliche Erfahrung wird dabei nicht absolut gesetzt, sondern wie alles andere auch in einem Kontext eingeordnet im Unterschied zu den Gruppen BORDEAUX und PARIS, für die die eigene Erfahrung und das eigene Erlebnis an erster Stelle stehen.

Mit Verweis auf die Lebensgeschichte oder Lebenssituation kommt es in der vorliegenden Passage zu einer Relativierung in Form einer Kontextuierung stereotyper Verhaltensweisen. Indem Ef auf biographischer Erfahrungen („durch die Geschichte“, „von der Nazizeit eben“) hinweist, versucht sie sich zu erklären, dass ‚Franzosen‘, die in einem jüdischen Viertel leben, „mit den Deutschen eher nicht reden wollen“. Im Unterschied zu den Gruppen BORDEAUX und PARIS wird hier nicht näher auf die ihnen als Deutsche zugeschriebene Verbindung mit dem Nationalsozialismus eingegangen wird. Hingegen wird die individuelle Perspektivität des französischsprachigen Anderen, die mit der persönlichen Identität und der biographischen Erfahrung verbunden ist, in der Gruppe RENNES bedingungslos akzeptiert.

Mit Blick auf den Modus der Konstruktion von Andersartigkeit, lässt sich ausgehend von dieser Passage für die gesamte Diskussion festhalten, dass ein differentes Verhalten der französischsprachigen Anderen in der Gruppe RENNES nicht primär einer ethnischen Zugehörigkeit, sondern einem konkreten Individuum und seiner praktischen Lebensführung zugeschrieben wird. Zwar zeigen sich in der Gruppendiskussion Formulierungen von Stereotypen und Konstruktionen ethnischer Zugehörigkeit, diese werden aber oftmals in den Beschreibungen und Erzählungen konkreter individueller Handlungspraxen relativiert. Darin dokumentiert sich ein reflexives Wissen um die Relativität der entsprechenden

Zuschreibungen („Einheitsfranzosen“) und eine Orientierung der Gruppe RENNES an der „persönlichen Identität“ der französischsprachigen Anderen.

Auch in den folgenden Auszügen, in denen die Schülerinnen auf Begrüßungssituationen eingehen, zeigt sich, dass die Gruppe RENNES Andersartigkeit primär individuell markiert und bezogen auf das eigene Verhalten reflexiv verhandelt.

- Af: Also bei mir war's einmal in N-Ville ähm da hatt mich meine Gastmutter zu ner anderen gebracht zu ner Freundin und da hab ich gedacht ja wie begrüße ich jetzt die Mutter von der anderen und dann hat meine Gastmutter hat ihr die Hand gegeben dann wollte ich auch meine Hand geben hab halt gesagt ich mach's jetzt so wie sie und sie wollte aber dann Küsschen geben und da war ich dann total ja wieso jetzt, wieso hat sie so gemacht, und jetzt
- Ef: [Mhm]
- Af: ich so, und dann fühlt man sich erst mal n bissle (.) komisch also des habe ich schon jetzt
- Ef: [Mhm]
- Af: auch mal

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 41:35-42:00)

In diesem Abschnitt zeigt sich erneut die reflexive Grundhaltung der Schülerinnen. Af vergegenwärtigt sich im Vorhinein, welche Form der Begrüßung einer ihr unbekanntem französischsprachigen Person, die eine Freundin ihrer Gastmutter ist, angemessen sein könnte. In ihrer Handlungspraxis tut sie es schließlich ihrer Gastmutter gleich und reicht die Hand zur Begrüßung, wohingegen ihr Gegenüber sie mit Küsschen begrüßt. Das von Af erlebte Missverständnis führt zu einem „komisch[en]“ Gefühl und zu einer Hinterfragung des Handlungsaktes („wieso hat sie so gemacht“). In der hier beschriebenen Situation kommt es aber nicht zu einer Fremdattribuierung des Missverständnisses. Vielmehr wird die gemachte Erfahrung als ein Anlass gesehen, über die Genese des Missverständnisses nachzudenken. Es dokumentiert sich in diesem und dem folgenden Auszug, dass die Gruppe RENNES das Handeln der AkteurInnen in einer sozialen Interaktion a priori und a posteriori in Relation zu Normen und Regeln im alltäglichen Umgang miteinander setzt.

Analog zum ersten werden auch im zweiten Abschnitt Handlungsunsicherheiten in Begrüßungssituationen beschrieben. In diesem Auszug beziehen sich die Schülerinnen auf soziale Interaktionen zwischen ihnen und anderen deutschsprachigen Personen.

- Jf: Also manchmal fragt man sich vielleicht schon wenn jetzt zum Beispiel wenn's ähm Bekannte oder Arbeitskollegen jetzt zum Beispiel von meinen Eltern wären und dann sie wären zum Beispiel schon zusammen und ich komm hinzu ob ich dann nur Hallo sag oder auch die Hand geben soll also manchmal find ich des schon (schwierig) genügt des oder doch nicht? @(..)@
- Tf: [mhm]
- Jf: also
- ?f: [Mhm]
- Tf: [Ja des stimmt

- Ef: Bei mir isch's auch aufgefallen beim Verabschieden wenn ich jemand neues kennengelernt hab ob ich dem jetzt die Hand geben soll oder ich ihn umarmen soll oder so also des isch dann auch schwierig finde ich
- Y: Mhm

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 42:35-43:08)

In den beiden Abschnitten wird deutlich, dass die Gruppe RENNES Missverständnisse in Begrüßungs- und Verabschiedungssituationen nicht an einer ethnischen Zugehörigkeit der jeweiligen AkteurInnen festmacht. Die vier Mädchen teilen die Erfahrung und das Gefühl der Ungewissheit in Begegnungssituationen mit ihnen wenig vertrauten Menschen. Die jeweilige Entscheidung für eine spezifische Begrüßungs- bzw. Verabschiedungsform geht einher mit einem Zweifel, ob die gewählte Umgangsform den Erwartungen des Gegenübers entspricht und von den beteiligten AkteurInnen als eine der Situation angemessene Begrüßung bzw. Verabschiedung empfunden wird. Die Umgangsform zur Aufnahme und Beendigung des Kontaktes wird a priori aus der Perspektive des Gegenübers durchgespielt, bevor sie praktisch vollzogen wird. In der Befürchtung, sich nicht adäquat in der jeweiligen Situation zu verhalten („genügt des oder doch nicht?“), manifestiert sich eine Selbstregulation der Gruppe und eine Orientierung an kontrafaktischen Regeln und Normen. Charakteristisch für die Teilnehmenden der Gruppe RENNES ist, dass sie dem Anderen die Entscheidung über die Angemessenheit der von ihnen gewählten Umgangsform überlassen. Das Gegenüber wird für sein Verhalten nicht abgewertet, wie es in den Gruppen BORDEAUX und PARIS stellenweise getan wird, denen die Anderen in ihrem Verhalten nicht wahrhaftig genug sind. In den geschilderten Situationen richtet die Gruppe ihre Aufmerksamkeit auf ihr eigenes Verhalten, an das sie hohe Erwartungen stellt. Für die Gruppe RENNES ist eine Befolgung der (implizit) geltenden Verhaltensregeln und -normen handlungsleitend und erstrebenswert. Treten in einer Situation Missverständnisse auf, werden diese als eine Erfahrung der Abweichung von der implizit geltenden Norm oder Regel bearbeitet, die der Gruppe dazu dient, ihr künftiges Verhalten adäquater der jeweiligen Begegnungssituation anpassen zu können. Die Differenzenerfahrungen werden in der Gruppe also vorrangig durch Selbstregulation bearbeitet. Diese Selbstregulation dokumentiert sich in der Handlungspraxis der Gruppe RENNES darin, dass vornehmlich das eigene Verhalten beobachtet und bewertet wird und aus dem eigenen Verhalten in bestimmten Situationen Verhaltensänderungen für ein künftiges Verhalten abgeleitet werden.

Die Orientierung der Gruppe an Selbstregulation oder Selbstdisziplinierung zeigt sich auch in der Reflexion des Französischunterrichts. In der folgenden Passage beziehen sich die Schülerinnen auf eine Aufgabe, die sie im Französischunterricht bearbeitet haben.

Af: Die nächste Aufgabe die wir jetzt heute gemacht haben mit dem Rollenspiel fand ich eigentlich voll gut weil da hat man's dann mal von ähm grad des Thema an sich von zwei Perspektiven betrachtet und ich fand man konnte sich gut in beide rein versetzen wie sie da denken und dann auch so die Meinungen von den anderen zu hören und die Argumente von den anderen war eigentlich auch voll interessant

?f: [mhm]

Tf: Wir hatten wieder @das Sprechen dass wir reden mussten@ @(.).@

Jh: [Ja @(.).@ (.)]

Ef: Ja wir mussten mal wieder frei reden bei dem Rollenspiel und nicht so abgelesen (.)

Af: [Ja]

Af: Ja und ich fand's auch gut dass grad des Thema halt von verschiedenen Perspektiven dann betrachtet wurde jetzt nicht nur von einer

?f: Ja (3)

Tf: Ja und ganz hilfreich fand ich eigentlich dann die letzte Aufgabe ähm man überlegt sich zwar immer wieder wie isch jetzt die Satzstellung weil man weiß dass es im Deutschen anders isch und im Englischen auch als im Französischen aber wenn man sich dann wirklich mal intensiv damit beschäftigt wa:s isch's eigentlich wirklich, woran liegt's dass man die Fehler macht ja und ich glaub @(.).@ dass man jetzt wo man sich des einfach noch mal so bewusst gmacht hat des in Zukunft irgendwie noch mal n bissle genauer ähm ja genauer drauf achtet

Y: [Mhm]

Af: [Und ich denk wenn man irgendwo jetzt auch in Zukunft so ähnliche Fragestellungen wie jetzt des mit der Frage die wir da hatten dran kommt dann denkt man da auch eher dran ja des hatten wir doch da bei der Aufgabe und auf was muss ich noch mal achten und ja vorsichtig

Ef: [Mhm]

Tf: [Mhm]

Af: sein dass man's jetzt nicht vom Deutschen her irgendwie ableitet oder vom Englischen dann auch also ich find des bleibt dann halt besser im Gedächtnis

Ef: [Ja]

Y: [Mhm]

Ef: Das man dann noch mal selber gucken sollte bei seiner Arbeit wo man was falsch gemacht hat des isch dann auch geblieben also zum Beispiel jetzt bei mir da hab ich viele Fehler beim

?f: Mhm

Ef: Artikel gemacht weil eben im Deutschen zum Beispiel die Zeitung eben weiblich ist aber im Französischen männlich

?f: [Mhm]

Af: Und ich denk wenn dann's nächste Mal jetzt dann des Wort halt dran kommt dann denkt man ah stimmt des war doch des und des is doch (.) genau andersrum

Ef: [ @Ja: (.) genau@ ]

?f: [Mhm]

?f: [Mhm]

Ef: [Ja des bleibt (3)]

Tf: Ja ich find's auch schwierig wenn wenn ich dann n Satz sag und der Lehrer sagt ja du musch es so und so machen dann stellt sich bei mir die Frage erst mal hä, warum, @(.).@ ja und da

?f: [Mhm]

Tf: wird's eigentlich noch mal so n bisschen geklärt (4)

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 49:23-51:51)

Am Beispiel einer konkreten Aufgabe, die im Unterricht durchgeführt wurde, erschließen sich die Jugendlichen den Sinn der jeweiligen Aufgabenstellung bezogen auf ihren eigenen Spracherwerb. Als lernförderlich nehmen sie wahr, dass sie in einem Rollenspiel auf Französisch frei sprechen mussten. Demgegenüber wird als negativer Horizont aufgeworfen, einen Text abzulesen. Gerade weil den Schülerinnen das freie Sprechen Schwierigkeiten bereitet, erachten sie Aufgabenstellungen, die das freie Sprechen im Französischen initiieren,

als sinnvoll. Positiv wird darüber hinaus die Perspektivität des Rollenspiels hervorgehoben. Homolog zur Eingangspassage trägt die Auseinandersetzung mit einem Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu einer Wissensaneignung bei, die für die Gruppe gleichermaßen erstrebenswert und handlungsleitend ist. Als gut werden Aufgaben im Französischunterricht wahrgenommen, in denen die Jugendlichen sich einem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven nähern, sich in verschiedene Rollen hineinversetzen und sich über Meinungen und Argumente austauschen. In der Aushandlung der zweiten Aufgabenstellung dokumentiert sich erneut eine reflexive Grundhaltung und eine Orientierung an Selbstregulation. Ein Nachdenken über sprachliche Fehler, die im Französischen gemacht werden, wird von der Gruppe als „hilfreich“ und als eine Lerngelegenheit betrachtet. Homolog zur vorherigen Passage führt eine Identifizierung der Fehlerquelle zu einem besseren Verständnis der Fehler, die in Zukunft vermieden werden können. Wiederkehrende sprachliche Fehler werden allerdings erst dann als nützliche Hinweise für die Analyse der eigenen Lernfort-, aber auch Lernstill- und Lernrückschritte gesehen, wenn diese der Gruppe bewusst sind und sie sich ihre Genese erklären kann. Die Art und Weise, wie die Schülerinnen über Lernzuwächse und Wissensaneignung sprechen, zeigt deutlich, dass es für sie bedeutsam ist, dass sich neues Wissen bzw. neue Erfahrungen tief ins deklarative Gedächtnis einprägen und bewusst abgerufen werden können. Dieses bewusst reflektierte Vorgehen im Fremdspracherwerb kommt beispielsweise in Formulierungen wie „vorsichtig sein dass man’s jetzt nicht vom Deutschen her irgendwie ableitet“ und „denkt man ah stimmt des war doch des“ zum Ausdruck und weist im Unterschied zu anderen Gruppen daraufhin, dass die Gruppe RENNES beim Erwerb der französischen Sprache die alleinige Verantwortung für Lern- und Misserfolge übernimmt. Die Schülerinnen siedeln Lernprozesse primär auf einer theoretisch-episodischen Ebene an: Lernprozesse finden statt, wenn in einer selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ein persönlicher Bezug zur eigenen ‚Lernersprache‘<sup>77</sup> hergestellt wird und ins Bewusstsein tritt. Dieses Verständnis von Lernen konturiert sich beispielsweise in der Äußerung von Ef („ja des bleibt“), in der sie sich auf Fehleranalysen, die in ihrem Gedächtnis gespeichert und jederzeit abrufbar sind, bezieht.

<sup>77</sup> Mit den Konzepten ‚Lernersprache‘, ‚Interimsprache‘ oder ‚Interlanguage‘ werden in der Sprachdidaktik Sprachsysteme bezeichnet, die sich im Spracherwerbsprozess systematisch und eigenständig entwickeln und Anteile der Erst- und Zweitsprache(n) sowie von den Lernenden selbst gebildete Sprachelemente aufweisen (vgl. Bonnet 2012: 304). Die Bezeichnung ‚Lernersprache‘ oder ‚Interimsprache‘ geht auf den englischen Ausdruck ‚interlanguage‘ zurück, den Larry Selinker 1972 in seiner Arbeit über die „Interlanguage“ als „separate linguistic system of the learner“ (1972: 214) eingeführt hat.

#### (4) Fazit: Zentrale Komponenten des kollektiven Orientierungsrahmens

Die Schülerinnen der Gruppe RENNES sind wesentlich an einem Austausch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften orientiert. Andersartigkeiten oder Unterschiede in Verhaltensweisen der (fremdsprachigen) Anderen erwecken eine gewisse Neugierde und sind für Gruppe RENNES von Interesse. Das Fremde erscheint ihnen primär nicht als Bedrohung, sondern als etwas Interessantes, über das sie gerne mehr erfahren möchten. Offenkundig wird eine reflexive Orientierung an Perspektivität: Eine andere Sichtweise kennenzulernen bzw. zu erfahren, wird als Anlass gesehen über eigene Lebens- und Verhaltensweisen nachzudenken und sich neues Wissen anzueignen. Der damit verbundene Perspektivwechsel erfolgt vor allem über den Vergleich französischer und deutscher Lebensverhältnisse. Das praktisch beobachtete oder theoretisch vermittelte Verhalten französischsprachiger Anderer erfährt in der Gruppe RENNES grundsätzlich Wertschätzung und wird nicht zum Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung. Die Anerkennung der (fremdsprachigen) Anderen und ihrer persönlichen Identität ist fraglos gegeben. Fremdzuschreibungen auf einer Ebene kultureller Repräsentationen (vgl. Nohl 2014) bzw. der Ethnisierung finden sich allein an den Stellen in der Diskussion wieder, in denen Verhaltensweisen konstatiert werden, die in der Gruppe mit positiven Attributen versehen werden. Beispielsweise werden die 'Franzosen' in zwei thematisch unterschiedlichen Passagen als „großzügig“ beschrieben. Generell überwiegt in der Gruppendiskussion eine positive Sichtweise sowohl auf die französische Sprachgemeinschaft als auch auf Frankreich.

Zentral für den Orientierungsrahmen der Gruppe RENNES ist eine ausgeprägte Orientierung an Selbstregulation. Die damit einhergehende reflexive Grundhaltung dokumentiert sich auch in der Diskursorganisation. Erfahrungen und Eindrücke werden vornehmlich aus einer Ich-Perspektive geschildert. Der Blick der Mädchen ist auf sich selbst gerichtet und in der wechselseitigen Bezugnahme nimmt sich die Gruppe Zeit zum Zuhören und Nachdenken. Das eigene Verhalten im Spracherwerbsprozess oder in einer sozialen Interaktion mit Anderen wird beobachtet und reflektiert, um es ggf. in Zukunft modifizieren zu können.

Die Gruppe versucht, in ihrer Handlungspraxis den eigenen hohen Erwartungen und den impliziten Erwartungen des jeweiligen Gegenübers gerecht zu werden. Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnisse in der Interaktion mit Anderen schreibt sich die Gruppe selbst zu. Das eigene Tun anzuerkennen, fällt den Schülerinnen der Gruppe RENNES im Unterschied zu anderen Gruppen schwer.

## 6.4.2 Fall NÎMES

### (1) Einführung in die Gruppe NÎMES

An der Gruppendiskussion nehmen fünf Schülerinnen (Lf, Af, Ef, Sf, Kf) und ein Schüler (Am) eines vierstündigen Französischkurses der Jahrgangsstufe 12 (G8/G9) teil. Die Gruppe besucht gemeinsam seit fast zwei Schuljahren den Französischkurs der gymnasialen Oberstufe. Die SchülerInnen sind zum Zeitpunkt der Diskussion zwischen 17 und 19 Jahre alt und haben bereits die schriftlichen Abiturprüfungen hinter sich. Die Gruppe NÎMES befindet sich kurz vor dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und dem Ende ihrer Schulzeit.

Aus den Fragebögen bzw. der Gruppendiskussion geht hervor, dass in den Familien neben Deutsch bei Lf Russisch, bei Af Albanisch und bei Sf Türkisch gesprochen wird. Die SchülerInnen haben Französisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache in der Schule gewählt und besuchen den Französischunterricht seit der Klassenstufe 6 bzw. 7 (zweite schulische Fremdsprache) oder seit der Klassenstufe 8 bzw. 9 (dritte schulische Fremdsprache)<sup>78</sup>. In der Sekundarstufe I haben die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion unterschiedlichen Französischunterricht besucht. Sie verfügen alle über Erfahrungen im französischsprachigen Ausland, die sie im Kontext von schulischen Austauschprogrammen und Ferienaufenthalten gemacht haben.

Das Gymnasium, das die Gruppe besucht, befindet sich im einwohnerstärksten und ältesten Stadtbezirk einer deutschen Großstadt, die etwa 600.000 EinwohnerInnen hat. Für alle SchülerInnen ist der Besuch des Englischunterrichts in Klasse 5 verpflichtend. Französisch bietet die Schule neben Latein als zweite bzw. dritte Fremdsprache an. In der Klassenstufe 10 kann Griechisch als eine weitere Fremdsprache gewählt werden. Mit dem Abschlusszeugnis erhalten die Abiturientinnen und Abiturienten an der Schule das Zertifikat "Europäisches Gymnasium", wenn sie durchgängig Englisch, Französisch und Latein besucht und das Graecum erworben haben. Für Französischlernende an der Schule besteht die Möglichkeit, an einem Schüleraustausch nach Frankreich oder in die französischsprachige Schweiz teilzunehmen. Alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion haben diese Möglichkeit in ihrer Schulzeit wahrgenommen. Das Gymnasium weist im Vergleich zu anderen weiterführenden Schulen der Großstadt einen überdurchschnittlich hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf<sup>79</sup>. Auch der Stadtteil, in dem sich die Schule

<sup>78</sup> Die unterschiedlichen Angaben in Bezug auf die zweite oder dritte Fremdsprache ergeben sich aus der Konstellation des Kurses, der zugleich aus SchülerInnen besteht, die das Abitur nach achtjähriger (G8) und neunjährige Gymnasialzeit (G9) absolvieren.

<sup>79</sup> Der Term ‚Migrationshintergrund‘ wird in den amtlichen Statistiken und Schulstatistiken unterschiedlich verwendet. Häufig wird der Migrationshintergrund der Erforschten über das Kriterium der Herkunft der Eltern bestimmt. Aus

befindet, zeichnet sich im Vergleich zu den anderen Stadtteilen der Großstadt durch einen hohen Anteil an EinwohnerInnen mit Migrationshintergrund aus.<sup>80</sup> Die Gruppendiskussion fand im Mai im Anschluss an den Französischunterricht in einem kleinen Besprechungsraum der Schule statt. Die Dauer der Diskussion der Gruppe NÎMES beträgt 80 Minuten.

## (2) Darstellung der Diskursorganisation und des thematischen Verlaufs

Die Diskussion der Gruppe NÎMES verläuft von Beginn an selbstläufig. Alle sechs TeilnehmerInnen bringen sich regelmäßig in die Diskussion ein. Den einzelnen Beiträgen wird dabei genügend Zeit und Raum gegeben. Die Redebeiträge beziehen sich meistens auf vorhergehende Ausführungen von anderen Teilnehmenden. Des Öfteren wird der Bezug auch explizit gemacht. Die Gesprächsatmosphäre wirkt sehr angenehm und offen. Die Gruppe, die in dieser Konstellation erst seit der gymnasialen Oberstufe gemeinsam den Französischunterricht besucht, teilt sowohl gemeinsame als auch strukturidentische Erfahrungen des Fremdsprachenerwerbs. Der Gesprächsstil der Teilnehmenden der Gruppendiskussion changiert zwischen einem univoken und parallelen Modus, wobei die Passagen in der Diskussion überwiegen, in denen der Diskurs parallel organisiert ist und eine gemeinsame Orientierung erst in der Synthese unterschiedlicher Ansichten und Positionen zum Ausdruck kommt.

Am und Af weisen die meisten und längsten Redebeiträge in der Diskussion auf und sprechen auch häufig neue Themen an. Ef bringt sich ebenfalls sehr oft in die Diskussion ein. Sf, Kf und Lf kommen im Vergleich zu den anderen weniger zu Wort. Die Aus- und Weiterbearbeitung eines Orientierungsgehaltes erfolgt in der Gruppe NÎMES gemeinsam. Selten werden Themen nur von zwei oder drei DiskussionsteilnehmerInnen verhandelt. In vielen Beiträgen wird durch die Verwendung des Personalpronomens „ich“ statt des Indefinitpronomens „man“ deutlich gemacht, dass es sich um persönliche Sichtweisen und Erlebnisse handelt.

In der Diskussion verhandelt die Gruppe NÎMES vor allem persönliche Erfahrungen mit dem besuchten Französischunterricht an ihrer Schule und dem eigenen Fremdsprachenerwerb. Persönliche Ziele des schulischen Französischerwerbs werden in der Gruppe thematisiert und reflektiert. Sich auf Französisch unterhalten und mitteilen zu können wird in der Diskussion

Datenschutzgründen wurden in dieser Forschungsarbeit im Begleitfragebogen nur sprachbezogene Daten erhoben. Es liegen demnach keine Informationen zur Staatsbürgerschaft der Erforschten und der Familien vor. Rückschlüsse auf das Geburtsland oder Herkunftsland der Erforschten, der Eltern und Großeltern können nicht gezogen werden. Zur Bestimmung der Migrationserfahrung wurde in dieser Forschungsarbeit allein der Faktor Familiensprache herangezogen, der für das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit von Relevanz sein könnte.

<sup>80</sup> Aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen können die in diesem Abschnitt herangezogenen Quellen nicht angegeben werden, weil sie entweder eine Identifikation des Quartiers und damit Rückschlüsse auf die Schule ermöglichen oder auf die Schule direkt verweisen.



wiederkehrend als das für die Gruppe zentrale Ziel des schulischen Französischerwerbs formuliert. Der schulische Fremdsprachenerwerb wird hinsichtlich der eigenen Lern- und Misserfolge zum Gegenstand der Reflexion. In diesem Zusammenhang geht die Gruppe auch auf ihre Motivation, Französisch zu lernen, ein. Im späteren Verlauf der Diskussion werden im Hinblick auf den eigenen Werdegang Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenkenntnisse in Bezug auf Ausbildung und Arbeitswelt erörtert. Wichtig scheint es den Jugendlichen zu sein, dass sie über eine möglichst gute Schulausbildung und über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Die eigenen Französischkenntnisse werden dabei vor dem Hintergrund ihrer Zukunftspläne diskutiert.

Die eigenen Erfahrungen aus dem Schüleraustausch kommen in der Diskussion zwar zur Sprache, werden aber nicht im Detail geschildert. Die Gruppe NÎMES beschäftigt sich in der Diskussion vor allem mit sich selbst. Homolog zur Gruppe RENNES werden in der Diskussion die eigenen Verhaltensweisen der SchülerInnen fokussiert.

### (3) Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

Die Eingangsfrage (siehe Kapitel 5.4 und Leitfaden im Anhang) wird in der Gruppe NÎMES argumentativ bearbeitet. Es werden Gründe angeführt, warum der schulische Erwerb von Französischkenntnissen für die Teilnehmenden als „wichtig“ und zugleich auch als „schön“ erachtet wird. Das Interesse an der französischen Sprache und ihrer Sprachgemeinschaft wird vor allem aus einer Perspektive des Nutzens erörtert. Der Erwerb des Französischen in der Schule wird im Hinblick auf bestimmte Handlungssituationen von der Gruppe als ein Vorteil gesehen.

- Am: Ich find wichtig das was man dann da auch im Alltag braucht also jetzt unbedingt dass wir jetzt hochtrabende Texte schreiben können also es fällt mir vielleicht schwer auch aber @(.)@ hauptsächlich brauch ich das dann vielleicht später nicht sondern mir geht's darum dass ich dann wenn ich in Frankreich bin dass ich dort gut zurechtkomme ähm in dem Alltag- alltäglichen Leben dass ich mich damit auskenne und das einfach alles gut funktioniert also das is dann auch mein Anspruch dann an den Unterricht
- Ef: [Ich find's auch schön abgesehen von Englisch einfach ne Sprache zu lernen also jetzt gerade Französisch man kann sich entscheiden Französisch oder Latein und dann war für mich eigentlich klar ja ich will Französisch machen weil wenn ich mal wirklich nach Frankreich gehe oder nach Paris dann kann ich mich da auch verständigen also des war mir wichtig also damit kann ich auch wirklich mal später was anfangen wie Am auch grad schon gesagt hat
- Kf: [Ja gut ich mein ich hatte auch Latein und hab jetzt auch Französisch also des schließt sich ja nicht gegenseitig aus und mir hat Latein jetzt auch n bisschen geholfen also grad mit Grammatik das Französische des war dann ziemlich einfach eigentlich nachdem ich dann Latein gehabt hatte
- Sf: Dadurch dass auch Französisch zu den Weltsprachen gehört ist schon wichtig find ich auch dass man Französisch lernen sollte jetzt nebenbei
- Lf: Ich find's interessant was über die Mentalität zu lernen also (.) ich denk in jedem Land ist es ein bisschen anders also wenn man dort hinkommt dann is es so ne andere Atmosphäre und ich denke wenn man die Sprache lernt ist es auch ein Teil davon also dass man es dann so

- me::hr ähm dann kann man es einfach mehr also wenn man dorthin geht auch mehr erleben also dann hat man mehr Möglichkeiten einfach
- Sf: [Mehr reinfühlen]
- Am: Ja ich denk grade in Frankreich ist es wichtig weil dort weniger Leute Englisch sprechen und wenn man jetzt nicht irgendwo in ner Ultra Metra- Metropole ist hat man ja eigentlich wenig Chancen wenn man (.) kein Französisch spricht und nur Englisch von dem her denk ich dass
- ?f: [(genau)]
- Am: eben find ich deswegen ist die Kommunikation auch so wichtig
- Af: Ich denk auch in der Arbeitswelt von heute ist es einfach wichtig dass man viele Sprachen kann man kann noch so gut sein in irgendwas und es ist dann doch immer so dass wenn man mehrere Sprachen kann dass man doch eher genommen wird (.) denk ich (5)

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 01:48-03:53)

Die einzelnen Beiträge nehmen unterschiedliche Perspektiven auf das Fremdsprachenlernen in den Blick und stellen eine Aneinanderreihung von Argumenten für das Französischlernen dar. In den persönlichen Äußerungen dokumentiert sich die Standortgebundenheit der SchülerInnen. Die jeweilige Sichtweise wird durch das Aufwerfen anderer Sichtweisen erst reflexiv gemacht. Die in der Ich-Form vorgebrachten Meinungen fungieren in ihrer Vielstimmigkeit quasi als Vergleichshorizonte füreinander.

Das primäre Interesse von Am an der französischen Sprache scheint rational geleitet zu sein, er lernt Französisch, weil er sich dadurch einen Nutzen erhofft. Der Nutzen des Fremdspracherwerbs zeigt sich für Am darin, dass der Französischunterricht ihn auf das Leben in Frankreich vorbereitet und ihn mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausstattet, die er braucht, um in französischsprachigen Alltagssituationen ohne Verständnisschwierigkeiten zurechtzukommen („dass einfach alles gut funktioniert“). Das Verfassen von „hochtrabenden Texten“ im Unterricht dient ihm als negativer Gegenhorizont.

Ef findet es schön eine Fremdsprache zu lernen. In einem zweiten Gedankengang knüpft sie an die Proposition von Am an und sieht den Nutzen des Fremdsprachenlernens ebenfalls darin, die gelernte Fremdsprache auch praktisch anwenden zu können. Für Am und Ef stellen Alltagstauglichkeit und Praxisnähe des Fremdspracherwerbs einen positiven (Gegen-)Horizont dar. Für etwas Praxisfernes halten sie hingegen den Erwerb von Lateinkenntnissen bzw. das Verfassen von „hochtrabende[n] Texte[n]“, weil sie darin keinen Bezug zu ihrem bzw. zu einem künftigen Alltag feststellen können. Ähnlich wie Am verweist Ef auf eine Wirklichkeit außerhalb des Unterrichts, die bei Am der Alltag in Frankreich darstellt und bei Ef mit Aufenthalt in Frankreich verbunden wird. Beide möchten, wenn sie in Zukunft in Frankreich sein sollten, ihre Französischkenntnisse auch anwenden können. Ein Aufenthalt in Frankreich wird in Betracht gezogen und beschreibt somit eine enaktierbare Handlungsoption.

Kf sieht in der Wahl der Fremdsprache Latein oder Französisch keine Entweder-Oder-Entscheidung, sondern verweist auf die Möglichkeit, zunächst Latein als Fremdsprache zu wählen und später Französisch als weitere Fremdsprache hinzuzunehmen. Sie führt aus, dass sich ihre Lateinkenntnisse für das Französischlernen, insbesondere für das Verstehen der französischen Grammatik, als förderlich erwiesen haben. Kf vertritt hierbei zwar eine andere Perspektive als Ef, die jedoch keinesfalls unvereinbar mit der zuvor herausgearbeiteten Orientierung der erwarteten Nützlichkeit des Fremdsprachenerwerbs ist. Auch bei Kf geht es darum, aufzuzeigen, welchen Vorteil der Erwerb einer Fremdsprache – in ihrem Fall Latein – mit sich bringt.

Sf orientiert sich beim Sprachenlernen an gesellschaftlichen Erwartungen und Normen, eine Orientierung, die ebenfalls passförmig zu der kollektiv geteilten Orientierung der Nützlichkeit ist. Die Beherrschung des Französischen entspricht einer gesellschaftlichen Norm der globalen Kommunikation. Die französische Sprache gehört für Sf zu den „Weltsprachen“ und sie kann als Verkehrssprache in der Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften genutzt werden.

Demgegenüber ist für Lf Bestandteil des Sprachenlernens auch etwas über die Mentalitäten der Anderen zu erfahren und unterschiedliche Atmosphären wahrzunehmen und kennenzulernen. Durch das Sprachenlernen eröffnen sich neue Möglichkeiten, man kann „mehr erleben“ und ein Aufenthalt in Frankreich gewinnt an Intensität, weil die eigenen Fremdsprachenkenntnisse eine (sinnliche) Teilhabe am kulturellen Leben zulassen. Der Einwurf von Sf („mehr reinfühlen“) ergänzt diese Sichtweise auf das Fremdsprachenlernen durch eine emotionale Komponente.

Indirekt geht Am im Weiteren auf die Aussage von Lf ein und stellt heraus, dass allein über die französische Sprache der Zugang zu Frankreich und einem französischsprachigen Alltag hergestellt und eine Teilhabe an den Lebensweisen der französischsprachigen Anderen ermöglicht werden kann.

Die Nützlichkeit und Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens scheint für alle in der Gruppe unmittelbar einsichtig zu sein. Das zeigt sich auch an den Ausführungen von Af, die herausstellt, dass es in der „Arbeitswelt von heute“ wichtig sei, mehrere Fremdsprachen zu beherrschen und die jeweiligen Fremdsprachenkenntnisse für die Vergabe einer Arbeitsstelle ausschlaggebend seien. Fremdsprachenkenntnissen werden in der Gruppe als eine gesellschaftliche Zugangsvoraussetzung gesehen. Sie schaffen neue Handlungsmöglichkeiten in einer globalisierten Welt und ermöglichen eine gesellschaftliche Teilhabe.

Als Reaktion auf den Eingangsimpuls werden vor allem Situationen erwähnt, in denen es von Vorteil ist bzw. sein könnte, über Französischkenntnisse zu verfügen. Dass die Jugendlichen den Französischkenntnissen einen hohen Stellenwert beimessen, weist auf eine schulische Leistungsorientierung hin. Gesellschaftliche Teilhabe im Zeitalter der Globalisierung erfolgt für die SchülerInnen der Gruppe NÎMES primär über Fremdsprachenkenntnisse. Das schulische Fremdsprachenlernen stellt so gesehen eine Investition in die eigene Zukunft dar, die die Jugendlichen in einem internationalen bzw. mehrsprachigen Arbeitsumfeld verorten. Fremdsprachenkenntnisse werden in der Gruppe hierfür als eine notwendige Qualifikation betrachtet. Das Interesse der Jugendlichen ist einerseits ein persönliches Interesse an unterschiedlichen Verhaltens- und Lebensweisen der französischsprachigen Anderen und andererseits ein strategisches Interesse insofern, dass sie über gute Französischkenntnisse verfügen möchten, um sich in naher und ferner Zukunft möglichst viele Handlungsoptionen offen zu halten.

In der folgenden Passage geht die Gruppe auf Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich ein. Sie tauscht sich darüber aus, wie sie sich Frankreich und seine BewohnerInnen vorstellt. Den französischsprachigen Anderen werden dabei bestimmte Merkmale zugeordnet. Diese Zuschreibungen führen in der Konklusion der Passage allerdings nicht zu einer Verallgemeinerung im Sinne einer Konstruktion ‚totaler Identitäten‘.

- Y: Könnt ihr mal beschreiben was ihr denn für ne Vorstellung von Frankreich und seinen Bewohnern habt? @(. )@ ((mehrere))
- Ef: Arrogant zum Teil
- ?f: Mhm
- Kf: Ja dass sie stolz auf ihre Sprache sind also grad im Radio gibt es ja glaube ich auch ne bestimmte Anzahl an Liedern die dann mit französischen Text sein müssen und dass sie auch so n bisschen Angst vor dem englischen Einfluss haben dass Englisch alles so überrollt
- ?f: [Mhm
- Am: [Ja
- Lf: Ja auf jeden Fall mehr Patriotismus ((Husten)) so dass man in Frankreich so mehr Gefühle hat so für so ja wir sind Franzosen und also für die ist es glaube ich sehr wichtig also in Deutschland ist es ja schwieriger wegen der Vergangenheit auch also zu sagen wir sind @Deutsche@
- ?f: [Ja also die fragen schon]
- Ef: Aber ich denk im Gegensatz dazu auch eben die Banlieues da ham wir eigentlich relativ viel drüber gemacht wo es eben die schlechten Zustände sind also nicht nur praktisch das was in Paris sag ich mal gut ist sondern eben auch außerhalb davon wo ganz andere Zustände sind
- Am: [Ja]
- Am: [Ja also grad deswegen fällt es mir jetzt auch schwer irgendwie so zu sagen ja so ist der typische Franzose weil ich denk wir haben gerade jetzt was Ef gesagt hat mit den Banlieues ähm dadurch ham wir ja auch gesehen dass es eben verschiedene Seiten gibt dass wie in jedem Land man kann natürlich sagen die Mittelschicht die Oberschicht und n Banlieue ist dann vielleicht die Unterschicht ähm und deswegen fand ich das jetzt auch ähm gut dass wir da vielleicht so n bisschen differenzierteres Bild dann auch ähm gehabt haben wir ham jetzt vielleicht uns auf die Unterschicht mehr konzentriert als auf die anderen Schichten aber
- Ef: [Ja]
- Am: dadurch ist einem ja dann auch klar geworden ähm was es da für Differenzen auch in der Gesellschaft gibt (7)

Die Gruppe NÎMES ist um eine Relativierung totaler Fremdzuschreibungen bemüht. Den französischsprachigen Anderen wird nur „zum Teil“ eine Arroganz zugeschrieben. Der „Stolz auf ihre Sprache“ wird in dieser Sequenz an einer staatlichen Regulierung einer Sendungsquote für französischsprachige Musik im Radio festgemacht und nicht an einer spezifischen Verhaltensweise der französischsprachigen Anderen, wie es beispielsweise in der Gruppe PARIS der Fall ist. Die Suche nach Motiven, die die wahrgenommenen und vorgestellten Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich erklären, macht deutlich, dass die Gruppe Unterschiede per se interessant findet und nachvollziehen möchte. So werden der Stolz auf die eigene Sprache in Frankreich mit einer Angst vor dem Einfluss des Englischen („dass Englisch alles so überrollt“) und die emotionale Verbundenheit der französischsprachigen Anderen mit der französischen Nation im Unterschied zum Patriotismus in Deutschland („schwieriger wegen der Vergangenheit“) erklärt und plausibilisiert.

Einen Gegensatz macht die Gruppe zwischen der Stadt Paris und den Vororten von Paris, den „Banlieues“ auf und verweist in diesem Zusammenhang auf „andere Zustände“ in den Vororten. Die aufgemachte Diskrepanz zwischen der Stadt Paris und ihren Vororten ist eine zwischen „gut“ und „schlecht“ oder eine zwischen den sozialen Schichten der Bevölkerung. In der vorgenommenen Differenzierung wird erneut manifest, dass die Jugendlichen keine totale Zuschreibung der ‘Franzosen’ vornehmen möchten, sondern ein differenziertes Bild von Frankreich schildern. Gleichzeitig schreiben Ef und Am den BewohnerInnen der Vororte aber eine ‚totale Identität‘ (vgl. Garfinkel 1967b) zu, indem sie sie allesamt der „Unterschicht“ zuordnen und nicht nach weiteren sozialen bzw. biographischen Faktoren differenzieren. So wird beispielsweise nicht in Betracht gezogen, dass es sich sowohl in den Vororten als auch in der Stadt Paris um eine sehr heterogene Bewohnerschaft handeln könnte.

Dass sie in ihrem Französischunterricht „viel“ über die Banlieues erfahren und damit ein „differenzierteres Bild“ von Frankreich erhalten haben, wird positiv wahrgenommen. Am fällt es schwer, einen „typische[n] Franzose[n]“ zu beschreiben, weil ihm durch den Französischunterricht bewusst geworden ist, welche sozialen Diskrepanzen in der französischen Gesellschaft bestehen. In dieser Passage werden weder ein Bezug zur eigenen Lebenswelt der Jugendlichen (bspw. zum Wohnort) noch zu eigenen Erlebnissen und Erfahrungen in Frankreich hergestellt. Der Blick der Jugendlichen richtet sich hierbei nicht auf die persönliche Identität. Die Vorstellungen und Bilder von Frankreich werden vornehmlich auf einer thematischen Ebene der Common-Sense-Theorien verhandelt.

Die Gruppe NÎMES geht im weiteren Verlauf der Diskussion darauf ein, dass sie sich im Französischunterricht ausgiebig mit Vorurteilen der 'Deutschen' gegenüber den 'Franzosen' und umgekehrt mit Vorurteilen der 'Franzosen' gegenüber den 'Deutschen' beschäftigt haben.

In der folgenden Sequenz nennt die Gruppe stereotype Eigenschaften der 'Franzosen', die sie in ihrem Unterricht thematisiert haben. In der Art und Weise, wie sie das tut, deutet sich ein reflexives Wissen der Gruppe NÎMES darüber an, dass Stereotype und Vorurteile zu einer Einengung der Wahrnehmungsspielräume führen können. Zugleich wird auf die Funktion eines Vorurteils als eine gezielte Vorkehrung auf eine Begegnung mit fremdkulturell sozialisierten Anderen hingewiesen.

- Af: Ich glaub im Unterricht ham wir auch relativ viel dazu gemacht so was Vorurteile angeht und  
Ef: [Ja]  
Af: wie es dann tatsächlich is und so und was für Vorurteile die da vielleicht von den Deutschen haben ((Husten)) und so ich glaub des ham wir schon sehr intensiv auch gemacht was mich  
Ef: [Ja]  
?f: [Ja]  
Af: auch n bisschen gestört hat @mit der Zeit@ weil ich das Gefühl hat ich kenn jetzt alle Vorurteile @aber nicht unbedingt vielleicht so die Tatsachen@  
Sf: [Des ham wir fast jedes Jahr gemacht gell,  
Af: [ja auch in Englisch und  
Sf: [Taucht irgendwo ja]  
Y: [Und was sind das für Vorurteile die ihr behandelt habt?  
Af: (.) Ja so wir hatten zum Beispiel in der Arbeitswelt einmal die Vorurteile was natürlich gut is  
Sf: [Ja]  
Af: weil wir ja auch vielleicht mal international arbeiten wollen und wie Franzosen arbeiten wie Deutsche arbeiten  
?f: [Mhm  
Am: [Na ja unstrukturiert @(. )@ ((mehrere)) ähm so des Typische halt eben dass sie Baguette essen Froschschenkel essen den ganzen Tag Wein trinken Baskenmütze tragen  
?f: [Ja]  
Sf: [Oder mit dem Trinkgeld wie die des dort machen ja  
Am: So @dieses Niveau@  
Kf: Oder wie die sich Hallo sagen solche Sachen also  
Sf: Oder dass sie sich gegenseitig küssen was jetzt grad in Deutschland so nicht typisch ist  
Af: [Ja und das halt viel bei denen nicht nach Plan geht sondern so n bisschen wie's eben  
Lf: [emotional]  
Af: grad @kommt und so@ (5)

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 15:09-16:13)

Die im Französisch- und Englischunterricht wiederkehrend thematisierten stereotypen Annahmen gegenüber den fremdsprachigen Anderen haben Af allmählich missfallen, weil sie das Gefühl hatte, sie kennt „jetzt alle Vorurteile @aber nicht unbedingt vielleicht so die Tatsachen@“. Damit wird eine Diskrepanz zwischen „Vorurteil“ und „Tatsache“ aufgemacht und implizit zwischen der Vermittlung von Irrationalitäten und der Vermittlung von Fakten unterschieden. Deutlich wird, dass sich Af eine stärkere unterrichtliche Auseinandersetzung

mit Tatsachen im Sinne eines allgemeingültigen Wissens gewünscht hätte. Homolog zur Eingangspassage manifestiert sich eine rationale und pragmatische Herangehensweise der Jugendlichen bezogen auf den eigenen Fremdsprachen- und Bildungserwerbsprozess. Relevant scheint für die Jugendlichen zu sein, dass sie über ein theoretisches Wissen verfügen, das ihnen in bestimmten französischsprachigen Situationen Handlungssicherheit ermöglicht.

Gleichwohl werden Stereotype in der Diskussion hervorgebracht, die jedoch nicht per se als etwas Negatives betrachtet werden. Erneut wird der Aspekt der Nützlichkeit aufgegriffen: Die Gruppe nimmt es als förderlich wahr, stereotype Annahmen zu kennen, weil sie nicht nur Stereotype sind, sondern eben auch auf Tatsachen beruhen und daher im Sinne der Nützlichkeit zu gebrauchen sind. Für den eigenen beruflichen Lebensweg wird ein stereotypes Wissen darüber, wie 'Franzosen' und 'Deutsche' arbeiten als „gut“ und in dem Sinne auch als hilfreich erachtet. Auch hier zeigt sich eine Orientierung der Gruppe an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Handlungsoptionen. Am möchte in Zukunft „international arbeiten“ und mit unterschiedlich kulturell sozialisierten Arbeitsweisen vertraut sein. Für die Jugendlichen ist es wichtig, andere Sitten und Gebräuche zu kennen, um sich in ungewohnten Situationen adäquat verhalten zu können. Das Wissen, das zur Handlungssicherheit der Jugendlichen beiträgt und ihnen ein Gefühl der Vertrautheit vermittelt, ist vorrangig kein erfahrungsbasiertes, sondern ein allgemeingültiges, theoretisches Wissen um kulturspezifische Umgangsformen des Miteinanders.

In der Sequenz folgt eine Aufzählung stereotyper Zuschreibungen gegenüber 'Franzosen', die die Gruppe im Französischunterricht behandelt hat. Diese reicht von einer unstrukturierten Arbeitsweise, über das Baguette und Froschschenkel essen und das Weintrinken, über den dortigen Umgang mit Trinkgeld bis zum Tragen einer Baskenmütze. Diese kulturellen Repräsentationen, mit denen die Zugehörigkeit zu Frankreich markiert wird, stellen für Am „das Typische“ dar. Es ist auf Anhieb erkennbar, was repräsentiert wird. Die lose Aneinanderreihung stereotyper Eigenarten und insbesondere die gewählte Formulierung von Am „so @dieses Niveau@“ weisen auf eine andere Sichtweise hin. Offenkundig stimmt die Gruppe den totalen Identitätskonstruktionen gegenüber den 'Franzosen' nicht vorbehaltlos zu.

Die weiteren Zuschreibungen, die in der Gruppe Erwähnung finden, beziehen sich auf Begrüßungsrituale und Lebensweisen der französischsprachigen Anderen. Letztere erscheinen der Gruppe in Beziehung zu den eigenkulturellen Lebensstilen weniger strukturiert und stärker von Emotionen geleitet zu sein. Die Jugendlichen grenzen sich ein Stück weit

gegenüber einer zu starken Emotionalität ab und orientieren sich in ihrer Handlungspraxis vielmehr an Rationalität und Pragmatik.

Ausgehend von dieser Passage knüpft die Gruppe im weiteren Verlauf der Diskussion immer wieder an Vorurteile über 'Franzosen' an. Die Teilnehmenden arbeiten sich an diesen stereotypen Annahmen ab. Vorurteile werden aufgegriffen, hier und da relativiert und ins Verhältnis zu persönlichen Erfahrungen im französischsprachigen Ausland gesetzt. Die stetige Bezugnahme auf Stereotype und Vorurteile zieht sich durch die gesamte Gruppendiskussion und ist auch in der folgenden Passage ersichtlich, die thematisch an die zuvor in der Gruppe genannten Stereotype über 'Franzosen' anschließt. Die Gruppe verlässt dabei die Ebene der Common-Sense-Darstellungen und berichtet auf Nachfrage der Interviewerin von eigenen Begegnungen mit französischsprachigen Personen in Frankreich.

- Af: Also schon offener das Vorurteil hat schon gestimmt also ich hab dann wir waren dann auch an so ner Metrohaltestelle und dann kamen halt auch Leute auf einen zu und ham einfach so mit einem geredet und hat so n älterer Mann ich glaub der war aus Marokko oder so und hat gemerkt gehabt dass ich die Bahn verpasst hab und is dann mit mir dort geblieben obwohl er fünf andere Bahnen hätte nehmen können und des is schon offener und freundlicher teilweise
- Lf: Mhm
- Kf: [Und auch dass sie viel Wert auf ihre Sprache legen hab ich oft gemerkt also (.) als ich mit
- Sf: [Ja]
- Kf: meinen Eltern da im Urlaub war ein Vermieter der konnte kein Englisch und meine Eltern waren dann mehr oder weniger aufgeschmissen und dann sollte ich halt ran @was dann auch nicht so einfach war@
- ?f: [@(.)@ ((mehrere))]
- Am: (Nochmal)
- Kf: Ja (.) aber ja ich glaub des is in anderen Ländern schon anders da können schon mehr Menschen Englisch
- ?f: [Ja]
- Am: [Ja ich hab auch die Erfahrung gemacht dass wenn man gleich mit Französisch anfängt zu sprechen dass man eben dann generell positiver ähm begegnet wird als wenn man erst einmal auf Englisch anfängt ich kann ich vielleicht meinen die des auch gar nicht abwertend oder so weil wenn's bei uns ist wenn jemand auf mich dann zukommt und ich merk okay er spricht sein Deutsch ist vielleicht jetzt nicht perfekt aber er gibt sich wenigstens Mühe das dann zu machen dass man dann (.) vielleicht noch mal höflicher dann zu der Person ist

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 16:28-17:33)

Af konstatiert, dass das positive Vorurteil, die Menschen in Frankreich seien „offener“ als die in Deutschland, „schon gestimmt“ habe und führt diese Erfahrung an einer persönlichen Begegnung mit einem älteren Mann an einer Metrohaltestelle weiter aus. Dieser Mann leistet ihr beim Warten auf die Bahn Gesellschaft, obwohl er in der Zwischenzeit „fünf andere Bahnen hätte nehmen können“. Eine solche Verhaltensweise empfindet sie in mancher Hinsicht als „offener und freundlicher“ im Vergleich zu den eigenkulturellen Verhaltensweisen. Die ethnische Herkunft des Mannes findet zwar Erwähnung, wird aber nicht weiter in der Gruppe ausgeführt. Im Unterschied zu den Gruppen LILLE und MARSEILLE nimmt die ethnische



Herkunft bzw. die Migrationserfahrung der französischsprachigen Anderen in der Gruppe NÎMES auch insgesamt einen marginalen Stellenwert ein.

Eine weitere Differenzkonstruktion bezieht sich auf die in Frankreich erfahrene Sprachpraxis. Dass die französischsprachigen Anderen „viel Wert auf ihre Sprache legen“ und nicht immer über Englischkenntnisse verfügen, stellt eine strukturidentische Erfahrung der Gruppe NÎMES dar. Im Unterschied zu anderen Gruppen führt die Beobachtung, dass man „mehr oder weniger aufgeschmissen“ ist, wenn man die französische Sprache nicht spricht, nicht zu einer prinzipiellen Abwertung der in Frankreich erlebten Sprachpraxis. Die persönliche Erfahrung, dass in Frankreich oftmals kein Englisch gesprochen wird, wird innerhalb der Gruppe als eine Tatsache hingenommen, die es zu akzeptieren gilt. Für Am ist es nachvollziehbar, dass einem in Frankreich „generell positiver“ begegnet wird, wenn man das Gespräch auf Französisch anstatt auf Englisch sucht.

Die Gruppe erhebt keinen Anspruch auf eine Allgemeingültigkeit der Eigenschaften, die sie den französischsprachigen Anderen zuschreibt. Die Differenzkonstruktionen erfolgen in dieser Passage auf der Grundlage von persönlichen Erfahrungen. Eine Relativierung erfahren sie dadurch, dass Formulierungen in der Gruppe gewählt werden, die die eigene Sichtweise markieren und die getätigten Aussagen einschränken (beispielsweise durch die Verwendung von Adverbien wie „schon“, „teilweise“, und „oft“). Konstatierte Differenzen zwischen den unterschiedlichen Sprachgemeinschaften werden nicht per se einer Bewertung unterzogen. Im Unterschied zu thematisch vergleichbaren Passagen in anderen Gruppendiskussionen führt in dieser Passage die Wahrnehmung von Differenz zu keiner Abwertung der Verhaltensweisen der französischsprachigen Anderen bzw. zu keiner Aufwertung der eigenen Verhaltensweisen.

Im Anschluss an die Passage werden im Verlauf der Gruppendiskussion weitere Differenzsetzungen im Hinblick auf die Frühstückspraktiken in Gastfamilien, das äußere Erscheinungsbild der Pariserinnen und den Stil der französischsprachigen Austausch-schülerinnen und -schüler vorgenommen.

- Kf: Ja und auch dass die Franzosen jetzt morgens nicht so viel Frühstück (.) grad beim  
Af: [Ja des war]
- Kf: Austausch denke ich haben es einige gemerkt  
Lf: [Ja des war ne @schmerzvolle Erfahrung@]  
Sf: Ja dann hart mit Croissants und so  
Lf: [°@Bei mir ham die nichts gegessen@°]  
Sf: [( ) also für uns jetzt wir kamen da an und gleich fing es an mit Croissants und Brötchen  
des war °schon n bisschen komisch° ich mein wir konnten es nicht essen  
[@(.)@ ((mehrere))]
- Lf: [Mhm]
- Sf: weil's einfach (.) unertragbar war jetzt morgens ja nüchtern

Lf: [So ungewohnt immer nur Süßes Frühstück]

Sf: [Ja nüchtern Croissants zu essen oder

Lf: @nüchtern@,

Sf: Ja doch du stehst auf und dann gehst du sofort Croissant essen das is schon n bisschen komisch (1)

Af: Und des stimmt halt auch des Vorurteil so n bisschen mit den Frauen dass die Frauen halt schon sehr zurecht gemacht sind dort also jetzt in Paris war

?f: [mhm]

Am: [ja ich denk das kommt auf die Gegend an]

Ef: [Also Mode ist in Frankreich schon wichtig]

Af: [des war schon auf jeden Fall sehr wichtig die Frauen die waren dann auch viel mehr geschminkt zum Beispiel als hier und die total zurecht gemacht und dann hat man so n bisschen gelauscht und dann meinten sie ja sie geht nur zur Arbeit obwohl es dann eher danach aussah als ob sie abends weggeht oder so (.) ja des stimmt vielleicht schon so n @bisschen das Vorurteil@ (12)

Lf: Also bei den Jugendlichen also beim Austausch jetzt hatte man das Gefühl finde ich dass für die Individualität irgendwie so wichtiger ist also dass jeder so auch mit dem zurecht gemacht dass jeder irgendwie so (.) ja heraussticht also des fände ich bei den irgendwie mehr jetzt als bei uns

Sf: Ja das die alle so ihren eigenen Style haben

?f: [mhm]

Sf: und so also auch außergewöhnlich im Gegensatz zu

Lf: [Ja]

Sf: hier

Lf: Also das des so wichtig is irgendwie also für die mehr dass man nicht so sein will wie alle sondern im Gegenteil nicht so sich verstecken will sozusagen so unauffällig ((Husten)) (2)

Af: Aber jetzt Vorurteile gegenüber Deutschen habe ich jetzt nich so viele gemerkt eigentlich ich hab gedacht da gib't s vielleicht noch n paar mehr aber die waren schon relativ offen immer die Leute (3)

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 17:47-19:57)

Die persönliche Erfahrung in der Gastfamilie, die als eine „schmerzvolle“ und „hart[e]“ bezeichnet wird, ist zugleich auch eine körperliche. Für die Schülerinnen war es ungewohnt, dass zum einen in den Gastfamilien nichts oder nicht so viel gefrühstückt und zum anderen, dass gleich nach dem Aufstehen „Croissants“ und etwas anderes „Süßes“ zu sich genommen wurde. Ein herzhaftes und reichhaltiges Frühstück einzunehmen, stellt offenbar eine Frühstückspraxis der Jugendlichen der Gruppe NÎMES dar, die in den Gastfamilien nicht geteilt wurde. Die erfahrenen Frühstücksgewohnheiten werden in der Gruppe als „unertragbar“, „ungewohnt“ und „bisschen komisch“ bezeichnet. Die konstatierte Differenz ist allerdings keine, die prinzipiell das Frühstücksverhalten der französischsprachigen Anderen ablehnt, sondern eine, die der eigenen Gewohnheit nicht entspricht. Die Tatsache, dass die Schülerinnen ihre Frühstücksgewohnheiten in Frankreich ablegen und kurzzeitig durch andere ersetzen mussten, stellt eine schmerzliche Erfahrung für die Schülerinnen dar.

Ein weiteres Vorurteil, das „vielleicht schon so n bisschen“ stimmt, bezieht sich auf das äußere Erscheinungsbild der Pariserinnen, das Af als „total zurecht gemacht“ beschreibt. Auf Af

wirkten die Outfits und das Styling der beobachteten Frauen nicht so, als wären diese, wie sich beim Belauschen ihrer Gespräche herausgestellt hat, auf den Weg zur Arbeit. Ef erklärt sich das äußere Erscheinungsbild der Frauen damit, dass Mode in Frankreich einen großen Stellenwert einnimmt („schon wichtig“). Es besteht seitens Af ein Interesse daran, etwas über die beobachteten französischsprachigen Frauen, die sich anders kleiden und schminken, zu erfahren, um eigene Annahmen überprüfen zu können.

Nach einer längeren Pause wird der Stil der französischsprachigen AustauschschülerInnen thematisiert. Die Jugendlichen nehmen wahr, dass die französischsprachigen Altersgenossen „alle so ihren eigenen Style“ haben und ihnen die „Individualität irgendwie so wichtiger“ ist. Der Stil der Anderen wird als „außergewöhnlich“ bezeichnet und unterscheidet sich von ihrem und dem der MitschülerInnen an ihrer Schule. Das Bedürfnis der französischsprachigen Jugendlichen, nicht so zu sein, wie alle anderen, teilen die Jugendlichen nur bedingt mit ihnen. Sie schreiben sich selbst indirekt einen „unauffälligen“ Stil zu. Nicht aufzufallen, indem man sich dem Stil der Mehrheit anpasst und sich an vorherrschende (Stil-)Regeln hält, stellt offenkundig eine Handlungspraxis der Gruppe dar. Die Einzigartigkeit, die sie bezogen auf die AustauschschülerInnen formulieren, nehmen sie für sich gerade nicht in Anspruch bzw. streben diese nicht an.

Es finden sich in dieser Passage keine wertenden Begriffe, die auf eine pauschale Auf- bzw. Abwertung der einen oder anderen Erscheinungs- oder Verhaltensweise zielen. Ihre Handlungspraxis in Bezug auf eine gegenseitige Verständigung ist grundsätzlich nicht an sozialer Distinktion oder Degradierung orientiert. Es lässt sich in der Gruppe eine Offenheit und Wertschätzung als Haltung den französischsprachigen Anderen gegenüber rekonstruieren. In den Erzählungen zeigt sich, dass die Jugendlichen Praktiken der Anderen als different zu ihren eigenen zur Kenntnis nehmen, sie aber in der Regel nicht oder nur vorsichtig bewerten möchten. Die Jugendlichen setzen sich in der Diskussion vor allem mit stereotypen Annahmen gegenüber ‘Franzosen’ auseinander. In der Art und Weise, wie sie das tun, wird ein reflexives Wissen der Jugendlichen um die grundsätzliche Relativität der eigenen Perspektive deutlich. Ihnen ist es wichtig, französischsprachige Kulturen in ihrer Differenziertheit und Allgemeinheit kennenzulernen. Sie gehen nicht davon aus, von vornherein zu wissen, dass die französischsprachigen Anderen so oder so sind.

Die Anpassung der Gruppe NÎMES an gesellschaftliche Konventionen lässt sich auch am Beispiel des Französischerwerbs und seiner Verortung im außerschulischen Alltag der Gruppe herausarbeiten. Sie geht einher mit einer Orientierung an Selbstregulation und Selbstdisziplinierung, die sich in der folgenden Passage konturiert. In dieser Passage

beziehen sich die Jugendlichen thematisch auf die vorausgehende Frage der Interviewerin nach einer Nutzung französischsprachiger Medien außerhalb des Unterrichts.

- Kf: Ja als Vorbereitung fürs Abi habe ich halt schon mal ich glaub ich hab Harry Potter den ersten Band @auf Französisch gelesen @ (.) @da wusste ich halt auch vom Inhalt schon um was es  
[\_@(. )@ ((mehrere))]
- Kf: geht@
- Lf: Mhm (.) ja manchmal manchmal versucht man also ich hab zum Beispiel versucht so Nachrichten zu hören man hat ja auch ähm (.) ich glaub des heißt Télé monde oder also
- ?f: [\_°Ja°]
- Lf: man hat schon französische Sender aber des also man versteht ich also für mich jetzt man versteht die Wörter aber des so gleich zu einem Satz zu verbinden der Sinn ergibt des is so also des is auch relativ schnell und man versteht schon einzelne Teile aber man kann es nicht so verbinden dass man auch dann interessiert zu hören kann also des is schon ziemlich schwer
- Am: In Französisch oder auf Französisch mach ich eigentlich im Alltag gar nichts ähm eher wenn ich englische Filme angucke oder hat es auch mehr den Sinn weil's dann auch tatsächlich die Originalsprache von dem Film is und ich hab jetzt nicht unbedingt den Zugang ähm zu
- ?f: [\_@auf Französisch is des so ungewohnt@]
- Am: französischen Filmen also des is jetzt nicht unbedingt meins deswegen hab ich gar nicht den Anreiz mir da n Film auf Französisch anzugucken sondern wahrscheinlich auch der größte Unterschied zum Englischen ums Englische kommt man ja nicht unbedingt drum die meiste Musik is auf Englisch ähm im Fernsehen oder jetzt keine Ahnung MTV oder was is auch oft Englisch mit deutschem Untertitel und bei Filmen is ja dann auch ziemlich attraktiv auf der Originalsprache des dann was dann wieder Englisch is und des entfällt eigentlich bei mir alles beim Französischen und deswegen hab ich eigentlich nur in der Schule oder dann im Urlaub damit in Kontakt
- Y: [\_Mhm
- Sf: Oder was auch hilfreich is finde ich auch die Zeitschrift Écoute<sup>81</sup> die ich mir ab und zu auch anschau es sind auch interessante Themen drin und auch Vokabelangaben die dann richtig hilfreich sind um die Texte zu verstehen
- Af: Auch Bücher zu verstehen is auch schwierig ich interessiere mich schon so n bisschen für Philosophie und so und da wollte ich mir mal n Buch holen so n Originaltext Französisch aber auf der einen Seite war dann französisch und auf der anderen Seite deutsch und wenn ich deutsch nicht gelesen hab hätte ich glaub ich fast nichts verstanden also es is schon echt schwer so n Originaltext dann sich irgendwelche französische Sachen durchzulesen okay vielleicht jetzt so Romane die n bisschen einfacher geschrieben sind gehen vielleicht schon aber so n bisschen gehobene Sachen gehen glaub ich also für mich funktioniert des nicht
- Ef: [\_Bei mir is es halt dann auch so dass des mir irgendwie kein Spaß macht wenn ich mir dann n Film auf Französisch anschau und denk ja ich könnt ihn jetzt auch auf Deutsch anschauen würd alles verstehen und ich nicht dasitze noch mal zurückspule und mir's noch mal anhören  
[\_@(3)@ ((mehrere))]
- Ef: also es is für mich eher anstrengend und da hab ich halt nicht so Lust des in der Freizeit zu machen wenn ich dann halt schon n Film anschau @(. )@  
[\_@(. )@ ((mehrere))]

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 33:46-36:04)

Die Freizeitaktivität von Kf, den ersten Band von Harry Potter auf Französisch zu lesen, wird in Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Abiturprüfung gebracht. Kf hat den Roman Harry Potter nicht aus Spaß an der Freude auf Französisch gelesen, sondern weil sie sich

<sup>81</sup> Die Écoute ist ein seit 1984 erscheinendes, französischsprachiges Sprachmagazin des Spotlight Verlags. Das Magazin erscheint monatlich und behandelt in französischsprachigen Artikeln mit deutschen Vokabelläuterungen aktuelle Themen der französischsprachigen Welt.

dadurch einen bestimmten Nutzen, einen Lernzuwachs erhofft hat. Hier werden Homologien u.a. zur Eingangspassage deutlich. Der Rückgriff auf einen weit verbreiteten, kommerziell vermarkteten original englischsprachigen (Jugend-)Roman weist womöglich auf einen geringen Stellenwert hin, den sie französischsprachigen Medien in ihrem außerschulischen Alltag beimisst. Lf deutet ihren Beitrag mit „ja manchmal manchmal versucht man“ etwas Schwieriges an, etwas, wovon man nicht sicher sein kann, ob es gelingen wird. Für sie stellt das Verstehen von Nachrichten auf Französisch im Fernsehen ein solcher Versuch dar. In ihrer Wiederholung des Adverbs „manchmal“ und ihrer Unsicherheit bezüglich des Namens des französischen Senders zeigt sich, dass diese Praktiken nicht Teil ihres täglichen Alltags sind. Der Verweis auf das schnelle Sprechtempo und die Schwierigkeit diesem Tempo zu folgen drückt allerdings eine Bereitschaft aus, ähnlich wie bei Kf, in ihrer Freizeit Dinge zu tun, die Mühe bereiten. Das Französische ist in ähnlicher Weise wie bei Lf und Kf auch für Am alltagsfern. Für ihn macht es etwa mehr Sinn, englischsprachige Filme in ihrer Originalversion anzuschauen, als französischsprachige. Ihm fehlt der „Zugang“ zu „französischen Filmen“ („des is jetzt nich unbedingt meins“). Das Englische ist allgegenwärtig („ums Englische kommt man ja nich unbedingt drum“) und spielt daher auch im außerschulischen Alltag von Am eine Rolle. Die Alltagsnähe des Englischen wird in der Gruppe an Musik, an englischsprachigen Filmen und Sendern im Fernsehen festgemacht. Wohingegen das Französische für die Jugendlichen keine außerschulische Alltagspraktikabilität bietet und auf den schulischen Unterricht und Ferienaufenthalte in Frankreich reduziert wird. Durch seine fehlende Verankerung im Alltag verliert das Französische für Am an Attraktivität. Ähnlich wie Kf und Lf bezieht sich Sf auf das Französischlernen außerhalb der Schule. Sf findet hierfür die Zeitschrift *Écoute* „hilfreich“, die sie hin und wieder liest. Hier wird erneut eine Anstrengungsbereitschaft deutlich, die mit einer Orientierung an schulischer Leistung und Selbstdisziplinierung einhergeht. Den Nutzen dieser Lektüre sieht sie vor allem in einer Weiterentwicklung ihrer Lesekompetenzen. Af knüpft an das Textverstehen an und erzählt von ihrer Bemühung einen philosophischen Originaltext auf Französisch zu verstehen. Im Gegensatz zu Kf wählt Af keinen ursprünglich englischsprachigen Roman, sondern einen philosophischen französischsprachigen Text in seiner Originalversion. Die original französischsprachigen Medien werden im Vergleich zu den englischsprachigen (MTV, Harry Potter, Musik, Fernsehen) nicht mit Alltags- und Unterhaltungskultur, sondern eher mit bildungsbürgerlicher Hochkultur in Verbindung gebracht. Af konstatiert für sich, dass sie französischsprachigen „Romane die n bisschen einfacher gehen“ versteht, allerdings große Schwierigkeiten hat „so n bisschen gehobeneren Sachen“ wie etwa eine philosophische Abhandlung auf Französisch zu verstehen. Ef empfindet keinen Spaß dabei, einen Film auf Französisch in ihrer Freizeit anzusehen, den sie auch auf Deutsch ansehen könnte,

gleichwohl nimmt sie gewisse Anstrengungen in Kauf, um dem Inhalt eines Films auf Französisch folgen zu können („und ich nicht dasitze noch mal zurückspule und mir's nochmal anhöre“).

Der Zugang zu französischsprachigen Medien ist für die Gruppe NÎMES mit Anstrengungen verbunden. Die ausgewählten französischsprachigen Medien können von den Jugendlichen nicht mühelos konsumiert werden. Um überhaupt etwas verstehen zu können, greifen sie auf Wissensbestände zurück, die ihnen bekannt bzw. vertraut sind. Sf hat ihre Vokabelangaben, Kf ist der Inhalt des Romans schon vertraut und Af hat die deutsche Übersetzung griffbereit. Die Jugendlichen nutzen in ihrer Freizeit französisch-sprachige Medien vorrangig um, die eigenen Französischkenntnisse zu optimieren. Die Nutzung französischsprachiger Medien erfordert dabei von ihnen ein hohes Maß an Motivation, Ausdauer und Frustrationstoleranz. Handlungsleitend ist eine Orientierung der Gruppe NÎMES an Selbstdisziplinierung. Die Gruppe führt die konstatierten Verständnisschwierigkeiten im Französischen auf eine fehlende Alltäglichkeit und mangelnde Vertrautheit im Umgang mit französischsprachigen Medien in ihrem Freizeitverhalten zurück.

In der Passage zeigt sich, dass die Jugendlichen grundlegende Voraussetzungen für Lernerfolge in einer Selbstdisziplinierung und Anstrengungsbereitschaft sehen. Gleichwohl muss für sie die Bereitschaft, sich zu überwinden und gewisse Anstrengungen zu unternehmen, in einem Verhältnis zum erwarteten Nutzen stehen bzw. Sinn ergeben. Ihre Mediennutzung bewegt sich daher in einem stetigen Abwägungsverhältnis zwischen Aufwand und Nutzen. Den Jugendlichen geht es in erster Linie nicht um das Lernen des Lernens willen, sondern um die Herstellung einer Verhältnismäßigkeit. Sie strengen sich an, aber nicht um jeden Preis oder anders formuliert: die aufgewendete Mühe muss sich für sie lohnen.

Diese aufgeworfene Praxis der Selbstregulation geht einher mit einer Orientierung an einer Aufwand-Kosten-Abwägung. In der abschließenden Passage der Gruppendiskussion, in der sich die Teilnehmenden der Gruppe NÎMES zu Aufgaben, die sie im Französischunterricht bearbeiten, äußern, konturiert sich diese Orientierung. Die Jugendlichen erörtern, was für sie gute Aufgaben im Französischunterricht sind. Es lässt sich eine reflexive Haltung der Jugendlichen gegenüber dem eigenen Fremdspracherwerb herausarbeiten, die sich beispielsweise in der bewussten Differenzierung zwischen Aufgaben, die gut zu bewältigen sind, und Aufgaben, die ihnen schwer fallen, zeigt.

Am: [Ja ich muss irgendwie unterscheiden was jetzt im Moment gut zu beantworten ist oder was mir dann viel helfen würde also was mir@ jetzt gefällt@ is so was wo man eigentlich stichwortartig irgendwie antworten kann irgendwie n Text dann als Basis hat und daraus dann wichtige Informationen nimmt und was mir vielleicht mehr helfen würde @aber was mir dann

- wenig Spaß macht@ sind eben freie Texte (.) also weil das klappt bei mir einfach gar nicht oder jetzt gar nicht ist vielleicht zu viel aber es klappt einfach nicht gut und ich fühle mich total unsicher und das ist mir eigentlich das sollte eigentlich finde ich nicht so sein wenn ich dieses Jahr jetzt Abitur gemacht habe und so lange Französisch
- Ef: Was ich eigentlich was man eigentlich ungerne dann später vorführt aber grad so Gespräch oder so mit grad zusammen dann Bewerbungsgespräch das macht vielleicht nicht so Spaß vorzuspielen aber an sich ist es dann eigentlich schon cool wenn's dann auch welche vorspielen und weil man das dann auch schreibt finde ich eigentlich nicht schlecht
- Sf: Vor allem macht das die Fragen verständlicher und leicht zu verstehen sind weil manchmal findet man Fragen und dann stellt man sich die Frage ::mh soll man das so verstehen oder so verstehen,:: und da geht man dann auch jetzt in den Klausuren weiß man dann auch nicht was man jetzt schreiben soll und manchmal heißt es dann ja Thema Thema verfehlt oder @irgendwas anderes@
- Af: Was ich auch nicht so schlecht finde aber was mir überhaupt @gar kein Spaß macht@ ist wenn man zum Beispiel auf der Basis von Texten dann was Kreatives schreiben muss das musste ich auch schon n paar Mal machen aber da zeigt sich dann halt manchmal so was man dann verstanden hat oder was man nicht verstanden hat (.)vielleicht auch
- Y: Findest du trotzdem gut?
- Af: Mh ja weil man was lernt an sich aber wir haben das halt sehr oft gemacht und so und dann @(. )@

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 1:15:47-1:17:10)

In der Sequenz wird der Unterschied zwischen einer Aufgabe, deren Bearbeitung Freude bereitet, und einer Aufgabe, deren Bearbeitung keinen Spaß macht, aufgemacht. Außerdem werden Aufgaben hinsichtlich ihrer Form und Funktion differenziert. Aufgaben, die der Gruppe nicht gefallen und für sie nicht leicht zu bewerkstelligen sind, werden dennoch als gut erachtet, weil sie auf die eigenen sprachlichen Unzulänglichkeiten fokussieren.

Als Beispiele werden Aufgabenstellungen genannt, die das Verfassen eines „freien“ bzw. eines „kreativen“ Textes oder das Simulieren eines Gespräches intendieren. Offene Aufgabenformate bzw. -stellungen, die eine längere Sprachproduktion von den SchülerInnen verlangen und womöglich auf eine kleinschrittige Strukturierung einzelner Arbeitsschritte verzichten, bereiten ihnen Schwierigkeiten. Demgegenüber finden Aufgaben Gefallen, in denen Informationen aus einem Text entnommen oder Antworten auf Fragen stichpunktartig schriftlich festgehalten werden müssen. Die Orientierung der Gruppe an festen Regeln und Tatsachen kommt auch in dieser Sequenz zum Ausdruck: Fehlende und unzureichende Vorgaben, wie eine konkrete Aufgabe zu bearbeiten ist, führen in der Gruppe zu Unsicherheiten. In dieser Unsicherheit deutet sich ein Bemühen der SchülerInnen um eine den (impliziten) normativen Vorgaben entsprechende Bearbeitung der im Unterricht gestellten Aufgaben an. Dahinter verbirgt sich eine in der Gruppe geteilte Sorge, den an sie gestellten Erwartungen nicht entsprechen zu können („soll man das so verstehen oder so verstehen“). Für die Jugendlichen scheint es unabhängig von der eigenen Interpretation der Aufgabenstellung eine allgemeingültige und richtige Form der Aufgabenbearbeitung zu geben, die für sie erstrebenswert ist.

Als lästig („ungerne“) und hilfreich gleichermaßen werden Aufgaben angesehen, die Fertigkeiten im Französischen trainieren, die den Jugendlichen besonders schwerfallen und anhand derer die eigenen Lernprozesse und -ergebnisse evaluiert werden können.

Die eigene Individualität wird auch in dieser Passage ausgeklammert. Die Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht dient den Jugendlichen vorrangig dazu, eine Handlungssicherheit im Französischen zu erwerben. Die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen zielführend geschult werden. Wesentlich erscheint den Jugendlichen die Vermittlung von Fakten, von Tatsachen und von einem ‚richtig‘ und einem ‚falsch‘. Diesem Bestreben der Jugendlichen steht eine sehr persönliche und selbstständige Form der Aufgabenbearbeitung entgegen. Für die SchülerInnen der Gruppe NÎMES ist es im Unterschied zu den Gruppen des Typus I nicht von Bedeutung, dass sie ihre persönliche Meinung im Unterricht äußern, sich selbst etwas kreativ erarbeiten und individuelle Lösungswege einschlagen können. In ihrer Orientierung an Nützlichkeit geht es in der Gruppe NÎMES auch bei der Bearbeitung von Aufgaben im Französischunterricht darum, etwas zu lernen, von dem man weiß, dass es sich später auszahlen wird.

In mehrerer Hinsicht nehmen die Teilnehmenden der Gruppe NÎMES per se Anstrengungen in Kauf, um eigene Lernfortschritte in der Fremdsprache Französisch zu erzielen oder eigene Lernstände zu evaluieren. Sinnhaftigkeit in Bezug auf Lernmethoden wird primär vor der Folie der eigenen Unzulänglichkeiten in der Fremdsprache Französisch konstruiert: Sinnhaft erscheint das, was für den eigenen Fremdspracherwerb als lernförderlich betrachtet wird. Der schulische und außerschulische Französischerwerb wird in der Gruppe NÎMES mit einer Bereitschaft, unwohle Emotionen wie etwa Langeweile und Frustration auszuhalten, in Verbindung gesetzt. Es zeigt sich eine Haltung der Gruppe gegenüber dem schulischen Lernen, die als leistungsorientiert aufgefasst werden kann und den institutionellen Verhaltensnormen entspricht. Die kollektive schulische Leistungsorientierung der Gruppe drückt sich durch ein Selbstverständnis hoher Anstrengungsbereitschaft aus.

#### (4) Fazit: Zentrale Komponenten des kollektiven Orientierungsrahmens

Den TeilnehmerInnen der Gruppe NÎMES ist es wichtig, allgemeingültige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verhaltens- und Sichtweisen zwischen deutsch- und französischsprachigen Kulturen zu kennen und für sich ein Gefühl der Vertrautheit, Sicherheit und Selbstverständlichkeit in französischsprachigen Interaktionen herzustellen. Dem französischsprachigen Gegenüber wird grundsätzlich eine Anerkennung entgegengebracht. Differenzen werden in der Gruppendiskussion in Bezug auf Frühstücksgewohnheiten, Sprachpraktiken, Kleidungsstilen und Umgangsformen französischsprachiger Personen



konstruiert. Sie führen jedoch nicht zu einer Degradierung der französischsprachigen Anderen und ihrer Verhaltensweisen. Auch werden sie nicht zu einer Selbstinszenierung der Jugendlichen herangezogen. Handlungsleitend für die Jugendlichen sind gesellschaftliche Konventionen und Normen. Dass die Gruppe selbst einen respektvollen Umgang miteinander praktiziert, zeigt sich sowohl in der formalen Gestaltung der Diskussion als auch in den inhaltlichen Beiträgen der Jugendlichen. Andersartigkeit findet in der Gruppe NÎMES prinzipiell Akzeptanz. Anderen Perspektiven werden in der Gruppe Aufmerksamkeit und Interesse entgegengebracht. Die eigene Perspektive wird erst vor dem Hintergrund der Standortgebundenheit der anderen Perspektiven reflexiv gemacht. Die Jugendlichen orientieren sich in ihrer Praxis des Fremdverstehens an einem Miteinander des Verschiedenen. Es besteht ein grundsätzliches Interesse der Jugendlichen daran, Frankreich in seiner Differenziertheit und Allgemeinheit kennenzulernen.

In der Auseinandersetzung mit dem französischsprachigen Gegenüber verhandelt die Gruppe vor allem stereotype Annahmen, die gegenüber 'Franzosen' bestehen. Die Beschäftigung mit Stereotypen prägt die Diskussion. Die im Verlauf der Diskussion aufgegriffenen Stereotype gegenüber den 'Franzosen' werden in der Regel relativiert, selten reproduziert. Persönliche Erfahrungen und Eindrücke der Jugendlichen werden als solche kenntlich gemacht, nicht absolut gesetzt und einem theoretischen Wissen gegenübergestellt.

Für die Jugendlichen der Gruppe NÎMES ist eine ausgeprägte Orientierung an Nützlichkeit und Pragmatik charakteristisch. Schulische und außerschulische Lernprozesse werden stets ins Verhältnis zu dem erwartenden Nutzen und der aufzuwendenden Mühe gesetzt. Es manifestiert sich homolog zur Gruppe RENNES eine Orientierung an Selbstdisziplinierung und Selbstregulation. In den Äußerungen der Jugendlichen dokumentiert sich durchgängig eine Bereitschaft, Anstrengungen zu unternehmen, um die eigenen Französischkenntnisse stetig weiterzuentwickeln und sich neues Wissen anzueignen. Französischkenntnisse werden als wichtig und notwendig erachtet, weil sie den Jugendlichen einen Zugang zu französischsprachigen Kulturen ermöglichen und neue Handlungsoptionen schaffen.

Die Teilnehmenden der Gruppe NÎMES nehmen in der Diskussion den eigenen Französischlernprozess in den Blick. Es kommen Defizite zur Sprache, die sie bei sich im Französischen feststellen. Die Jugendlichen orientieren sich in ihrem Fremdsprachenerwerb an den schulischen Leistungsanforderungen und den eigenen hohen Erwartungen. In den Darstellungen zeigt sich auch eine reflexive Haltung der SchülerInnen gegenüber dem eigenen Fremdsprachenerwerbsprozess. Die praktische Anwendung des Französischen stellt für die Gruppe einen positiven (Gegen-)horizont dar. Französischkenntnisse werden in der

Gruppe als ein strategischer Vorteil gesehen im Hinblick auf den künftigen Werdegang. Sie bewahren den Jugendlichen Handlungsspielräume. Generell gilt für die Jugendlichen Mehrsprachigkeit als etwas Erstrebenswertes und Nützliches in Bezug auf den eigenen Werdegang.

## 6.5.1 Fall LILLE

### (1) Einführung in die Gruppe LILLE

Die Gruppe LILLE setzt sich aus sechs Schülerinnen (Af, Lf, Nf, Sf, Tf und Df) und einem Schüler (Mm) im Alter von 16 bis 18 Jahre zusammen und besucht zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion gemeinsam seit etwa neun Monaten den dreistündigen Grundkurs Französisch der Jahrgangsstufe 11. Neben diesen sieben SchülerInnen der Gruppe LILLE nehmen zehn weitere SchülerInnen an dem Grundkurs Französisch teil. Das Fach Französisch haben alle sechs SchülerInnen der Gruppe LILLE als zweite Fremdsprache in der Schule in der 6. bzw. 7. Klasse gewählt.<sup>82</sup> Die Teilnehmenden haben bis zur gymnasialen Oberstufe unterschiedlichen Französischunterricht in der Sekundarstufe I besucht und folglich auch an unterschiedlichen schulischen Austauschfahrten nach Frankreich teilgenommen. Aufgrund von Kontextwissen aus der Gruppendiskussion ist mir bekannt, dass fünf SchülerInnen bereits in Frankreich waren. Aus der Gruppe hat jedoch niemand einen längeren Zeitraum (mehr als ein Monat) im französischsprachigen Ausland verbracht. In dem begleitenden Fragebogen haben alle sechs Schülerinnen angegeben, dass sie mehrsprachig aufgewachsen sind. Sprachen, die zuhause gesprochen werden, sind: Englisch, Russisch, Türkisch, Bosnisch, Albanisch, Niederländisch, Karbadinisch und Deutsch. Aus Mms Beiträgen in der Diskussion konnte ich entnehmen, dass Mms Herkunftsfamilie ebenfalls über Migrationserfahrungen verfügt und bei ihm zuhause arabisch gesprochen wird.

Das Gymnasium, das die Jugendlichen besuchen, befindet sich in einem Innenstadtbezirk einer deutschen Großstadt, in dem der Anteil der EinwohnerInnen mit Migrationshintergrund und solchen, die Arbeitslosen- bzw. Sozialgeld beziehen, deutlich über dem Durchschnitt der Stadt liegt.<sup>83</sup> In dem auf der Homepage der Schule veröffentlichten Inspektionsbericht der Schule von 2013 findet sich der Hinweis, dass SchülerInnen „aus bildungsfernen Familien“ in dem Wohnquartier der Schule keine Ausnahme darstellen und ein großer Teil der Schülerschaft Deutsch nicht als Muttersprache spricht.<sup>84</sup> Durch die Einrichtung von eigenen Klassenverbänden für „begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler“ in der Jahrgangsstufe 5 wurde versucht, die soziokulturelle Vielfalt an der Schule zu erhöhen.

<sup>82</sup> Der Schüler Mm hat den Begleitfragebogen nicht ausgefüllt hat, so dass der Forscherin keine weiteren Informationen zu seiner Person vorliegen.

<sup>83</sup> Die vorliegende Quelle kann aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen nicht angegeben werden, weil sie eine Identifikation des Quartiers und damit Rückschlüsse auf die konkrete Schule ermöglicht. In der Einwohnerregisterstatistik werden als Personen mit Migrationshintergrund Ausländer, wie auch Deutsche mit Geburtsland außerhalb Deutschlands, mit Einbürgerungskennzeichen oder Optionszeichen ausgewiesen.

<sup>84</sup> Die vorliegende Quelle dieses Inspektionsberichtes wird aufgrund der notwendigen Anonymisierung der Schule nicht angegeben.

Englisch ist an dieser Schule erste Fremdsprache, Französisch ist als zweite Fremdsprache in der Klassenstufe 7 verpflichtend. Ergänzende Wahlfächer sind Latein ab Klassenstufe 8 und Russisch ab Klassenstufe 9. Das Gymnasium ermöglicht im Rahmen eines Schüleraustausches Sprachaufenthalte in Frankreich und England. Das Schulklima wird laut Inspektionsbericht „von einer breiten Mehrheit der sich aus über 30 verschiedenen Herkunftskulturen zusammensetzenden Schulgemeinde als sehr angenehm wahrgenommen“.<sup>85</sup> Die Gruppendiskussion fand parallel zum regulären Französischunterricht im Französisch-Kursraum der Schule statt und dauerte 70 Minuten.

## (2) Darstellung der Diskursorganisation und des thematischen Verlaufs

In der Diskussion der Gruppe LILLE finden sich vereinzelt interaktiv und metaphorisch dichte Passagen. Die Redeanteile sind weitestgehend ausgewogen verteilt. Die Teilnehmenden scheinen keinerlei Berührungängste mit der Erhebungssituation zu haben. So kommen bereits in der Eingangspassage der Diskussion alle sieben SchülerInnen mehrmals zu Wort.

Die Schilderungen der Jugendlichen bewegen sich größtenteils auf einer Ebene der Argumentation und Bewertung. In der Diskussion kommt es zu wenigen detaillierten Erzählungen. In allen Passagen werden Inhalte, Themen, Erfahrungen und Verhaltensweisen von Personen bewertet. Die herangezogenen Bewertungskriterien bewegen sich in der Gruppe meist zwischen den Polen leicht und schwierig, interessant und langweilig, schlimm und nicht schlimm oder schön und hässlich. Die Jugendlichen versuchen jedoch nicht eine von allen akzeptierte Beurteilung oder Lösung zu finden, wie das beispielsweise in der Gruppe MARSEILLE der Fall ist. An vielen Stellen in der Diskussion gelingt es der Gruppe nicht, sich auf eine bestimmte Sichtweise zu einigen bzw. ein Thema im Sinne einer Synthese zu beenden. Die einzelnen Standpunkte werden geäußert und nur teilweise miteinander geteilt. Die spezifische Weise, wie die Gruppe LILLE diskutiert, macht deutlich, dass die Gruppe primär nicht daran orientiert ist, sich inhaltlich zu einigen und auf eine thematische Konklusion zu zustreben. Vielmehr geht es der Gruppe darum, ihre eigene Sichtweise zu bestimmten Themen und Inhalten zu äußern. In der Gesprächsführung überwiegt ein antithetischer Modus. Es finden sich auch Passagen, in denen die Diskussion parallel strukturiert ist. Stellenweise lässt sich auch ein oppositioneller Modus herausarbeiten. Der Schüler Mm nimmt selten die Gelegenheit wahr, die Aussagen der TeilnehmerInnen zu validieren, sondern bringt sich hauptsächlich antithetisch in den Diskurs ein. Seine Beiträge weichen des Öfteren von den zuvor ausgeführten Schilderungen ab, stellen eine Gegenüberstellung nicht

<sup>85</sup> Die vorliegende Quelle dieses Inspektionsberichtes wird aufgrund der notwendigen Anonymisierung der Schule nicht angegeben.

übereinstimmender Meinungen dar und führen stellenweise dazu, dass der Redefluss innerhalb der Gruppe beispielsweise durch ein gemeinsames Lachen unterbrochen wird.

Die Gruppe LILLE verhandelt vorrangig den schulischen Französischunterricht. Die Jugendlichen schildern im Verlauf der Diskussion ihre unterschiedlichen Erfahrungen, die sie in der Sekundarstufe I und II mit Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und -medien sowie mit FranzösischlehrerInnen gemacht haben und reflektieren diese teilweise im Hinblick auf ihre eigenen Französischkenntnisse. Die Gruppe bezieht sich in der Diskussion vorwiegend auf das durch den Französischunterricht vermittelte Wissen über Frankreich. Einzelne FranzösischlehrerInnen werden in den Ausführungen der Jugendlichen im Vergleich zu den anderen Gruppen des Öfteren erwähnt. Neben Themen aus dem Unterricht werden im Verlauf der Gruppendiskussion die Stadt Paris und das Freizeitressort Disneyland als Urlaubs- bzw. Reiseziele in Frankreich besprochen und Aufenthalte in Frankreich bzw. Erfahrungen mit französischsprachigen SchülerInnen beschrieben. Auf eigene Erfahrungen mit französischsprachigen Personen und Kulturen, die nicht in einem Zusammenhang mit dem Französischunterricht und einem Schüleraustausch stehen, nehmen die SchülerInnen jedoch kaum Bezug. Es liegt die Vermutung nahe, dass solche Erfahrungen nicht allen vorliegen oder nicht handlungsleitend für sie sind. Hier zeigen sich ebenfalls Homologien zur Gruppe MARSEILLE.

### (3) Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

In der Gruppe LILLE wird die Eingangsfrage (siehe Kapitel 5.4 und Leitfaden im Anhang) zunächst mit dem Klang der französischen Sprache von Af beantwortet, bevor Sf auf die Schwierigkeit der Sprache eingeht. Die französische Sprache wird im Folgenden vor allem in Relation zur englischen Sprache und im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts verhandelt. In den Schilderungen der Eingangspassage wird deutlich, dass sich die Jugendliche auf eigene (schulische) Sprachlernerfahrungen beziehen. Uneinigkeit besteht in der Gruppe darin, ob die englische oder französische Sprache leichter zu erlernen ist. Der Eingangsstimulus führt zu einer Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Schwierigkeit der französischen Sprache. Es ist ersichtlich, dass die französische Sprache in der Gruppe als eine Sprache mit einem hohen Stellenwert konstruiert wird. Das zeigt sich darin, dass der französischen Sprache kollektiv eine ausgesprochene Schwierigkeit und sprachliche Schönheit attestiert wird.

Af: Hm ich find allgemein die Sprache klingt sehr schön also ich find ich find sie viel schöner als @Deutsch@  
?f: Mh @ja:@  
Af: |Und

- Sf: [Aber ich glaub für jemanden der Französisch jetzt neu spricht hört sich das total schwer an und ähm ja also so fremd irgendwie und so kompliziert aber wenn man's dann anfängt zu sprechen glaub ich wird's dann also es is einfacher auf jeden Fall wenn man's dann kann
- Mm: [Ich finde auch im Gegensatz zu Englisch selbst wenn ein Franzose Französisch spricht das es schwer ist ihn zu verstehen weil es so schnell und so flüssig klingt das man nicht weiß wo des Wort endet
- Tf: [Aber ich glaub es kommt auch drauf an Englisch sprechen wir schon viel länger deswegen klingt es für uns leichter °Französisch sprechen wir ja noch nicht so lange° und wenn wir vielleicht noch n paar Jahre üben dann werden d- wir das wahrscheinlich auch verstehen wenn die fließend sprechen (2)
- Af: Aber allgemein finde ich auch französische Musik oder so finde ich auch total schön ja
- ?f: aber (°auch im Tanzen°,) @(.).@ ((mehrere))
- Sf: [So ich glaub des hat ich glaub des hat auch wirklich was mit dem
- Af: [doch ich find's schön (.). ich find] die Sprache ist schön für Musik
- Sf: dieses mit dem Englisch und dem Französisch ich glaube das stimmt wirklich weil wir das schon länger sprechen und weil's uns viel viel vertrauter ist und ähm ja vielleicht sogar ich weiß nicht also mir fällt zum Beispiel Englisch einfacher als äh Französisch
- Lf: Ja und beim Französischen bindet man auch sehr viel und das hört sich irgendwie also es gibt Wörter die sich ziemlich gleich anhören und irgendwie dann ist es sehr schwer des zu
- Sf: [Ja]
- Lf: unterscheiden
- Sf: [Oder wenn man Filme auf Französisch hört des ist auch immer dieses sie reden und reden und reden und sie hören dann nicht mehr auf und man weiß nicht mehr wann jetzt n Satz @(.).@ ((mehrere))]
- Sf: endet und ja also beim Englischen kann man des dann (.). bisschen besser verstehen glaube ich
- Nf: Also mir fällt eigentlich Französisch leichter als Englisch isch wähle ja auch dieses Jahr Englisch ab und mach Französisch weiter weil die Frau äh die Sprache gefällt mir eigentlich
- Mm: [Ja genau]
- Nf: mehr mh und dieses hört sich auch so das ist ja so die Sprache der Liebe so (.). so romantisch
- ?f: [Ja]
- Mm: [Mir fällt Französisch auch leichter also in Englisch da melde ich mich sag einen Satz und das war's und in Französisch melde ich mich n dann fange an zu reden irgendwann merke ich hä? @worüber rede ich gerade@ ja also @(.).@ ((mehrere))]
- [...]

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 01:43-03:40)

In der Eingangspassage laufen auf der thematischen Ebene zwei Stränge zunächst nebeneinander her, die schließlich mit der Aussage von Nf miteinander in Verbindung gebracht werden. Zum einen wird die Schwierigkeit der französischen Sprache in der Gruppe verhandelt, zum anderen die ästhetische Schönheit der französischen Sprache von Af und Nf in den Blick genommen. Der Zusammenhang wird von NF dadurch hergestellt, dass ihr die französische Sprache im Unterschied zum Englischen leichter fällt. Ihre Sympathie für Französisch begründet sie mit ästhetischen Argumenten.

Um die Schwierigkeit der französischen Sprache primär in Relation zur englischen Sprache darzustellen, ziehen die Jugendlichen im weiteren Verlauf der Eingangspassage Bewertungskriterien aus den Bereichen der Prosodie, Grammatik, Lexik oder Etymologie

heran.<sup>86</sup> In einem Modus der Argumentation wird die eingangs thematisierte Schwierigkeit beim Verstehen der französischen Sprache weiter differenziert. Durch die Art und Weise der Verwendung der Pronomen „man“, „wir“ und „ich“ werden die erfahrenen Schwierigkeiten entweder kollektiv oder individuell gerahmt. Tf und Sf weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Gruppe („wir“) schon lange Englisch spricht - gemessen an den Lernjahren - und ihnen daher das Englische „viel viel vertrauter ist“. Daraus folgt im Umkehrschluss, dass die französische Sprache der Gruppe weniger „vertraut“ und nicht Teil ihrer alltäglichen Handlungspraxis ist. Das Beherrschen einer Fremdsprache wird primär mit der Dauer der (schulischen) Lernjahre in Verbindung gebracht. Die Jugendlichen teilen die Ansicht, dass das gesprochene Französisch schwer zu verstehen ist. Sf erzählt von Schwierigkeiten beim Verstehen von Filmen auf Französisch. Ihr Einschub „des is auch immer dieses“ dokumentiert eine für sie scheinbar gewöhnliche (Unterrichts-)Situation. Im französischsprachigen Film herauszuhören, wann ein Satz auf Französisch zu Ende ist und ein neuer beginnt, stellt eine Herausforderung für Sf dar. Hierbei handelt es sich um eine in der Gruppe geteilte Erfahrung. Auch Lf erwähnt, ebenso wie Mm in seinem ersten Beitrag, dass es im Vergleich zum Englischen schwierig ist, Satzende und Satzbeginn zu erkennen.

In einem zweiten Themenstrang der Eingangspassage wird die lautliche Schönheit der französischen Sprache beurteilt, ohne dass ihre Attribute näher erklärt oder definiert werden. Af bezieht sich in ihrem zweiten Beitrag erneut auf den Klang der französischen Sprache und führt an, dass sie „französische Musik“ „total schön“ findet. Was sie damit meint, wenn sie von der Schönheit französischsprachiger Musik spricht, bleibt im Unklaren. Auf die Nachfrage, ob sie diese Musik auch zum Tanzen mag, erwidert sie, dass die Sprache schön für Musik sei. Die Schönheit der französischen Sprache scheint für die Mädchen darin zu liegen, dass sich die Sprache in ihren Ohren sanft, weich und klangvoll anhört. Die vermeintliche Zuschreibung der französischen Sprache zum weiblichen Geschlecht („die Frau äh die Sprache“) ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert, weil die französische Sprache offenbar als (besonders) feminin wahrgenommen wird. In ihrer ästhetischen Bewertung der Schönheit der französischen Sprache finden sich stereotype Vorstellungen von der französischsprachigen Sprachgemeinschaft („Sprache der Liebe“, „romantisch“). In den Ausführungen wird jedoch die zugeschriebene Schönheit der Sprache weder in ihrer Form noch in ihrer Bedeutung analysiert.

<sup>86</sup> An dieser Stelle beziehe ich mich auf eine Sequenz in der Eingangspassage, die im vorliegenden Transkript aus Darstellungsgründen nicht aufgenommen und als Auslassung [...] markiert wurde. Auf Nachfrage ist diese Sequenz einsehbar.

In den einzelnen Schilderungen zeigt sich, dass die Gruppe LILLE sich in ihrem Schulalltag sowohl mit dem Englischen als auch mit dem Französischen auseinandersetzt und bestimmte Ansichten teilt, die auf gemeinsame Erfahrungen im Unterricht verweisen. Gemeinsam ist den Teilnehmenden, dass ihr Interesse an der französischen Sprache nicht unmittelbar in einen Zusammenhang mit den SprecherInnen dieser Sprache steht. Auf eigene persönliche Spracherfahrungen mit französischsprachigen Personen im Sinne von Face-to-Face-Situationen gehen die Jugendlichen nicht ein. Das fremdsprachige Gegenüber taucht in dieser Passage nur als abstraktes Wissen auf und es lässt sich nur begrenzt ein Bezug der Gruppe LILLE zu einer erlebten Wirklichkeit feststellen. Die folgende Passage schließt an die vorherige an und bezieht sich ebenfalls auf die Eingangsfrage der Forscherin.

- Sf: Und an der Kultur und so was glaub ich ist also m- mich würd es jetzt zum Beispiel eher also ich interessier mich eher so für Paris weil ähm ja jeder der irgendwie also ich hab Freunde die da waren in Paris und ähm die auch in anderen Städten Frankreichs und die meinten halt das Paris wirklich die schönste Stadt ist in Frankreich und dass man mal da gewesen sein muss und ähm und ja deshalb würde ich da auch ganz gern hin weil sie ja meinten die Kultur
- Y: [Mhm]
- Sf: und was würde euch an Frankreich so interessieren ich glaub Paris wär so so n Urlaubsziel
- Mm: Ich würd gern mal in Frankreich leben um zu sehen ob die Leute wirklich also ich höre immer aus den Nachrichten und von Leuten die da waren dass die Franzosen natio- sehr national sind auch letztens bei den Wahlen gab's auch ähm wo sie jetzt diese eine Frau auf zu mit zwanzig Prozent gewählt die (1) sehr national ist und ähm halt ja und ich will wissen ob die
- Y: [Le Pen]
- Mm: Franzosen wirklich so sind weil das sind ja sehr viele Ausländer also aus dem arabischen Raum da will ich so wissen wie die Integration dort so klappt oder nicht
- Y: Mhm (10)
- ?f: °@(.).@° ((mehrere))
- ?f: @°Wer sagt jetzt was?°@
- [@ (.).@ ((mehrere))]
- Y: Und die anderen vielleicht?
- Df: Na ja ich war schon mal in Paris und ähm ich find Sf hat schon recht also mir hat des wirklich dort gefallen vor allem die Atmosphäre ist viel also sehr anders also wenn man das jetzt mit X-Stadt vergleicht und die Leute sind da auch find ich jetzt viel entspannter und ähm es ist sehr interessant dort auch die Straßen schon allein und ich war auch im Louvre und also ich find's sehr interessant ich würde jedem weiterempfehlen dahin zu reisen

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 04:21-06:08)

Im Modus einer Transposition knüpft Sf an die Eingangsfrage der Interviewerin an, indem sie ein neues Thema beginnt und damit das vorherige Thema für beendet erklärt. Sie interessiert sich für die Stadt Paris. Ihr Interesse beruht auf Erzählungen von „Freunden die da waren“ und Paris als „schönste Stadt“ Frankreichs beschrieben haben. Für Sf ist es wichtig, mal in Paris gewesen zu sein. Dabei geht es ihr wesentlich darum, stereotype Vorstellungen von Paris vor Ort wiederzufinden. Die Stadt Paris verbindet sie mit Kultur, wohingegen die in der Passage zuvor verhandelte französische Sprache offensichtlich für sie nicht zur Kultur zählt. Ihr Kulturverständnis geht wesentlich von Frankreich als ein Urlaubsziel aus, wobei allein die



Stadt Paris als „so n Urlaubsziel“ genannt wird. Mit Frankreich wird ausschließlich die Stadt Paris in Verbindung gebracht. Andere Städte oder Regionen in Frankreich tauchen bis auf eine Ausnahme („Marseille“) in der gesamten Diskussion nicht auf. Mm geht im Anschluss an Sf weder auf die Stadt Paris noch auf Reiseziele in Frankreich ein. Er würde gerne in Frankreich leben, um zu sehen, ob die Menschen dort so „national“ sind, wie er es aus den Nachrichten und von Leuten, die in Frankreich gewesen sind, erfahren hat. Homolog zu Sf beruht sein Interesse auf Informationen von Dritten, die er gerne vor Ort überprüfen würde. Den ‚Franzosen‘ wird hierbei eine ‚totale Identität‘ (vgl. Garfinkel 1967b) zugeschrieben: Sie sind patriotisch und nationalistisch gesinnt. Obwohl Mm erwähnt, dass Marine Le Pen („diese eine Frau“) und die Front National mit 20 Prozent der Stimmen gewählt wurde, geht er nicht auf die anderen 80 Prozent der Wählerstimmen ein. Die Identifizierung „national“ wird also nicht differenziert oder aufgebrochen. In erster Linie geht es für ihn darum, das vermittelte Bild von „den nationalen Franzosen“ zu überprüfen, nicht aber das Bild an sich zu hinterfragen. Den „nationalen Franzosen“ werden „viele Ausländer also aus dem arabischen Raum“ gegenübergestellt. Mm interessiert dabei, wie die Integration von Migranten in Frankreich funktioniert. Er stellt womöglich einen persönlichen Bezug zu seiner eigenen Herkunftsfamilie dar. Die von Mm eingeführte Thematik der MigrantInnen in Frankreich wird von den anderen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion in dieser Passage nicht aufgegriffen. Auf die thematische Gegensätzlichkeit der beiden Redebeiträge von Sf und Mm reagiert die Gruppe mit einer langen Pause und einem Lachen. Auf einer Ebene der Metakommunikation werden schließlich die Wahl des Themas und die Verteilung der Redebeiträge neu verhandelt („wer sagt jetzt was?“). Die Gruppe scheint irritiert zu sein und weiß nicht, wie sie weiterverfahre soll. Die Interviewerin interveniert, indem sie die Anderen ermuntert, sich zu äußern („und die anderen vielleicht?“). Df ergreift das Wort, erzählt von ihrem Parisaufenthalt und führt damit die Argumentation fort, die Sf begonnen hat. Sie teilt mit Sf die Ansicht, dass Paris eine Reise wert sei. Die in dieser zweiten Passage geschilderten Interessen an Frankreich beinhalten unterschiedliche thematische Zugänge zu Frankreich. Der erste ist eher an einer Auszeit vom Alltag (nach Frankreich reisen) und der zweite eher an einem Erleben von Alltag (in Frankreich leben) ausgerichtet. Beiden Zugängen ist jedoch gemeinsam, dass sie an stereotypen Darstellungen in Form von kulturellen Repräsentationen festhalten. Auch in der Erzählung von Df finden sich totale Identitätskonstruktionen, die auf stereotype Annahmen von der Stadt Paris und seinen BewohnerInnen beruhen. Df und Sf stimmen in der Art und Weise wie sie über Paris sprechen überein. Obwohl Df die Stadt Paris schon einmal besucht hat, werden keine persönlichen Erlebnisse geschildert, vielmehr werden stereotype Imaginationen von der Stadt Paris („Atmosphäre“, „Leute“, „Straßen“, „Louvre“) bestätigt.

Der Diskursverlauf an dieser und an anderen Stellen ist davon geprägt, dass meist Mm eine Sichtweise vertritt, die auf den ersten Blick dem zuvor ausgeführten Orientierungsgehalt entgegensteht und eine vermeintliche Rahmeninkongruenz darstellt. Der Diskursverlauf führt in der Folge häufig nicht zu einer thematischen Konklusion, sondern zu einer Konklusion in Form einer Transposition. Die Orientierungen werden direkt von einem Thema in ein anderes Thema überführt. Dieser spezifische Modus der Kommunikation unterscheidet sich von den anderen Gruppen und durchzieht die Diskussion der Gruppe LILLE. Er zeigt sich exemplarisch auch in der folgenden Passage, die an die Beschreibung der Stadt Paris der Schülerin Df anschließt.

Mm: @Die Franzosen essen Schnecken@  
 ?f: [@(2)@ ((mehrere))]  
 Y: [Mhm  
 Tf: [Also  
 Af: [Aber] das find ich jetzt nicht so schlimm  
 Mm: [Findest du nicht schlimm?  
 Af: [Ne:  
 Df: Hast du so was schon mal gegessen?  
 Af: [Ne: @(. )@  
 Mm: Hä:, ich find  
 Af: °Es gibt Schlimmeres also° hä? (1)  
 Mm: @(. )@ Schnecken  
 ?f: [@(. )@ ((mehrere))]

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 06:18-06:44)

Mm bricht thematisch mit seiner Vorrednerin und weist auf die Andersartigkeit und in gewisser Weise auch Abartigkeit der 'Franzosen' hinsichtlich ihres Essverhaltens hin. Seiner Aussage „die Franzosen essen Schnecken“ wird dem bisher von den Anderen geteilten schönen Bild von Paris entgegengesetzt. In seiner Aussage zieht Mm ein Stereotyp heran und unterscheidet sich in dieser Weise nicht von seinen Vorrednerinnen. Die Imagination der 'Schnecken essenden Franzosen' wird in der Gruppe nicht hinterfragt, sondern geteilt. Es wird nicht reflektiert, woher ein solches Vorstellung kommt oder ob ein solches Essverhalten in Frankreich alltäglich ist. Homolog zu vielen anderen Passagen wird auch an dieser Stelle alleine das Verhalten der französischsprachigen Anderen moralisch bewertet. Uneinig ist sich die Gruppe darin, ob das geschilderte Essverhalten als „schlimm“ zu beurteilen ist. Die Gruppe findet keinen Konsens auf der Ebene der Moral. Die wechselseitige Argumentation endet mit einer rituellen Konklusion in Form des gemeinsamen Lachens der Gruppe. Die Eingangspassage endet an dieser Stelle.

In der gesamten Eingangspassage finden sich thematische Anschlüsse, allerdings werden widersprechende Auffassungen meist nicht in einer thematischen Konklusion aufgelöst. Die

Jugendlichen vertreten teilweise unterschiedliche Interessen bezogen auf das Zielsprachenland Frankreich. Diese beinhalten romantische und weniger romantische und dafür stärker problembeladene Vorstellungen über Frankreich, die französische Sprache und französischsprachige Kulturen sowie nicht zuletzt auch über die in Frankreich lebenden Menschen. Beide Zugangsweisen basieren auf stereotype Annahmen in Form von totalen Identitätskonstruktionen.

In der folgenden Passage gehen die Teilnehmenden auf den Französischunterricht ein.

- Df: Naja wir schauen uns meistens also wir haben uns bis jetzt glaub ich zwei Mal nen Film angeschaut n französischen also ganz auf Französisch und beide Male ging's darum dass sich jemanden in jemanden verliebt hat also ähm also die der Eindruck der sich dann dabei ergibt ist eher so dass die Franzosen eher so ein Liebesvolk sind weil bis jetzt alle Filme dich ähm also auf Französisch gesehen habe oder die aus Frankreich stammen die gehen meistens nur über das eine Thema oder also deswegen etwas so n Liebesvolk (1)
- Mm: Bis zur zehnten Klasse hatte ich glaub ich die Bücher diesen Découvertes oder so und ähm da hatten wir immer Französisch also da waren ja immer französische Kinder und mit immer mit ein oder zwei ausländischen Kindern halt wegen den Namen erkennt man das und das hat ja immer so in den Büchern war alles so Friede Freude Eierkuchen und dann ähm also das letzte Jahr hatten die immer über Integration und so geredet und dann hatten die so hatte ich so nen anderen Eindruck weil dann die die schwer hatten Arbeit zu finden und die die nicht klar kamen und so weiter und sofort und da da ist doch so n Wechsel.
- Y: Mhm
- Nf: Also ich stimme eigentlich auch Df zu das mit der Liebe also die Stadt ist auch so so: lieblich eingebaut sozusagen so die Brücken dass man so als Pärchen ein Schloss ran macht ähm oder so die Idee find ich so oder die Brücken find ich eigentlich schön also das hat eigentlich schon so damit zu tun mit der Liebe so

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 22:53-24:30)

Df bezieht sich in ihrer Proposition auf Filme, die sie im Französischunterricht gesehen und die bei ihr den Eindruck erweckt haben, dass „die Franzosen eher so ein Liebesvolk“ sind. Mit „Liebesvolk“ wird hier eine sentimentale Begrifflichkeit gewählt, die der französischen Sprachgemeinschaft eine soziale Identität als Liebende zuschreibt. Dieser Eindruck aus dem Unterricht hat sich für Df durch ihre Praxis des Filmeschauens bestätigt, insofern, dass die meisten Filme, die aus Frankreich stammen bzw. französischsprachig sind, von der Liebe handeln. Die in Filmen dargestellte Realität wird jedoch nicht mit einer praktischen Lebensführung der französischsprachigen Menschen verknüpft. Auf die Proposition von Df reagiert Mm erneut mit einer Gegenüberstellung. Er bezieht sich nicht auf Filme, sondern auf Lehrwerke aus dem Französischunterricht und kritisiert retrospektiv die in den Büchern dargestellte oberflächlich intakte und scheinbar friedlich-sorglose Alltagswelt der 'Franzosen' („Friede, Freude Eierkuchen“). Seine Äußerung stellt eine indirekte Bezugnahme auf die Äußerung von Df dar. Ein Blick hinter dieser Fassade („Wechsel“) erfolgte für Mm als „immer über Integration und so“ geredet wurde. Das in der Eingangspassage von Mm geäußerte

Interesse an der Integration von MigrantInnen in Frankreich dokumentiert sich auch in seiner Vorstellung von Frankreich, die im Unterschied zu Df negativer und problembewusster („schwer hatten Arbeit zu finden“ oder „die nicht klar kamen“) erscheint. In dem anschließenden Beitrag von Nf wird die eingeführte Proposition („das mit der Liebe“) bestätigt und am Beispiel der Stadt Paris und des Brauchs von verliebten Pärchen ein Vorhängeschloss an Brücken anzubringen, um symbolisch ihre ewige Liebe zu besiegeln, veranschaulicht. Obwohl dieser Brauch in vielen Ländern verbreitet ist, wird dieser von Nf mit Paris in Verbindung gebracht. Die Romantik spiegelt sich für Nf auch in der Architektur der Stadt wider („also die Stadt ist auch so lieblich eingebaut“). Was die spezifische Ästhetik der Architektur in Paris („so die Brücken“) im Vergleich zu anderen Städten ausmacht, wird nicht erläutert. Gemeinsam ist diesen beiden Zugängen, dass sie weder eine Verbindung zwischen Erwartungshorizonten und Alltagspraxis herstellen noch an einer individuell-persönlichen Beziehung orientiert sind.

Eine moralisch-normative Andersartigkeit der ‘Franzosen’ wird in der Gruppe LILLE auch auf der Ebene der fehlenden Kontakt- und Kommunikationsfreudigkeit der ‘Franzosen’ konstruiert. Die Gründe für das Nicht-zustande-Kommen einer Kommunikation sehen die Jugendlichen ausschließlich in dem Verhalten der ‘Franzosen’. Das eigene Verhalten in der Interaktion mit französischsprachigen Personen ist nicht Gegenstand der Diskussion wie das beispielsweise bei den Gruppen des Typus II der Fall ist. Die Jugendlichen nehmen die ‘Franzosen’ mehrheitlich als „langweilig“, „nicht kontaktfreudig“ und „undiszipliniert“ wahr. Das konstatierte Verhalten der französischsprachigen Altersgenossen fällt aus dem Rahmen der eigenen sozialen Rollenerwartungen. Dies wird exemplarisch an dem folgenden Auszug deutlich, in dem die Gruppe erstmals von eigenen Erfahrungen berichtet.

- Mm: Die Franzosen die ich kennengelernt habe waren alle langweilig (1) ja wirklich die haben in  
 ?f: [@(1)@ ((mehrere))]  
 Mm: der Freizeit immer mit ihren Handys gespielt  
 Tf: Ja bei uns also ähm dadurch dass ich im Chor bin musste ich halt auch irgendwie mit den Franzosen zusammen so nen Auftritt proben und die Franzosen irgendwie saßen die ganze Zeit nur dort haben immer irgendwie gelacht also die haben gar nicht mit anderen Leuten geredet und die haben auch die ganze Zeit nur mit ihren Handys gespielt oder so und der Chorleiter wurde auch schon richtig wütend aber ähm die konnten eigent- ja: ich weiß auch nicht also die haben mit niemandem geredet die waren immer nur unter sich die waren nicht so kontaktfreudig  
 ?f: @(. )@  
 Mm: Und Af meinte ja vorhin [dass sie] in der Schule bitte?(.) ja du meinst dass die Schule strenger  
 Af: [Ach so ja nein wir hatten nen Austausch und  
 Mm: ist; find ich nicht ich find die Disziplin dort (.) nicht so gut wie hier  
 Af: [Ja ich glaub das liegt am Unterricht wir waren in einem Matheunterricht und der Lehrer war total streng aber danach waren wir noch]  
 Mm: [Okay das ist auch Mathe @(. )@]  
 Af: [@(.)@]  
 Mm: [aber wir waren da glaub ich in Französisch oder irgendwo anders  
 Af: [Okay stimmt die spielen andauernd mit Handys und die gehen raus wann sie wollen

Mm: [nicht nur die ( )]  
Mm: [genau und das]  
fand ich richtig undiszipliniert (2)  
Af: Und die rauchen da alle  
?f: [@(.)@ ((mehrere)) (.)  
Sf: Ja okay das machen die bei uns aber auch  
Af: Ja okay aber die rauchen da [mehr mit zwölf] fangen die da schon an  
Mm: [Aber]  
Sf: [Ja:?  
Af: Ja extrem  
?f: [Ja (oh Gott )] (5)

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 12:40-14:00)

In dieser Sequenz grenzen sich Mm und Tf von einem Verhalten der französischsprachigen Altersgenossen ab, das sie als nicht situationsangemessen empfinden. Diese Abgrenzung korrespondiert mit einer Vorstellung davon, wie man sich in bestimmten Situationen – hier bei der Chorprobe oder im Unterricht – zu verhalten hat. Die ständige Beschäftigung mit dem Handy widerspricht diesen Erwartungen. Den ‘Franzosen’ fehlen Eigenschaften, die von der Gruppe LILLE erwünscht sind: Sie sind weder interessant („langweilig“), aufgeschlossen („immer unter sich“) noch kontaktfreudig („nicht so kontaktfreudig“). Die Kommunikation mit den ‘Franzosen’ und der Zugang zu ihnen gestalten sich für die Gruppe schwierig. Die konstruierte moralische Andersartigkeit der ‘Franzosen’ impliziert, dass Verständigungsschwierigkeiten ausschließlich an dem Verhalten der Anderen festgemacht werden. Das Misslingen der Kommunikation wird von der Gruppe fremdattribuiert. Die Erwartungen, die sie gegenüber den ‘Franzosen’ im Interaktionsprozess hegen, werden nicht erfüllt. Diese Fremdzuschreibungen führen zu einer eingeschränkten Anerkennung der französischsprachigen Anderen. Die soziale Identität wird diskreditiert: Die Anderen werden als „langweilig“ stigmatisiert. Im Verlauf der Passage wird wiederholt auf das ununterbrochene Spielen der französischsprachigen Jugendlichen mit ihren Handys eingegangen, das für die Gruppe einen negativen Horizont darstellt und die ‘Franzosen’ in ihren Augen uninteressant macht. Das in Frankreich erfahrene undisziplinierte Verhalten der französischsprachigen Jugendlichen im Unterricht („und die gehen raus wann sie wollen“) stößt ebenso wie ihr als „extrem“ wahrgenommener Zigarettenkonsum auf Ablehnung. In einem Modus der Steigerung im Negativen erfolgt eine Degradierung der französischsprachigen Jugendlichen. Die negativen Verhaltensweisen der französisch-sprachigen Anderen erfahren im Vergleich zu den negativen Verhaltensweisen der deutschsprachigen Anderen eine Zuspitzung („mit niemandem geredet“, „immer unter sich“, „spielen andauernd mit Handys“, „rauchen da alle“, „mit zwölf fangen die da schon an“, „extrem“).

Die Fremdzuschreibungen bewegen sich auf einer Ebene der sozialen Identität im Goffman'schen Sinne. Ein Verhalten, das die Gruppe ablehnt, entspricht nicht den virtualen sozialen Identitäten, den Identitätstnormen und Rollenerwartungen, die die Gruppe miteinander teilt. Unabhängig davon, ob die SchülerInnen französischsprachiger Herkunft sind oder nicht, wird von der Gruppe die Internalisierung der vorgegebenen gesellschaftlichen Werte, Normen und Rollen im Rahmen der schulischen Sozialisation erwartet. Das wird an dieser und an anderen Stellen der Gruppendiskussion beispielsweise darin deutlich, dass die Gruppe prinzipiell das Rauchen von Zigaretten in den Pausen und die ständige Beschäftigung mit dem Handy während einer Chorprobe, auf dem Schulhof oder im Unterricht ablehnt.

Charakteristisch für die Handlungspraxis der Gruppe LILLE ist auch, dass sie primär nicht an einer Herstellung von Gemeinsamkeit orientiert sind. In dieser Passage ist erkennbar, dass die Gruppe nicht aktiv Kontakt zu den französischsprachigen Anderen sucht. Das Zusammentreffen der deutsch- und französischsprachigen SchülerInnen findet in einem institutionellen Rahmen statt, dem Unterricht oder der Chorprobe, beruht also nicht auf einer Eigeninitiative. In der Aussage von Tf „dadurch dass ich im Chor bin musste ich halt auch irgendwie mit den Franzosen zusammen so nen Auftritt proben“ dokumentiert sich ein von außen kommender Zwang, der der gemeinsamen Chorprobe unterliegt. Die Beschreibung der französischsprachigen SchülerInnen in dieser und in anderen Passagen erfolgt im Vergleich zu anderen Gruppen in einer persönlich-distanzierten Art und Weise und erweckt den Eindruck, dass es der Gruppe LILLE nicht um eine Annäherung im Sinne eines Sich-näher-Kommens geht. Die geschilderte Handlungspraxis der Gruppe LILLE scheint nicht daran ausgerichtet zu sein, mehr über die französischsprachigen SchülerInnen zu erfahren. Selbst der hier erwähnte gemeinsame Chorauftritt der deutsch- und französischsprachigen Jugendlichen führt offenbar nicht zu einer Stiftung von Gemeinsamkeit.

Die kommunikativen Praktiken der Gruppe LILLE orientieren sich im Unterschied zu den Gruppen des Typus I nicht vorrangig an einer Reziprozität der Perspektiven. Die Diskussion bleibt meist bei einem bloßen Nebeneinander der Sichtweisen stehen. Widersprüchliche Perspektiven werden in der Diskussion nicht aufgegriffen. Die Jugendlichen sind offenbar nicht so sehr daran orientiert, andere Perspektiven zu erfahren und einzunehmen. Die eigene Standortgebundenheit wird nicht thematisiert. Des Weiteren ist es für die Gruppe LILLE im Gegensatz zu den Gruppen des Typus II nicht zentral, einen Zugang zu französischsprachigen Kulturen durch die Verwendung oder Beherrschung der französischen Sprache zu finden und somit Zugehörigkeit zu stiften und Teilhabe und Verbundenheit auszudrücken. Homolog zur Eingangspassage wird keine Verbindung zwischen der französischen Sprache und der Art und Weise, wie sie ihre SprecherInnen verwenden

hergestellt. Vielmehr wird die Sprache in der Gruppe LILLE reduziert auf das Instrument zur Vermittlung von Inhalten. Sie stellt für die Teilnehmenden kein Medium der Konjunktion dar. Das Französische ist austauschbar gegen das Englische. Das zeigt sich in der folgenden Passage, in der Af und Lf über ihre Spracherfahrungen in Frankreich berichten.

- Af: Ich war ich war in einer Gastfamilie aber es war halt meine Austauschpartnerin konnte gut Englisch und ich konnte auch gut Englisch und deshalb @ja@ haben wir eigentlich nur auf Englisch geredet aber ihre Freundin sie war ähm also die Freundin die kam andauernd zu uns zu und ähm mit ihr habe ich dann auf Französisch geredet und das ging eigentlich ganz gut
- Lf: Hat sich dein Französisch denn wenigstens verbessert? @(. )@
- Af: Wir haben auch nicht so viel geredet das war ja nur ne Woche (.)
- Lf: [ @(. )@ ]
- Sf: Ich find ne Woche reicht nicht aus um die Sprache zu verbessern also da müsste man schon
- Af: [Ja da musste mehr]
- Sf: irgendwie zwei Monate hin Minimum
- Lf: Naja also ich war zwei Wochen da und ich war ja die Einzige die ähm Französisch da sprechen konnte deswegen musste ich ganze Zeit alles ähm organisieren und so was musste auch Französisch ähm sprechen mit allen und eigentlich nach den zwei Wochen viel es mir leichter irgendwie Vokabeln wieder in mein Gedächtnis zu bekommen

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 14:16-15:08)

Für die Jugendlichen ist entscheidend, sich in irgendeiner Sprache mitteilen zu können. Das kann, wie die Schilderungen von Af und Lf zeigen, auf Französisch oder Englisch oder, wie es in einer anderen Passage formuliert wird, mithilfe der Zeichensprache erfolgen. Die kulturspezifische Prägung einer Sprache spielt in der Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften für die Jugendlichen kaum eine Rolle. Die kommunikative Praxis der Gruppe LILLE ist im Unterschied zur Gruppe BORDEAUX nicht daran ausgerichtet, sich spezifische Sprachkonventionen der französischsprachigen Anderen anzueignen. Für die Jugendlichen ist alleine ausschlaggebend, dass sie sich irgendwie verständlich machen können. Ihr Sprachhandeln ist auf einer Ebene der Mitteilung und weniger auf einer Ebene der Herstellung von Gemeinsamkeit zu verorten.

#### (4) Fazit: Zentrale Komponenten des Orientierungsrahmens

Die Handlungspraxis der Gruppe LILLE orientiert sich primär an einer Herstellung von Distinktion. Den Jugendlichen sind nicht primär daran interessiert, Zugehörigkeit zu einer Gruppe auf Grundlage einer gemeinsamen Sprache oder geteilter Sichtweisen und Erfahrungen herzustellen bzw. zu markieren. Die fehlende Orientierung an einer Stiftung von Gemeinsamkeit betrifft dabei nicht nur das Verhältnis zur französischen Sprache und zu ihren SprecherInnen, sondern auch das Verhältnis innerhalb der eigenen Sprachgemeinschaft und innerhalb der Gruppe. Widerstreitende Meinungen werden in der Diskussion nicht weitergehend verhandelt, so dass es selten zu einer thematischen Einigung im Sinne einer

Synthese kommt. Wichtig ist den Jugendlichen in der Kommunikation mit Anderen, ihre Standpunkte mitzuteilen und sich verständlich zu machen. Diese Orientierung wird in der Gruppe geteilt. Zu widersprüchlichen und gegensätzlichen Sichtweisen kommt es in der Diskussion nur auf einer thematischen Ebene.

Prinzipiell ist für die Gruppe LILLE ein Austausch mit (fremdsprachigen) Anderen möglich, vorausgesetzt, dass sich das Gegenüber angemessen verhält. Eine Verhaltensweise der (fremdsprachigen) Anderen, die nicht den eigenen ‚virtualen sozialen Identitäten‘, Rollenerwartungen und gesellschaftlichen Konventionen entspricht, erfährt in der Gruppe LILLE in der Regel eine Abwertung, die meist mit einer Nicht-Anerkennung der Anderen zusammenfällt. Im Unterschied zu den Gruppen des Typus II wird nicht das eigene, sondern ausschließlich das Verhalten der Anderen einer moralisch-normativen Beurteilung unterzogen. Die Beschreibung der Anderen basiert überwiegend auf Stereotypen, die selten ins Verhältnis zur praktischen Lebensführung gesetzt werden. Kontexte, in denen es zu einer Interaktion mit französischsprachigen Personen kommt, werden nicht näher beschrieben. Die (fremdsprachigen) Anderen bleiben anonym und kollektiv. Finden Interaktionen mit fremdsprachigen Anderen statt, so wird das Verhalten der Anderen fast durchgängig als eine Abweichung von (den eigenen) Normalitätsvorstellungen bearbeitet und erfährt somit eine Stigmatisierung.

Für die Jugendlichen ist primär das kommunikativ-generalisierte Wissen aus dem Unterricht und den Medien ausschlaggebend. Ihr theoretisches Wissen wird ggf. durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse im Zielsprachenland validiert, aber nicht infrage gestellt, wie es in anderen Gruppen der Fall ist. Wie auch bei der Gruppe MARSEILLE wird in der gesamten Diskussion nicht ersichtlich, was genau die Gruppe LILLE an Frankreich bzw. an französischsprachigen Kulturen interessiert oder worin eine Verbundenheit zu Frankreich besteht. Dieser Eindruck entsteht auch dadurch, dass sich fast ausschließlich negative Vergleichshorizonte in der Diskussion dokumentieren.



## 6.5.2 Fall MARSEILLE

### (1) Einführung in die Gruppe MARSEILLE

Die Gruppe MARSEILLE besteht aus fünf Mädchen (Bf, Hf, Rf, Ff und Ef), die zum Zeitpunkt der Erhebung alle 17 Jahre alt sind. Sie besuchen gemeinsam seit fast einem Schuljahr den fünfstündigen Leistungskurs Französisch in der Jahrgangsstufe 11 (G8). Der Leistungskurs Französisch kam in Kooperation mit einer anderen benachbarten Schule zustande und setzt sich aus insgesamt elf Schülerinnen und einem Schüler zusammen. Französisch haben vier der fünf Mädchen als zweite schulische Fremdsprache in der Klassenstufe 7 gewählt, für Ef hingegen stellt Französisch die dritte Fremdsprache dar, die sie ebenfalls seit der 7. Klasse lernt. Alle Schülerinnen sind mehrsprachig aufgewachsen. Gemäß den Angaben im Begleitfragebogen sprechen drei Schülerinnen zuhause deutsch und türkisch (Bf, Hf und Rf), Ff spricht zuhause deutsch und kurdisch und Ef spricht zuhause ausschließlich griechisch. Aufgrund von Kontextwissen aus der Gruppendiskussion und dem Begleitfragebogen ist mir bekannt, dass die Mädchen weder an einem Schüleraustausch mit Frankreich teilgenommen haben noch über eine längere Zeit (einen Monat oder mehr) im französischsprachigen Ausland gewesen sind. Wie die Gruppe BORDEAUX besucht auch die Gruppe MARSEILLE neben dem Französischleistungskurs den an der Schule angebotenen dreistündigen DELF-Kurs.

Das Gymnasium, das die fünf Schülerinnen besuchen, liegt in einem Innenstadtbezirk einer deutschen Großstadt. Der Ortsteil der Schule ist verkehrsgünstig gut angebunden und grenzt unmittelbar an zwei Erholungsgebiete der Großstadt an. Sein Anteil an Einwohnerinnen und Einwohnern mit Migrationshintergrund und solchen, die arbeitslos sind, liegt deutlich über dem Durchschnitt der Stadt.<sup>87</sup> Das Gymnasium bietet einen bilingualen deutsch-englischen Zug, eine Musik-Kunst-Klasse und eine naturwissenschaftlich-mathematische Klasse an. Französisch und Latein werden als zweite Fremdsprache ab Klasse 7 und Französisch, Latein und Chinesisch optional als dritte Fremdsprache ab Klasse 9 angeboten. Zudem besteht die Möglichkeit, einen DELF Kurs zu besuchen. Der Leistungskurs Französisch kommt an der Schule nicht durchgängig zustande. Seine Einrichtung hängt von der Anzahl der SchülerInnen ab, die Französisch als Leistungsfach wählen. Die Gruppendiskussion fand zwei Wochen vor Schuljahresende im Anschluss an den Französischunterricht im Französischkursraum der

<sup>87</sup> Die vorliegende Quelle kann aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen nicht angegeben werden, weil sie eine Identifikation des Quartiers und damit Rückschlüsse auf die konkrete Schule ermöglicht. In der Einwohnerregisterstatistik werden als Personen mit Migrationshintergrund Ausländer, wie auch Deutsche mit Geburtsland außerhalb Deutschlands, mit Einbürgerungskennzeichen oder Optionszeichen ausgewiesen.

Schule statt und dauerte etwa 70 Minuten. Ef muss die Gruppendiskussion aufgrund eines Arzttermins nach etwa 30 Minuten verlassen.

## (2) Darstellung der Diskursorganisation und des thematischen Verlaufs

Die Gruppendiskussion der Gruppe MARSEILLE ist durch lange Pausen und durch viele Nachfragen der Interviewerin geprägt. Erzählungen und Beschreibungen von Erlebnissen im französischsprachigen Ausland oder in der Kommunikation mit französischsprachigen Personen treten im Vergleich zu den Gruppen des Typus I und II selten auf. Auch wenn sich stellenweise eine größere Selbstläufigkeit entwickelt, bleibt eine Orientierung an der Interviewerin als Autoritätsperson über den ganzen Verlauf der Diskussion sehr dominant, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass die Gruppe ihre Schilderungen in der Regel an die Interviewerin adressiert. Die Anmerkung der Interviewerin, dass es bei der Gruppendiskussion vor allem um ein Gespräch zwischen den TeilnehmerInnen geht, führt dazu, dass sich die Gruppe daraufhin bemüht den Erwartungen der Interviewerin gerecht zu werden. Hin und wieder kommt es zu Nachfragen an die Interviewerin, wie ihre Fragen gemeint seien. Dieses Nachfragen zeigt wiederum das Bemühen der Gruppe, kooperativ zu sein und die Fragen möglichst ‚richtig‘ beantworten zu wollen. Andererseits deutet sich darin auch eine Art der Unsicherheit oder Verlegenheit der Gruppe mit der Gesprächssituation an. Letzteres wird auch dadurch unterstrichen, dass sich die Mädchen bei Unsicherheiten beispielsweise in der Aussprache französischer Wörter zuerst in der Peergroup wechselseitig vergewissern, bevor sie sich an die Interviewerin wenden. Eine gewisse Sicherheit in und mit der Erhebungssituation erfolgt scheinbar durch das Festhalten an bekannten Themen und Inhalten aus dem Französischunterricht und der Absicherung des Gesagten innerhalb der Peergroup.

In der Gruppendiskussion finden sich wenige Passagen, die sich durch eine hohe interaktive und metaphorische Dichte kennzeichnen. Im empirischen Vergleich zu den anderen Gruppen wirkt die Gesprächsatmosphäre etwas schwerfällig und das Diskusstempo ist deutlich langsamer. Die Jugendlichen fallen sich gegenseitig nicht ins Wort und widersprechen sich kaum. Die einzelnen Redebeiträge haben auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun bzw. beziehen sich thematisch meist nicht unmittelbar aufeinander. Sie werden nebeneinandergestellt. In den aneinander gereihten Äußerungen der Jugendlichen zeigt sich jedoch ein gemeinsamer Orientierungsrahmen, der immer wieder zum Ausdruck gebracht wird. Die Gruppe diskutiert primär in einem parallelen Modus. Die Redeanteile sind in der Gruppe ungleich verteilt. Rf und Bf bringen sich am meisten in die Diskussion ein. Da Rf als einzige der Gruppe schon öfter in Frankreich war, kann sie im Gegensatz zu den anderen

Mädchen der Gruppe von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen in Frankreich berichten. Die Gruppe signalisiert meist durch Lachen oder Schweigen im Sinne einer rituellen Konklusion, dass sie ein Thema nicht weiterverfolgen möchte bzw. das Thema für sie abgeschlossen ist.

Mit Blick auf die Konstitution der Gruppe ist auffällig, dass die Mädchen zwar gemeinsame Erfahrungen erwähnen, diese allerdings meist nicht über den Schulkontext hinausgehen. In der Gruppendiskussion werden vorrangig auf einer Ebene der Argumentation Inhalte und Themen des Französischunterrichts wiedergegeben. Dabei beziehen sich die Schülerinnen auf Unterrichtsinhalte, die sie im Rahmen des Leistungskurses besprochen haben. Ein relevantes Thema für die Gruppe stellt die Integration von EinwanderInnen in Frankreich dar. An anderen Stellen der Diskussion entwickelt sich eine Selbstläufigkeit, insbesondere dann, wenn es um den Leistungskurs Französisch und um den Stellenwert des Französischen in der Schule geht. Weitere Themen, die in der Gruppendiskussion aufgeworfen werden, sind französischsprachige Medien und ihre Nutzung, die Präsidentschaftswahlen in Frankreich, die Schwierigkeit der französischen Sprache und eine geplante Kursfahrt nach Frankreich, die nicht zustande kam.

### (3) Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen

Der die Diskussion einleitende Erzählimpuls (siehe Kapitel 5.4 und Leitfaden im Anhang) wird in der Gruppe MARSEILLE auf einer Ebene der kulturellen Repräsentation bearbeitet. Bereits in der Eingangspassage dokumentiert sich, dass für die Gruppe MARSEILLE kein primäres Interesse an einer persönlichen Verbindung zu Frankreich besteht und sie nicht aktiv in Beziehung zu französischsprachigen Personen tritt. Die Gruppe verständigt sich lieber auf Themen, die sie aus dem Französischunterricht kennt. Das zeigt sich auch schon in der Eingangspassage.

Bf: Ähm ja die Mode aus Frankreich ist ziemlich interessant und vielfältig und auch die Musik und ja ich war schon mal auf nem französischen Konzert mit ganz viel französischen Künstlern und am Anfang n bisschen gewöhnungsbedürftig aber ähm ist jetzt nicht ganz anders als ähm Musik aus Amerika oder Großbritannien

Rf: Äh ich fand das Land an sich einfach schön äh weil das auch ziemlich sehr historisch geprägt ist und ähm ähm irgendwie ja Stadt der Liebe also Paris zum Beispiel als Stadt der Liebe aber auch Stadt der Kunst find ich ähm mit den ganzen Sehenswürdigkeiten außerdem ähm gefällt mir auch die Sprache an sich weil sie ziemlich äh elegant klingt sag ich mal im Gegensatz jetzt zu Arabisch oder so is n bisschen grob und deshalb äh und ja des gefällt mir so des gefällt mir

Hf: [ @Ja stimmt@ ]

Rf: dran (10)

?f: @(. )@

?f: Ja:

?f: @°Nichts°@

Ef: Ja ich kann auch nur zustimmen zu Rf weil die Sprache ist sehr schön und des is auch

?f: [ @(. )@((mehrere)) ]

Ef: eigentlich der einzige Grund wieso ich Leistungskurs Französisch gewählt hab (1) und ja (3)

- Rf: Ich glaub also es wurde auch oft jetzt zum Beispiel es wurde oft bevor ich in Frankreich war wurde oft gesagt dass die Franzosen sehr unsympathisch sind ähm besonders wenn man ähm jetzt zum Beispiel in sagen wir mal in Paris ist und dann auch die Leute auf Fran- auf Englisch anspricht oder auf Deutsch dass sie dann ähm dass sie das dann teilweise abstoßen weil sie ihre eigene Sprache nicht zu hören kriegen des hat mich erst einmal n bisschen abgeschreckt und als ich dann aber in Frankreich war hab ich irgendwie des Gegenteil na was heißt des Gegenteil, die sind die Leute sind mir jetzt nicht in die Arme gesprungen aber äh die waren genauso wie hier also ich fand man muss auch in dem Land gewesen sein dann um eigene ähm Erfahrungen zu sammeln mit den Menschen aber auch mit der Sprache ähm ja (3)
- Bf: @Wir könnten auch über Politik reden,@
- Ff: °Nein°
- ?f: Nein
- ?f: Mh
- Bf: Warum? Sarkozy und so
- Ff: °Ja mach°
- Bf: Ja okay also vielleicht über immigration choisie, des hatten wir auch schon also das es also ich find's sehr unfair weil nur die ähm qualifizierten ähm Immigranten dann so ausgesucht werden und die die halt nichts können die dürfen dann nicht immigrieren und ähm ja des ist unfair (2)  
@wie seht ihr das,@
- Ef: Seh ich auch so
- Bf: @(. )@ (8)

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 01:42-05:08)

In der Eingangspassage wird deutlich, dass der Besuch von Konzerten mit französischsprachigen Musikern nicht der Alltagspraxis von Bf entspricht („gewöhnungsbedürftig“). Als Vergleichshorizont zur Musik aus Frankreich wird die englischsprachige Musik aus Amerika – gemeint sind vermutlich die USA – und Großbritannien herangezogen, die eher dem Mainstream entspricht und im Alltag der Gruppe scheinbar stärker verankert ist. Bereits hier deutet sich eine Orientierung an Vertrautheit an. Rf bearbeitet die Proposition weiter und findet „das Land an sich einfach schön“. Die Schönheit des Landes erklärt sie mit historischen Bauten und Sehenswürdigkeiten sowie mit der Stadt Paris. Das Klischee von Paris als Stadt der Liebe taucht in einem gleichen Atemzug mit der Zuschreibung von Paris als Stadt der Kunst auf. Ein weiterer Aspekt den Rf nennt ist „die Sprache an sich“, die ihr gefällt, weil sie elegant klingt im Gegensatz zur arabischen Sprache, die sie „n bisschen grob“ findet und hier als negativer Horizont fungiert. Ihr Interesse bekundet sie mit dem Land und der „Sprache an sich“. Die Personen, die in diesem Land leben bzw. die französische Sprache sprechen, finden keine Erwähnung. Die konstruierte Schönheit verbleibt auf einer Ebene des Common-Sense. Die französische Sprache wird als Kunstform in ihrem Klang bei Rf und durch die Musik bei Bf betrachtet. Auf die Schönheit der französischen Sprache und insbesondere ihren Klang gehen auch Hf und Ef ein. Die Gruppe pendelt sich somit auf ein gemeinsames Thema – die Schönheit der französischen Sprache – ein. Allein die Schönheit der Sprache ist der Grund für Ef, nach fünf Lernjahren Französisch den Leistungskurs zu wählen. Ein weiteres Mal wird die Schönheit der Sprache nicht näher ausgeführt. Die französische Sprache wird primär als Kunstform nicht aber als Verständigungsmedium verstanden.

Eine Differenzierung der Proposition erfolgt durch Rf, die von ihrer Erfahrung in Frankreich berichtet. Bevor sie in Frankreich gewesen war, hatte sie die Vorstellung, weil es „wurde oft gesagt“, dass „die Franzosen sehr unsympathisch“ sind und man das gerade dann besonders merken könne, wenn man sie nicht auf Französisch ansprechen würde. Rf führt hier eine Identitätskonstruktion der ‘Franzosen’ ein, die negativ besetzt ist und implizit den Stolz der ‘Franzosen’ auf ihre Sprache missbilligt. In der Art und Weise, wie Rf dieses Stereotyp beschreibt, wird deutlich, dass die Kommunikation mit ‘Franzosen’ ein gewisses Risiko der Abweisung beinhalten kann („dass sie dann teilweise abstoßen weil sie ihre eigene Sprache nicht zu hören kriegen“), das sie anfangs „abgeschreckt“ und verunsichert hat. In Frankreich hat sie die Erfahrung gemacht, dass die ‘Franzosen’ „genauso wie hier“ waren, weder ausgesprochen herzlich („sind mir jetzt nicht in die Arme gesprungen“) noch bemerkenswert abweisend. In der hier geschilderten Annahme und in der Erfahrung dokumentiert sich eine gewisse Distanzierung von Kontakt und Interaktion mit französischsprachigen Personen. Die eigenen Erfahrungen von Rf mit den Menschen und der Sprache scheinen weder auf persönlichen Kontakten und noch auf einem ausgeprägten Interesse an französischsprachigen Personen zu beruhen. Das zeigt sich u.a. darin, dass Interaktionssituationen nicht näher beschrieben werden. Rf schließt aus ihrer Erfahrung, dass man in dem Land gewesen sein muss, um „eigene Erfahrungen mit den Menschen aber auch mit der Sprache“ machen zu können. Im Modus einer Metarrahmung wird das Thema in einer rituellen Zwischenkonklusion beendet. Die Schlussfolgerung weist keinen Bezug zu Frankreich auf und nimmt den Charakter eines Allgemeinplatzes ein. Inwieweit der an dieser Stelle verwendete Allgemeinplatz den Orientierungen der Gruppe entspricht, ist jedoch fraglich. Im Unterschied zu anderen Gruppen wird das ambivalente Verhältnis von Inhalten aus dem Französischunterricht bzw. von Vorstellungen über Frankreich vom Hörensagen einerseits und eigenen Erfahrungen in Frankreich andererseits nicht weiter ausgeführt. Das erweckt den Eindruck als würde die Gruppe über keinerlei Erfahrungen in Frankreich verfügen und sich einer Plattitüde bedienen, die irrelevant für sie ist bzw. in ihrer eigenen Handlungspraxis nicht eingelöst wird.

Es folgt im Anschluss ein Themenwechsel auf der Ebene der Metakommunikation („@wir könnten auch über Politik reden@“) und die Suche nach einem vertrauten Thema aus dem Unterricht „Sarkozy und so“, wo sich alle dazu äußern können. Bf führt die „immigration choisie“ an, ein Thema, das der Gruppe offenbar aus dem Französischunterricht bekannt ist („des hatten wir auch schon“). Was sich hinter dem Terminus verbirgt, wird allerdings nicht erklärt. Die „immigration choisie“ verbindet Bf mit der Politik von Nicolas Sarkozy. Ihre Darstellung bewegt sich auf einer Ebene der Bewertung. Sie findet es ungerecht, dass nur qualifizierte Migranten ausgewählt werden und die Migranten, die „halt nichts können“, nicht

einreisen dürfen. Der Bezug zur Eingangsfrage nach dem Interesse an Frankreich wird hier nicht explizit gemacht. Die Einwanderungspolitik in Frankreich scheint für die Mädchen von Relevanz zu sein und bietet womöglich einen Anschluss zur eigenen Lebenswelt. Die Gruppe ist auf der Suche nach Themen, die sie aus ihrem (Unterrichts-)Alltag kennen bzw. mit denen sie sich in ihrem Alltag auseinandersetzen.

Die folgende Passage knüpft unmittelbar an die Frage der Interviewerin, wie sie sich Frankreich vorstellen an. In dieser Passage zählt die Gruppe auf, welche Themen sie im Französischunterricht behandelt haben. Die Gruppe geht dabei nicht direkt auf die Frage der Interviewerin ein. Ähnlich der Diskursorganisation in der Eingangspassage werden auch in dieser Passage unterschiedliche Themen und Inhalte genannt bzw. angedeutet, ohne dass diese von den Teilnehmerinnen näher beschrieben werden. Die Auflistung der Themen ist nicht chronologisch, beispielsweise nach Klassenstufen, oder in einer anderen Weise strukturiert. Es werden Themen ausgewählt, die der Gruppe offensichtlich in Erinnerung geblieben sind, die sie mit Frankreich verbinden und die womöglich einen Bezug zur eigenen Lebenswelt der Gruppe aufweisen. Die Gruppe springt dabei von einem Thema zum nächsten; ihre inhaltlichen Ausführungen bleiben meist unspezifisch und wenig detailreich.

Bf: Also was wir in der Schule zum Beispiel in der Unterstufe gemacht haben in Französisch war das Schulsystem in Frankreich was ähm ein ganz klein wenig anders ist als das Schulsystem hier in Deutschland und ja dass manchmal vielleicht einem schwer fällt weil die Franzosen sagen so zählen die Klassen ja so rückwärts auf ähm auf und wir machen das ja andersrum und dass ich glaube in Frankreich gibt es gibt es auch so etwas wie ne Hauptschule, oder so,  
[ @(.)@ ((mehrere)) ]

Bf: (.) also das auf jeden Fall des Schulsystem anders ist ähm haben wir halt im Unterricht in der Unterstufe gelernt und jetzt in der Oberstufe haben wir eher so uns mehr auf die ähm Politik bezogen in Frankreich und (3) ja und deswegen war also der Eindruck wir haben halt ähm zum Beispiel Filme über ähm Sarkozy und ähm seine Ehegattin geschaut und so den Eindruck weiß nicht also es gibt was die Wahlen jetzt zum Beispiel auch ähm gezeigt haben dass es schon (.) ziemlich rechts ist manchmal in Frankreich und deswegen also das schreckt einen schon manchmal ab und wenn man dann ähm ja den (.) ja so (.) was ist es der Premierminister ähm Sarkozy gewesen, ja den Premierminister sieht ja Präsident stimmt

?f: [ °War er nicht Präsident, ° ]

Bf: das er dann so jemand ist der mit seinen Klunkern eher angeben möchte und mit seinem Geld dann schreckt das einen schon ab ähm dann ist der Eindruck dann auch der tolle Eindruck von Frankreich und dem tollen Land ja schwankt der schon so n bisschen aber es gibt also viel mehr positive Aspekte in Frankreich die man jetzt aufzählen könnte wie ja Sehenswürdigkeiten die ganz schön sind und die Sprache halt (2)

?f: @(.)@

Rf: Ja was wir dann auch noch äh gelernt haben im Französischunterricht war früher ähm is uns ähm beispielsweise in bestimmten Liedtexten oder in Filmen wo wir die ähm die (.) die: ( altyazi), (1)

Hf: [ Untertitel @(.)@

Rf: Genau wo die Untertitel dazugegeben waren is uns halt oft aufgefallen dass die Franzosen teilweise anders schreiben oder ähm äh jetzt komme ich wieder auf Paris dass man da zum Beispiel die Wörter auch umdreht und zu Aids beispielsweise Sida sagt und ähm genau das hab ich dann erst mal gelernt und kann ich mir immer noch nicht erklären warum ähm außerdem haben wir mitbekommen dass die Grammatik ziemlich vielfältig ist also das es viele Ausnahmen in dieser Sprache gibt ähm man könnte davon ausgehen die Franzosen beherrschen sie

- einwandfrei, ist nicht so ähm und dann hab ich noch zum jetzt bezogen auf des ähm (1) auf das Land ähm haben wir noch gelernt dass viele ähm Moslems und vor allem auch Schwarze in dem Land leben ähm die halt oft ähm aus Marokko woher die alle
- Ff: [Algerien]
- Rf: kommen Algerien alle ein- eingewandert sind und da ich auch selbst in Frankreich war kann man das auch bestätigen also da waren wirklich wenn man in der U-Bahn saß überwiegend ähm Sch-Schwarze wenn man des jetzt so sagen kann und ja ansonsten die Politik haben wir ja schon angesprochen (3) ja
- Ff: (Doch) viele Türken (3) °Türken°
- Ef: Hat sie ja gesagt Moslems
- Ff: Ja @sie hat Schwarze gesagt@
- Rf: Überwiegend
- Bf: Ja und dazu haben wir halt noch über Integration und so etwas geredet und ähm dass die meisten Migranten sich also dass ganz viele Migranten sich äh nicht integrieren können weil sie ähm (.) weil sie noch sehr an ihrer Kultur hängen und ähm sich einfach nicht integrieren möchten und ähm ja also wir haben halt über Integration Assimilation und was war des noch? (1)
- ?f: Migration
- ?f: [Segregation]
- Bf: Genau (.) ja; (5)

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 06:37-11:24)

Zu Beginn dieser Passage bringt Bf als Thema das französische Schulsystem im Vergleich zum deutschen Schulsystem in die Runde ein. Sie verweist darauf, dass dieses Thema in der Unterstufe behandelt wurde und erwähnt eingangs, dass die Unterschiede nicht sehr groß sind („was ein ganz klein wenig anders ist als das Schulsystem hier in Deutschland“). Für Bf sind zwei Merkmale des französischen Schulsystems im Vergleich zu dem deutschen Schulsystem nennenswert. Zum einen die Tatsache, dass in Frankreich die Abfolge der Klassen- bzw. Jahrgangsstufen andersherum als in Deutschland gezählt wird. Zum anderen glaubt sie zu wissen, dass es in Frankreich eine Hauptschule gebe, allerdings ist sie sich nicht mehr sicher, ob ihre Aussage zutrifft und beendet ihre Ausführung schließlich mit der allgemeinen Aussage, dass das Schulsystem in Frankreich „auf jeden Fall“ anders sei. Hier zeigt sich eine Homologie zur Eingangspassage, in der in vergleichbarer Weise eine Ausführung zu einem Allgemeinplatz führt. Im Anschluss kommt Bf auf die Oberstufe zu sprechen und bringt erneut die Politik in Frankreich als ein Thema zur Sprache. Im Unterricht haben sie zu Nicolas Sarkozy und seiner Frau Carla Bruni einen Film gesehen. Dieses Mal ist es Bf, die ein Thema, das sie abschreckend findet, aufwirft und bezieht sich dabei auf die Ergebnisse der Präsidentschaftswahlen 2012 in Frankreich, die für Bf gezeigt haben, dass „es schon manchmal ziemlich rechts ist“. In einem gleichen Atemzug führt sie Nicolas Sarkozy als einen negativen Horizont an, dessen Prahlerei mit seinem Reichtum sie abschreckt („der mit seinen Klunkern eher angeben möchte“). Für Bf gerät ihr positives Frankreichbild dadurch ins Wanken („der tolle Eindruck von Frankreich und dem tollen Land ja schwankt der schon so n bisschen“). Die Politik in Frankreich ist für Bf negativ mit rechtsextremen Tendenzen und

einer nicht angemessenen Zurschaustellung von Reichtum besetzt und steht der Schönheit Frankreichs im Wege, die sie wie Rf in der Eingangspassage an den Sehenswürdigkeiten und der Sprache festmacht. In ihrer Darstellung werden die Ergebnisse der Präsidentschaftswahlen nicht tiefer gehend betrachtet. So findet beispielsweise der neu gewählte Präsident François Hollande keine Erwähnung und es bleibt in ihren Schilderungen unklar, woran die Gruppe eine rechtspopulistische bzw. rechtsextreme Ausrichtung Frankreichs festmacht und ob sie sich hierbei auf den Wahlerfolg der Front National im ersten Wahlgang der Präsidentschaftswahlen bezieht. Auch das Zuschaustellen von Reichtum durch den abgewählten Präsidenten Nicolas Sarkozy wird nicht weiter ausgeführt. Homologien zur Eingangspassage zeigen sich in der fehlenden Kontextualisierung und Exemplifizierung der Schilderungen. Im Folgenden stellt Rf wieder den Bezug zum gemeinsam besuchten Französischunterricht her und erwähnt, dass sie im Unterricht gelernt haben, durch das Betrachten von Filmen und Liedtexten mit Untertiteln, dass „die Franzosen teilweise anders schreiben“. Allerdings kann sich Rf die Unterschiede, die ihr in der Schreibweise der deutschen und französischen Sprache aufgefallen sind, nicht erklären. Darin deutet sich eine Orientierung in Bezug auf Lernen an, die in der Gruppe geteilt wird und die sich auch in anderen Passagen der Diskussion zeigt. Der Gruppe scheint es primär nicht um eine möglichst differenzierte Darstellung von Wissen in Form von Lerninhalten und -themen zu gehen. Das durch den Unterricht oder durch Medien angeeignete Wissen über Frankreich wird kaum hinterfragt. Ihr Verständnis von Lernen schließt das Sich-Erklären-Können von Phänomenen nicht mit ein. Das wird zum Beispiel erkennbar an der Ausführung von Rf über Unterschiede zwischen der deutschen und französischen Schreibweise. Eine differente Sprachpraxis hat Rf in Paris erfahren. Sie führt exemplarisch hierfür das deutsche Wort AIDS und seine französische Übersetzung SIDA an und schließt daraus, dass im Französischen die Buchstaben umgedreht werden. An dieser oder an einer anderen Stelle in der Gruppendiskussion wird in der Gruppe nicht darüber gesprochen, wie Wörter oder Abkürzungen aus dem angloamerikanischen Sprachgebrauch (AIDS steht für Acquired Immuno Deficiency Syndrome) im französischen Sprachgebrauch (SIDA steht für Syndrome Immunodéficitaire Acquis) gehandhabt werden. Die französischen Sprachkonventionen werden in der Gruppe nicht hinterfragt, wie es in der Gruppe BORDEAUX beispielsweise der Fall ist. Die französische Grammatik, die wiederum in anderen Gruppen (bspw. LILLE und PARIS) auch Gegenstand längerer Diskussionen ist, beschreibt die Gruppe MARSEILLE als „ziemlich vielfältig“ und „viele Ausnahmen“ beinhaltend. Der Verweis darauf, dass die ‘Franzosen’ sie nicht „einwandfrei“ beherrschen lässt Rückschlüsse auf den eigenen Fremdspracherwerb zu. Die eigene Beherrschung der französischen Grammatik erfährt dadurch eine Relativierung.



Bezogen auf das „Land“ hat die Gruppe im Unterricht gelernt, dass „viele Moslems und vor allem auch Schwarze“ in Frankreich leben. Die Religionszugehörigkeit („Moslems“) und Hautfarbe („Schwarze“) sowie die ethnische Herkunft („Marokko“, „Algerien“) werden als Beschreibungsmerkmale herangezogen. Rf bestätigt den Eindruck, den sie im Unterricht vermittelt bekommen hat und erzählt von einer persönlichen Erfahrung in einer U-Bahn in Frankreich, in der überwiegend „Schwarze“ saßen. Die eigene Erfahrung wird als eine allgemeingültige betrachtet und wird weder zeitlich noch räumlich begrenzt. Der Rückgriff auf eigene außerschulische Erlebnisse dient primär der Validierung der im Unterricht vermittelten Wissensbestände. Die politische Korrektheit der von ihr verwendeten Bezeichnung „Schwarze“ wird in einem Nebensatz rhetorisch hinterfragt, ohne eine Antwort zu geben oder in einen Diskurs zu treten. Der Bogen zu der Eingangspassage wird mit dem Verweis, dass man „die Politik“ schon angesprochen hat, gespannt. Das Ansprechen von Themen zieht sich durch die gesamte Diskussion und ist für die Gesprächsführung der Gruppe MARSEILLE spezifisch. Im Vergleich zu anderen Gruppen und im Hinblick auf die gesamte Diskussion deutet die Häufigkeit und interaktive Dichte der Passagen, in denen über Migration und Integration gesprochen wird, eine zentrale Bedeutung dieser Thematik für die Handlungspraxis der Gruppe MARSEILLE an. Diese Passagen geben implizit einen Hinweis auf eigene Migrationserfahrungen der Gruppe selbst. Ein erster vager Anhaltspunkt für eine etwaige „Migrationslagerung“ (Nohl 1996) der Gruppe MARSEILLE findet sich in der Passage darin, dass auch „die Türken“ als Einwanderungsgruppe in Frankreich genannt werden. Dies ist insofern bemerkenswert, weil die Türkei nicht zu den ‚klassischen‘ Herkunftsländern der EinwanderInnen in Frankreich zählt.<sup>88</sup> Die für die Ethnisierung konstitutive totale Identifizierung dokumentiert sich auch in der Gleichsetzung von „Türken“ und „Moslems“, die im Anschluss durch Ef erfolgt. Mit der Verwendung von ethnischen und religiösen Kategorien werden ‚totale Identitäten‘ der Einwanderungsgruppen konstruiert. Derartige Fremdzuschreibungen finden sich in der gesamten Diskussion der Gruppe wieder. In dieser Passage wird den Migranten in Frankreich beispielsweise unterstellt, dass sie sich nicht integrieren können bzw. wollen und „zu sehr an ihrer Kultur hängen“. Homologien treten zur Eingangspassage auf: Durch eine Praxis der Generalisierung und Distanzierung werden die Menschen und ihre Lebensgeschichten ‚entpersönlicht‘. Die persönliche Identität der Anderen steht nicht im Fokus des Interesses.

In einem Modus der gegenseitigen Versicherung über das im Unterricht angeeignete Wissen werden in dieser Passage Inhalte und Themen aus dem Französischkurs wiedergegeben. Die

<sup>88</sup> Institut national de la statistique et des études économiques (Insee): Enquête annuelle de recensement de 2013: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281393#graphique-figure6> (23.10.2017).

in dieser Passage verwendeten Begriffe „Integration“, „Assimilation“, „Migration“ und „Segregation“ wirken wie eine Aneinanderreihung leerer Worthülsen und erwecken den Eindruck, als ob sich die Gruppe über das Gelernte wechselseitig versichern möchte.

In dem folgenden Auszug erzählen Ef und Rf von ihren Eindrücken und Erfahrungen, die sie in Frankreich gesammelt haben.

- Ff: Ich war ja in Paris als ich elf Jahre alt war aber ja wir waren halt bei Disneyland und da haben alle eigentlich Englisch Deutsch und ganz wenig eigentlich Französisch gesprochen und da ja ich konnte eh nichts verstehen aber ja (.) die Franzosen waren eigentlich alle ganz nett
- Rf: Ja also ich war in mehreren was heißt in mehreren, also ich war in Paris in Perpignan Marseille und Narbonne und es war eigentlich die Stadt also die Städte haben sich nur vom Aussehen her unterschieden von den Menschen her waren sie eigentlich so ähnlich außer dass in Paris jetzt vielleicht noch die abgehobenen Menschen waren aus dem 16. Arrondissement oder so und ja was ich da für Erfahrungen gemacht habe wie ich schon erwähnt hatte also ich hab dieses Bild aus meinem Gehirn gelöscht dass die halt nicht auf dass die halt weiß ich nicht unhöflich oder abstoßend reagieren wenn man sie wenn man wenn man jetzt zeigt dass man aus nem anderen Land kommt dass man jetzt nicht Französisch unbedingt kann wobei ich hab ja Französisch immer gesprochen und ich hab also deren ich hab nicht so oft ähm Kontakt zu den Franzosen gehabt außer wenn ich wir im Hotel was brauchten und den Mann an der Rezeption gefragt haben dann mussten wir das war dann aber ein Mix aus Französisch und Englisch äh dann auf der Straße wenn man
- ?f: [ @(. ) @ ]
- Rf: mal nach m Weg gefragt hat das hat man dann verstanden weil man dann auch grade bei einer Wegbeschreibung oft auch mit Armen und Händen arbeitet und ähm tja ähm (2) °ja weiß ich nicht worauf ich mich genau beziehen soll, es gibt so viel zu sagen°
- Y: Was du magst
- Ef: Wie war denn das Essen?
- ?f: @(. ) @
- Rf: [Das Essen also es war alles ziemlich teuer ähm Frankreich ist generell teuer und deshalb habe ich mich so billig es geht ernährt von einem Baguette und Kräuterquark wobei des auch teuer war ä:hm aber okay [...]
- ?f: [ @(. ) @ ]

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 30:44-32:55)

In den Ausführungen zeigt sich, dass es den beiden Mädchen nicht primär darum geht, in andere Kulturen einzutauchen und sich auf Unbekanntes einzulassen. Das drückt sich zum einen darin aus, dass ausschließlich touristische Orte genannt werden, in denen es nicht vordergründig um die Anwendung der französischen Sprache oder die Herstellung von Kontakten zu französischsprachigen Personen geht. Der Aufenthalt im Freizeitpark Disneyland Paris wird in einem Atemzug mit der Stadt Paris erwähnt, obgleich die Stadt Paris nicht besucht wurde. Die Schilderung, dass im Disneyland „ganz wenig eigentlich Französisch gesprochen“ wurde, unterstreicht den Eindruck, dass ein Aufenthalt in Frankreich für die Gruppe MARSEILLE nicht vordergründig damit verbunden ist, die französische Sprache anzuwenden. Auch in der Erzählung von Rf zeigt sich diese Orientierung. Sie weist explizit daraufhin, dass sie in Frankreich „nicht so oft Kontakt zu den Franzosen“ hatte. Die

Verwendung des Französischen erfolgt unter Zuhilfenahme des Englischen notgedrungen in Situationen, in denen etwas benötigt oder etwas gesucht wird. Das Gegenüber wird in den geschilderten Begegnungen „entpersönlicht“, d.h. es wird ihm keine Aufmerksamkeit geschenkt oder keine Neugierde entgegengebracht. Den geschilderten Interaktionen haftet eine Bezogenheit auf die eigene Person an. In dieser Passage und in anderen zeigt sich, dass die Gruppe das Gespräch auf Französisch nicht aktiv sucht. Situationen, in denen die Schülerinnen Französisch sprechen müssen, werden eher als unangenehm und lästig empfunden.

Obwohl es „viel zu sagen gibt“ erfahren wir von Rf sehr wenig über ihre eigenen Erlebnisse in Frankreich. Das, was Frankreich ausmachen könnte und als etwas Spezifisches oder Besonderes wahrgenommen würde, taucht in den Schilderungen der Gruppe MARSEILLE nur auf einer Ebene des Common-Senses auf. Die wenigen persönlichen Erzählungen und Beschreibungen über Frankreich weisen kaum Details auf und erwecken somit den Anschein, dass sie allgemeingültig seien. Am Beispiel der Thematik Essen zeigt sich in dieser Passage, dass Rf sich nicht auf unbekannte Essgewohnheiten und Lebensmittel einlässt. Das Thema Essen in Frankreich wird im Vergleich zu anderen Gruppen in der Gruppe MARSEILLE auffällig emotionslos bearbeitet. Das Essen wird ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der finanziellen Ausgaben betrachtet und als „teuer“ empfunden. Aus diesem Grund hat sich Rf in Frankreich von „einem Baguette und Kräuterquark“ ernährt. Die erwähnten Lebensmittel scheinen Rf vertraut zu sein. Obwohl die Nahrungsaufnahme etwas Alltägliches darstellt und auch im Rahmen der Aufenthalte in Frankreich in irgendeiner Art und Weise stattfindet, finden sich im gesamten Diskursverlauf der Gruppe MARSEILLE keine weiteren Passagen zu dieser Thematik. Im Unterschied zu anderen Gruppen wie NÎMES, PARIS oder BORDEAUX berichten die Jugendlichen weder von Orten der Nahrungsaufnahme noch von einzelnen Nahrungsmitteln oder von erfahrenen Essgewohnheiten in Frankreich. Entweder ist die eigene Esserfahrung, die in Frankreich gemacht wurde, für die Gruppe MARSEILLE nicht von Bedeutung oder eine derartige Erfahrung liegt den Teilnehmenden mehrheitlich nicht vor.

Exemplarisch zeigt sich auch in der folgenden Sequenz, dass die Ausführungen der Teilnehmerinnen der Gruppe MARSEILLE im Vergleich zu anderen Gruppen detailarmer und emotionsloser gestaltet sind und es den Jugendlichen in der geschilderten Kommunikation weniger um einen persönlichen Austausch der Sichtweisen oder um die Suche nach Gemeinsamkeit zwischen ihnen und den französischsprachigen SchülerInnen geht.

Bf: Wir hatten auch ne französische Austauschgruppe vor kurzem glaube ich also vor nem Monat  
?f: [Ach so ja]  
Bf: oder so und ähm woher kamen die noch, (.) weißt du, na ja egal des waren halt so  
HF: @Ich weiß es nicht@

- Bf: französische Schüler die hier nach X-Stadt gekommen sind und mit denen haben wir uns dann auch unterhalten des waren so leichte Dinge wie ja ähm ja woher kommst du, oder ja was hast du vor-für Ziele in deinem Leben oder so wie ist es in Frankreich oder wie ist es in Deutschland haben wir das Schulsystem verglichen und so und da hat man schon also man versteht des schon man kann auch schon sprechen aber ähm also es ist immer so unangenehm mit einem Franzosen zu sprechen weil man so denkt okay es klingt jetzt meine
- ?f: [Mh]
- Bf: Aussprache ist jetzt bestimmt nicht so gut wie von dem der grad mit mir spricht und das ist halt manchmal unangenehm aber sonst versteht man eigentlich (.) alles denke ich
- ?f: Ja
- Hf: Ja wobei man eigentlich sagen sollte dass die Austauschschüler also das waren jetzt nicht unsere Austauschschüler von ner anderen Klasse das waren glaube ich Achtklässler und wahrscheinlich lag es auch daran dass man deren Französisch so gut verstehen konnte
- ?f: [@(.)@]
- Hf: grade weil sie halt noch viel jünger waren als wir und jetzt nicht äh erwachsene Personen vor uns standen mit einem (1) ähm mit einem krasserem Vokabular ja würd ich sagen
- Rf: [Hochfranzösisch,]
- Bf: Ach und die haben in der Schule Deutsch gelernt als zweite Fremdsprache oder so und die haben dann wirklich gar kein Deutsch gesprochen also die konnten wirklich nur ähm wie geht's dir, und keine Ahnung irgendwas sagen und des war halt also wir haben Französisch
- ?f: [°Mh°]
- Bf: schon etwas besser als die Deutsch gelernt finde ich also als wir in der achten waren konnten wir glaube ich n bisschen besser Französisch als die Deutsch als deren Fremdsprache deswegen ähm fand ich es auch n bisschen merkwürdig weil die konnten wirklich fast gar kein Deutsch und dann waren sie hier in Deutschland und des war (.) ja
- Hf: Vielleicht legt man einfach auch nicht so viel Wert in Frankreich also auf ähm andere Fremdsprachen weil man halt denkt ja Französisch ähm wird halt hier in Frankreich gesprochen dann ist das halt so und dann müssen wir uns auch nicht an andere
- Rf: [Mh]
- Hf: Fremdsprachen orientieren oder so (vielleicht ist Englisch da in) oder so weil Englisch können ja schon einige die können ja da schon Englisch oder, also so was ich mitbekommen habe
- Rf: [°(Na ja)°]
- Hf: mehr als man Deutsch kann wobei eigentlich wobei man eigentlich denkt dass Frankreich und Deutschland so Nachbarn wären aber (10)

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 27:39-30:19)

Über die französischsprachigen SchülerInnen ist innerhalb der Gruppe wenig bekannt, sie bleiben in der Passage anonym. Auch können sich die Jugendlichen nicht mehr daran erinnern, woher die „französische Austauschgruppe“ kam. Die gewählte Formulierung von Bf „na ja egal des waren halt so französische Schüler die hier nach X-Stadt gekommen sind“ macht deutlich, dass dem Kontext der Begegnungssituation keine große Bedeutung beigemessen wird. Die geschilderte soziale Interaktion mit französischsprachigen Jugendlichen wird ausschließlich in einem schulischen Setting verortet. Relevant scheint für die Gruppe zu sein, dass sie ein Gespräch auf Französisch mit MuttersprachlerInnen führen konnte. Irrelevant oder zumindest nicht erwähnenswert ist das, was die Jugendlichen in den Gesprächen über die französischsprachigen Anderen erfahren haben. Zwar werden Fragen, die sie ihren GesprächspartnerInnen gestellt haben, erwähnt, deren Antworten kommen allerdings nicht zur Sprache. Auch wenn die hier aufgeführten Gesprächsthemen den Eindruck vermitteln, etwas Persönliches über die Anderen in Erfahrung bringen zu wollen

(„was hast du vor-für Ziele in deinem Leben“), werden die französischsprachigen Jugendlichen nicht als Individuen in ihrer Einzigartigkeit, sondern einzig in ihrer sozialen Rolle als MittelstufenschülerInnen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, beschrieben. Von Interesse sind allein die sprachlichen Leistungen der französischsprachigen SchülerInnen. Ihre Deutschkenntnisse werden in Relation zu den eigenen Französischkenntnissen der Jugendlichen gesetzt. Als „merkwürdig“ nimmt Bf wahr, dass die SchülerInnen aus Frankreich sich kaum auf Deutsch verständigen konnten. Die Herstellung von Differenz orientiert sich hierbei an einer schulischen Leistungsfähigkeit. Die positive Erfahrung, dass das Französisch der französischsprachigen SchülerInnen für die Jugendlichen gut verständlich war, führen sie auf das Alter und die Ausdrucksweise ihrer GesprächspartnerInnen zurück. Darin deuten sich wiederum rollenförmige Erwartungen der Jugendlichen an das Ausdrucksvermögen des Gegenübers an. Von Erwachsenen wird ein anderer Wortschatz erwartet als von Kindern und Jugendlichen.

#### (4) Fazit: Zentrale Komponenten des kollektiven Orientierungsrahmens

Die Gruppe MARSEILLE orientiert sich primär nicht an einer Verständigung im Sinne einer Herstellung von Gemeinschaft. Die fehlende interaktive Bezugnahme zeigt sich auch auf der formalen Ebene der Gruppendiskussion in einer parallelen Diskursorganisation. In den aneinander gereihten Ausführungen der Jugendlichen zeigt sich eine inhaltliche und formale Ausrichtung der Diskussion an exterioren Normen, Regeln und Rollen. Im Unterschied zur Gruppe LILLE treten keine Meinungsverschiedenheiten auf.

Die Jugendlichen beziehen sich in der Diskussion auf ein kommunikativ-generalisiertes Wissen über Frankreich, das sie in erster Linie mit ihrem Französischunterricht in Verbindung setzen. Im Gegensatz zu den Gruppen BORDEAUX, RENNES und NÎMES werden Ethnisierungen nicht oder zumindest kaum hinterfragt.

Der Französischkurs und seine Inhalte kompensieren für die Gruppe nicht vorhandene eigene Erfahrungen und Erlebnisse im Zielsprachenland Frankreich und erhalten dadurch eine größere Relevanz als das in anderen Gruppen der Fall ist. In der Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten und in der Auseinandersetzung mit Unterrichtsanforderungen repräsentiert sich ein geteiltes konjunktives Wissen der Gruppe MARSEILLE, das auf eine spezifische implizite Art und Weise verweist, sich zu exterioren Normen und Rollen habituell ins Verhältnis zu setzen. Der konjunktiven Erfahrung in Frankreich wird homolog zur Gruppe LILLE eine eher untergeordnete Bedeutung beigemessen. Dies ist womöglich darauf zurückzuführen, dass die Gruppe MARSEILLE kaum über eigene Erfahrungen mit französischsprachigen Personen oder in Frankreich verfügt. Die Beschreibung der

fremdsprachigen Anderen bzw. der Andersartigkeit basiert überwiegend auf Stereotypen, die selten aufgebrochen werden. Die fremdsprachigen Anderen erfahren in ihrer persönlichen Identität keine Anerkennung. Begegnungen mit französischsprachigen Personen werden in der Gruppe nicht näher beschrieben. Ihre Frankreichbilder beruhen nicht auf zwischenmenschlichen Begegnungen, sondern auf Dinge, die für sie sicht- oder hörbar sind wie Sehenswürdigkeiten, Mode, Reichtum, Musik und Sprache. In der gesamten Diskussion kommt es kaum zu dramaturgischen Höhepunkten, in denen die Gruppe intensiv und emotional diskutiert. Ihr persönliches Interesse an Frankreich ist daher schwierig zu erfassen.

## 7 SINNGENETISCHE TYPENBILDUNG

In den Falldarstellungen im sechsten vorangestellten Kapitel wurden die handlungsleitenden Orientierungen der sechs primär in die Auswertung einbezogenen Fälle rekonstruiert. Darauf aufbauend sollen in diesem Kapitel generalisierbare Erkenntnisse in Form von Regeln und Strukturen, die den herausgearbeiteten Orientierungen der Erforschten zugrunde liegen und diese erklären, rekonstruiert werden. Die vorliegende sinngenetische Typenbildung analysiert die „strukturierende Struktur“ (Bourdieu 2013: 279) der Handlungspraxis. Ausgehend von den Rekonstruktionsergebnissen der Falldarstellungen, die aufzeigen, wie jugendliche Fremdsprachenlernende Differenz und Gemeinsamkeit in fremdsprachigen und fremdsprachlichen Kontexten konstruieren, wird in der sinngenetischen Analyse eine Regelmäßigkeit, die die jeweilige Handlungspraxis der Erforschten bestimmt, herausgearbeitet.

Im Folgenden werden zunächst im Abschnitt 7.1 die drei rekonstruierten Typen in tabellarischer Form skizziert, um eine erste Übersicht über die sinngenetische Typenbildung zu geben. Im Weiteren wird im Abschnitt 7.2 das Tertium Comparationis als Basistypik, bei der die sinngenetische Typenbildung ihren Ausgangspunkt nimmt, in seiner Ausrichtung und Verfasstheit dargestellt und seine drei Vergleichsdimensionen erläutert. Im Zentrum des Kapitels stehen die drei rekonstruierten Typen des Fremdverstehens, die in ihrer Komplexität und empirischen Sättigung in den Abschnitten 7.3, 7.4 und 7.5 dargelegt werden. Für die Darstellung der drei Typen wurden exemplarisch Sequenzen aus den Gruppendiskussionen ausgewählt, in denen sich zentrale Orientierungen eines Typus<sup>89</sup> in besonders prägnanter Weise dokumentieren.<sup>90</sup> Die Darstellung des jeweiligen Typus beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung und folgt entlang der im Abschnitt 7.2 erläuterten Vergleichsdimensionen.

<sup>89</sup> In der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode ist von einem „Typus“ die Rede, sobald sich der rekonstruierte Orientierungsrahmen von der fallspezifischen Besonderheit gelöst hat und mindestens zwei Fällen zugeordnet werden kann.

<sup>90</sup> Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit sind die bereits vorgestellten sechs Fälle auch in diesem Kapitel Gegenstand der empirischen Analysen. Eine Wiederholung der Sequenzen, die bereits in den Falldarstellungen zur Interpretation herangezogen wurden, wurde in der sinngenetischen Typenbildung vermieden.

## 7.1 Übersicht über die sinngenetische Typenbildung und die Fälle

<b>Orientierungs- diskrepanz der Anerkennungs- konfiguration</b>	<b>TYPUS I:</b> <i>Reziprozität und Reflexivität der Anerkennung</i>	<b>TYPUS II:</b> <i>Prinzipielle und unmittelbare Anerkennung der Anderen</i>	<b>TYPUS III:</b> <i>Symbolische Grenzziehung der Anerkennung</i>
Modus der Verständigung	Metamoral und Diskursethik	Reflexivität der Perspektiven	Stereotype Normalitätsvorstellungen
Attribuierung der Verantwortung bei Kommunikations- problemen	Gegenseitige Verantwortung	Selbstattribuierung	Fremdattribuierung
Herstellung von sozialer Beziehung	Persönliche, erfahrungsbasierte Verbundenheit	Konstruktive Gemeinschaft	Entpersönlichung sozialer Beziehungen
Fälle <sup>91</sup>	BORDEAUX, PARIS, (LE HAVRE)	NÎMES, RENNES, NANTES, (DIJON), (MONTPELLIER)	LILLE, MARSEILLE

Tabelle 3: Übersicht über die sinngenetische Typenbildung

## 7.2 Konfiguration von Anerkennung als Tertium Comparationis

In der Untersuchung ließ sich in allen rekonstruierten Fällen und ihren Bezügen zueinander als Tertium Comparationis bzw. als Basistypik der sinngenetischen Typenbildung eine für alle Fälle übergreifende gemeinsame Orientierungsdiskrepanz<sup>92</sup> herausarbeiten, die ich begrifflich als *Konfiguration von Anerkennung* fasse. Die Verhandlung und Gestaltung von Anerkennung stellt die gemeinsame, die Alltagspraktik betreffende Orientierung der Erforschten im habituellen Umgang mit Fremdheit bzw. Andersartigkeit dar, die sich als homologes Muster durch das gesamte empirische Material zieht. In allen Fällen zeigt sich, dass in der Interaktion mit Anderen bzw. in der Kommunikation über französischsprachige Personen Anerkennungsrelationen erzeugt und verhandelt werden. Die Identitätszuschreibungen der Jugendlichen entstehen in der sozialen Interaktion, also in einer Beziehung zu Anderen, und erfahren dabei Anerkennung oder nicht. In der Weise, wie die Jugendlichen über etwas

<sup>91</sup> Die empirische Grundlage der sinngenetischen Typenbildung beruht auf der dokumentarischen Interpretation von insgesamt zehn Gruppendiskussionen. Die in Klammer zugeordneten Fälle sind aus Darstellungsgründen nicht als eigenständige Fälle in den vorangestellten Falldarstellungen in der Arbeit aufgeführt worden. Ihre Zuordnung zur sinngenetischen Typenbildung ist daher unter Vorbehalt zu sehen. Eine Ausnahme bildet der Fall NANTES, auf den ich in der Darstellung des Typus II verweise, um exemplarisch aufzuzeigen, wie Fälle, die nicht Gegenstand der Falldarstellungen in dieser Arbeit sind, in die komparative Analyse miteinbezogen wurden.

<sup>92</sup> In der dokumentarischen Forschungspraxis finden sich für das Tertium Comparationis auf der Ebene der Orientierungsrahmen in der sinngenetischen Typenbildung unterschiedliche Bezeichnungen wie Orientierungsdilemma, Orientierungsproblem oder fallübergreifender Orientierungsrahmen, die synonym zu dem hier gewählten Begriff der gemeinsamen Orientierungsdiskrepanz zu verstehen sind (siehe Amling/Hoffmann 2013: 192).



sprechen und wie sie etwas tun, zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen der Anerkennung in Form von Positionierungen gegenüber eigenen und anderen Verhaltensweisen, Merkmalen und Haltungen. Alle Erforschten sind vor das Problem gestellt, in einer (französischsprachigen oder -sprachlichen) Situation, die sie als different vor dem Hintergrund der eigenen sozialen Lebenswelt wahrnehmen, spezifische Anforderungen, Anstrengungen und Dilemmata zu bewältigen, um Anerkennung zu finden und zu zollen. Die Orientierungsdiskrepanz der Konfigurationen von Anerkennung verweist auf unterschiedliche Praktiken der Auseinandersetzung mit normativen Verhaltenserwartungen und Zwängen, Eigentheorien und Identitätskonstruktionen. Die Rekonstruktion des Modus Operandi der Anerkennung vollzieht sich in Relation zur Norm und Identität (vgl. Bohnsack 2014a: 35).<sup>93</sup>

Die Erfahrungen mit Fremdheit gehen mit Erfahrungen der Anerkennung und Nicht-Anerkennung einher und basieren auf einem vorreflexiven handlungsleitenden Wissen, welches in sozial geteilten Zusammenhängen, in konjunktiven Erfahrungsräumen habitualisiert wird. Die Orientierungsdiskrepanz der Anerkennungskonfiguration dokumentiert sich auch in den Schilderungen über Lerninhalte und Lernmethoden des Französischunterrichts. In ähnlich struktureller Weise werden in den Gruppendiskussionen die Vermittlungsinhalte und die Vermittlungsweise des besuchten Französischunterrichts verhandelt. Dabei stellt sich auch die Frage, welches Wissen über Frankreich, über die französische Sprache, über französischsprachige Personen und Kulturen für die Gruppen von Bedeutung ist und Anerkennung findet. Die Frage nach den handlungsleitenden Normen, die als legitim, akzeptabel und befürwortungsfähig gelten, wird in den Gruppen in unterschiedlicher Weise hinsichtlich seiner „konjunktiven Gültigkeit“ (Mannheim 1980: 213) verhandelt. Im Spannungsverhältnis zwischen Norm und Handlungspraxis lassen sich spezifische Formen der habituellen Bearbeitung und Bewältigung von Wissensbeständen des Interaktionssystems Unterricht herausarbeiten. In der empirischen Rekonstruktion zeigt sich, dass die implizite Auseinandersetzung mit Anerkennungsverhältnissen, die gemeinsame Orientierungsdiskrepanz der Erforschten hinsichtlich der Herstellung und Bearbeitung von Fremdheit bildet. Auf dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit zeichnen sich weitere Orientierungsrahmen, in denen sich die drei Typen voneinander unterscheiden, als Modi der Anerkennung ab.

### **7.2.1 Vergleichsdimensionen**

Das Tertium Comparationis der sinngenetischen Typenbildung, die Konfiguration von Anerkennung, setzt sich aus drei Vergleichsdimensionen zusammen (Modus der

<sup>93</sup> Zum Verhältnis von Orientierungsrahmen einerseits und Norm und Identität andererseits siehe Kapitel 3.2.1 in der vorliegenden Arbeit.

Verständigung, Attribuierung der Verantwortung bei Kommunikationsproblemen und Herstellung von sozialer Beziehung), die sich aus der komparativen Analyse der Fälle ergeben und als geeignet erwiesen haben, weil sie Aspekte der Bearbeitung der gemeinsamen Orientierungsdiskrepanz einschließen und „Kontraste in der Gemeinsamkeit“ (vgl. u.a. Bohnsack 2010a: 143) zwischen den Typen aufzeigen. Die Komponenten des übergeordneten Orientierungsrahmens der Anerkennungsfiguration weisen in ihrer begrifflich-theoretischen Explikation der die Praktik des Fremdverstehens anleitenden Prinzipien Bezüge zu grundlagentheoretischen Überlegungen auf. Sie wurden vor der Reflexionsfolie der grundlagentheoretischen Überlegungen zu den Unterschieden der konjunktiven und kommunikativen Verständigung in der Praxeologischen Wissenssoziologie, von Erving Goffman zur Identität und Norm (2016) und von Jürgen Habermas zur Moral und Diskursethik im kommunikativen Handeln (1990, 2014) herausgearbeitet.

#### Erste Vergleichsdimension: Modus der Verständigung

Mit dieser Vergleichsdimension werden die impliziten Prinzipien der Verständigung analysiert, die zusammen mit den anderen Vergleichsebenen die fallübergreifende Orientierungsdiskrepanz der Anerkennungskonfiguration bilden. Die drei rekonstruierten Typen unterscheiden sich darin, was sie zum Gegenstand der Verständigung machen und wie sie Themen in der Verständigung mit den (französischsprachigen) Anderen bearbeiten. Die Handlungspraxis der Jugendlichen kann an einer konjunktiven Verständigung mit den französischsprachigen Anderen auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungsräume oder an einer kommunikativen Verständigung ausgerichtet sein, die sich in einen Austausch von Common-Sense-Wissen auf dem Wege der wechselseitigen Interpretation vollzieht. In den Schilderungen der Jugendlichen zeigt sich, wie sich die Erforschten selbst in der Kommunikation mit Anderen sehen, welche Ansprüche sie an sich selbst stellen, welche Erwartungen sie an das Gespräch und ihr Gegenüber haben, wie sie mit Erwartungen, die in der Kommunikation nicht erfüllt werden, umgehen und wie für sie allgemein Verständigung gelingt. Über die Kommunikation und Sprache setzen sich die Erforschten in der Handlungspraxis mit sozialer Identität, mit einem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden (vgl. Goffman 2016) auseinander. Darin dokumentieren sich Anerkennungserwartungen der Erforschten und die Normen, auf die bezogen Anerkennung gewährt oder vorenthalten wird. Die Jugendlichen zeigen beispielsweise durch eigene Bemühungen, die französische Sprache zu beherrschen und die französischen Sprachkonventionen in der Interaktion mit französischsprachigen Personen zu übernehmen auf, dass sie sich der französischsprachigen Gemeinschaft in einer Form zugehörig fühlen und an einer Verständigung und Stiftung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit orientiert sind. Die habituelle Herstellung von Differenz und Gemeinsamkeit kommt in den Schilderungen der Gesprächssituationen der Jugendlichen zum

Ausdruck. Darin wird deutlich, wie die Erforschten Fremdheit und Vertrautheit konstruieren, in welchem Rahmen sie überhaupt Fremdheitserfahrungen machen, wie sie mit Andersartigkeit umgehen und was ihnen Halt in der Verständigung mit anderen Personen zu geben vermag. Zudem wird deutlich, ob der Blick in der Interaktion stärker auf sich selbst oder auf das Gegenüber gerichtet ist. An sich ist jede Form der Interaktion zwischen sprach- und handlungsfähigen Subjekten eo ipso reziprok (vgl. Habermas 1990: 83f). Die rekonstruierten Modi der Verständigung weisen hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeitslenkung in der Verständigung allerdings Unterschiede auf.

In Anspielung auf die von Jürgen Habermas (1990) unter Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus und die Entwicklungspsychologie entwickelten diskursethischen Prinzipien des kommunikativen Handelns wird die Verständigungsweise bei Typus I als eine *Orientierung an Metamoral bzw. Diskursethik* gefasst. In der Habermas'schen „Diskurstheorie der Ethik“ (2014: 127) bewegen sich die normativen Geltungsansprüche allerdings vorrangig auf einer Ebene des „moralischen Bewusstseins“ (vgl. u.a. Habermas 2014: 128) und nicht auf der Ebene einer in der Handlungspraxis implizierten Moral und Diskursethik, einer „praktischen Diskursethik“ (vgl. Bohnsack 2017a: 337f.) wie bei Typus I. Für Typus I ist bedeutsam, ob das Gegenüber über die ‚richtigen‘ Prinzipien der Herstellung von Moral verfügt, um sich verständigen zu können. Der Blick wendet sich der praktischen Diskursethik der Anderen in der Verständigung zu. Auf der Ebene der impliziten Metamoral bzw. Diskursethik geht es den Jugendlichen darum, wie aufrichtig, wahrhaftig und authentisch sie die kommunikativen Akte der Anderen erfahren. Die Gruppen des Typus I orientieren sich in der sozialen Interaktion mit (fremdsprachigen) Anderen nicht vorrangig an den Inhalten der Gespräche, sondern an der Prozessstruktur der Herstellung der kommunikativen Akte. Verständigung vollzieht sich bei ihnen primär auf einer Ebene der Diskursethik. Die Reziprozität (interaktiver Prozess) und Reflexivität (logischer Prozess) von Anerkennung oder Nicht-Anerkennung wird an einer Authentizität und Wahrhaftigkeit des Verhaltens der Anderen zur Norm, Moral und Ethik festgemacht, also an einer erfahrenen Kongruenz von „Existenzweise“ und „Darstellungsmodus“ des Gegenübers (vgl. Bohnsack 2007: 204). Als wahrhaftig wird die Übereinstimmung von Denken und Handeln verstanden, dass „die manifestierte Sprecherintention so gemeint ist, wie sie geäußert wird“ (Habermas 2014: 147). Mit Luhmann (1974: 93) werden „Mechanismen [...] dadurch reflexiv, dass sie auf sich selbst angewandt werden“. Im Anschluss an Luhmann ist „im Falle der ‚Normierung des Normsetzungsvorgangs‘ [...] unser Gegenstand nicht die proponierte Norm, sondern der kommunikative und verfahrensmäßige Modus Operandi ihrer Herstellung“ (Bohnsack 2017a: 79). Für den Bereich der Norm bedeutet das, dass reflexive Normen oder Metanormen Normen sind, die im Sinne der Normierung, Bildung oder Interpretation von Normen fungieren. Habermas unterscheidet in seinem Aufsatz „Moralentwicklung und Ich-Identität“ auf einer

Ebene des formaloperationalen Denkens „zwischen Normen einerseits und Grundsätzen, nach denen wir Normen erzeugen können, andererseits“ (1990: 80).<sup>94</sup> Die Reflexivität der Norm des kommunikativen Handelns vollzieht sich bei Habermas primär auf einer Ebene des kommunikativ-generalisierten Wissens (bspw. im politischen Bereich rechtsstaatlicher, parlamentarischer Verfahren). Die in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Modi der Verständigung in den Gruppen des Typus I beziehen sich auf eine in der Handlungspraxis implizierte Norm und Moral, auf eine praktische Diskursethik.

Für Typus II lässt sich eine Orientierung an einer *Reflexivität der Perspektiven* rekonstruieren. In der Verständigung richtet sich bei Typus II der Blick auf die eigene Horizonterweiterung, die durch den Austausch von Sichtweisen, durch das Erleben anderer Alltagspraktiken, durch das Abarbeiten an Stereotypen und durch Wissenszuwachs ermöglicht wird. Über diese Vergleichshorizonte reflektieren die Jugendlichen in der Verständigung mit (französischsprachigen) Anderen ihre eigene Perspektivität und soziale Eingebundenheit. Das Kennenlernen anderer Gewohnheiten und Haltungen ermöglicht den Fällen des Typus II neue Handlungsoptionen für die Zukunft zu erwerben. Typus II stellt in der Verständigung hohe moralische und normative Ansprüche an sich selbst und möchte diesen und zugleich den Erwartungen der Anderen entsprechen und sich der spezifischen Verständigungssituation adäquat verhalten. Die praktische Umsetzung der Selbstmoral, Selbstdisziplin und eigenen Leistungserwartung steht bei Typus II in der Verständigung im Vordergrund und nicht etwa eine Degradierung anderer Handlungen und Sichtweisen.

Typus III zeichnet sich durch eine kommunikative Praxis aus, die an einer Aufrechterhaltung von Norm und sozialer Rolle ausgerichtet ist, und sich an *stereotypen Normalitätsvorstellungen im Bereich virtueller sozialer Identitäten und Rollen* orientiert. Die Jugendlichen übertragen die eigenen moralischen und stereotypen Vorstellungen in der Verständigung auf die (französischsprachigen) Anderen. Verständigung gelingt bei Typus III, wenn die Handlungs- und Verhaltensweisen der (fremdsprachigen) Anderen den eigenen Normalitätsvorstellungen entsprechen. Ein davon abweichendes Verhalten in der Kommunikation wird als ‚auffällig‘ und ‚anormal‘ konstruiert und stellenweise stigmatisiert. In der Verständigung mit Anderen geht es bei Typus III vor allem darum, sich mitzuteilen und nicht so sehr um eine Herstellung von Verbundenheit oder Gemeinschaft.

<sup>94</sup> Bezogen auf die Habermas'sche Diskursethik stellt sich dann die Frage, wie Diskursethik ihren Geltungsanspruch begründen kann. Neben dem Universalisierungsgrundsatz (U) entwickelt Habermas das diskursethische Grundprinzip (D). Zu letzterem finden sich in „Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln“ folgende Aussagen, die für die moralische Gültigkeit einer Diskursethik herangezogen werden können. „[Es dürfen] nur die Normen Geltung beanspruchen [...], die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden könnten)“ (Habermas 2014: 103).

Die Modi der Verständigung, die in den drei nachstehenden rekonstruierten Typen verdeutlicht werden, betreffen nicht nur das Verhältnis der Erforschten zur fremden Sprache bzw. zu Personen, die eine andere Sprache sprechen, sondern sie dokumentieren sich in homologer Weise auch innerhalb der Sprachgemeinschaft und der Peergroup. Sie sind so basal, dass sie jeder Kommunikation zugrunde liegen und nicht nur die Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften tangieren. In gleicher Weise wie die Jugendlichen französischsprachigen Personen gegenüber treten, treten sie auch den Lehrpersonen oder ihren MitschülerInnen gegenüber.

### Zweite Vergleichsdimension: Attribuierung der Verantwortung bei Kommunikationsproblemen

In der Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften agiert häufig einer der Interaktanten nicht in seiner Muttersprache, sondern in einer mehr oder weniger entwickelten Lerner Sprache<sup>95</sup>. Die Beteiligten bringen – meist ohne sich dessen bewusst zu sein – habituelle Konventionen des Kommunizierens in die soziale Interaktion mit ein. Diese habituellen Konventionen behalten für die SprecherInnen ihre Geltung, auch wenn ein anderes Sprachsystem verwendet wird. Sprachwahl und Konventionen des Kommunizierens können zu Verständnisschwierigkeiten führen – sie müssen es aber nicht.

In den geschilderten Begegnungssituationen zwischen den Erforschten und französischsprachigen Personen zeigt sich, dass Missverständnisse oder Verständigungsprobleme inhaltlicher und sprachlicher Art im Prozess der sozialen Interaktion in allen Gruppen auftreten. Ein Missverstehen seitens der Erforschten wird in den drei Typen allerdings unterschiedlich attribuiert. Misslingt ein Versuch der Verständigung oder kommt ein Gespräch nicht zustande, wird die Verantwortung für das Missverstehen in der Kommunikation entweder einem oder allen beteiligten Interaktanten zugeschrieben. Die *Attribuierung der Verantwortung der Kommunikation bei Kommunikationsproblemen* konnte als zweite Vergleichsdimension des Tertium Comparationis herausgearbeitet werden. Die rekonstruierten Orientierungen der Jugendlichen bezogen auf ihre primäre habituelle Praxis der Deutung und Bewältigung von Missverstehen in fremdsprachigen und fremdsprachlichen Situationen weisen unterschiedliche Modi Operandi auf. Die Zuschreibung von Verantwortung für Kommunikationsprobleme ist konstitutiv für die Frage der Anerkennung der Verantwortung in einer sozialen Interaktion und dokumentiert sich u. a. darin, ob die Erforschten ihr eigenes kommunikatives Verhalten und Handeln in der geschilderten sozialen Interaktion mit Anderen in den Blick nehmen oder nicht.

<sup>95</sup> Zum Begriff der Lerner Sprache siehe Kapitel 6.4.1.

Treten Schwierigkeiten in der Kommunikation mit französischsprachigen Personen auf, so werden Verständigungsschwierigkeiten bei Typus I meist beiden AkteurInnen der sozialen Interaktion zugeschrieben, die *Verantwortung der Kommunikation ist eine gegenseitige*. Hingegen fühlt sich Typus II für das Misslingen der Kommunikation mit (fremdsprachigen) Anderen *alleine verantwortlich*. Die Kommunikationsprobleme werden von Typus II primär *selbstattribuiert*. Die Anerkennung des Anderen ist mit der Verantwortungsübernahme für das Gelingen oder Misslingen eines Gesprächs verknüpft. Bei den Fällen des Typus III wird größtenteils *fremdattribuiert*, d.h. die (fremdsprachigen) Anderen sind verantwortlich dafür, dass Kommunikation und Verständigung zwischen ihnen zustande kommt und funktioniert. Die Gründe für ein Missverstehen sehen sie vorrangig in den als different erlebten Verhaltensweisen der (französischsprachigen) Anderen. Diese Fremdzuschreibungen führen zu einer eingeschränkten Anerkennung oder zu einer Nicht-Anerkennung der eigenen Mitverantwortung in der Interaktionssituation.

Die mit dieser Vergleichsdimension herausgearbeiteten Modi der Zuschreibung von Verantwortung und Kommunikationsproblemen finden sich wiederum in allen geschilderten Kommunikationssituationen wieder; sie sind also nicht spezifisch für Interaktionssituationen mit französisch- oder anderssprachigen Personen.

#### Dritte Vergleichsdimension: Herstellung von sozialer Beziehung

Die unterschiedlichen Modi der Herstellung und Bearbeitung sozialer Beziehung zwischen den Erforschten und den (fremdsprachigen) Anderen werden mit der dritten Vergleichsdimension rekonstruiert. Die sozialen Beziehungen stellen den Raum dar, innerhalb dessen Identität(en) definiert und verhandelt und Akzeptanz erfahren wird. Die Art und Weise, wie die (französischsprachigen) Anderen in den Gruppendiskussionen dargestellt werden, gibt Aufschluss darüber, wie die Erforschten Identitäten im Rahmen von sozialen Beziehungen begreifen, wie sie mit Anderen in Beziehung treten und personale und soziale Identitäten definieren.

In den Gruppendiskussionen wird ein französischsprachiges Individuum von den Erforschten sozial identifiziert, es wird in soziale Bezüge eingeordnet und dadurch charakterisiert. Goffman differenziert in seinem Werk „Stigma“ zwischen „virtualer sozialer Identität“ und „aktueller sozialer Identität“ (2016: 10). Im Alltag kommt es zwischen beiden Identitätsformen zwangsläufig zu Differenzen, da Vorstellungen oder Erwartungen eine Person betreffend und die tatsächlichen Interaktionsprozesse voneinander abweichen können. Diese Diskrepanz kann dazu führen, dass Personen Merkmale zugeschrieben werden, die diese als abweichend kennzeichnen und damit abwerten. Solche Attribute bezeichnet Goffman als „Stigma“, wenn deren „diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist“ (2016: 11).

Mit der Zuschreibung einer virtualen sozialen Identität wird antizipiert, wie das französischsprachige Individuum sein und handeln sollte. Diese Identitätsidentifizierungen stützen sich auf Antizipationen, die sie haben und in der sozialen Interaktionssituation implizit in normative Erwartungen umwandeln. Den Erforschten ist es nicht bewusst, Forderungen gestellt zu haben, auch nicht bewusst wird ihnen, was die Forderungen konkret sind, „bis eine akute Frage auftaucht, ob sie erfüllt werden oder nicht“ (Goffman 2016: 10). Es ist diese Diskrepanz von virtueller und aktueller sozialer Identität, „welche Stigmatisierungsprozesse und auf diese Weise auch implizite Reflexionsprozesse auslöst“ (Bohnsack 2017a: 305). Die Zuweisung einer „aktuellen sozialen Identität“ umfasst Attribute, deren Besitz dem Individuum „tatsächlich bewiesen werden konnte[n]“ (Goffman 2016: 10). Auf Grundlage der eigenen Beobachtung werden aktuelle soziale Identitäten konstruiert. Eine in den Identitätstheorien von Mead (1968), Goffman (2016) und Krappmann (2000) vorgenommene Unterscheidung ist die in eine ‚personale Identität‘ und ‚soziale Identität‘.<sup>96</sup> Die Kategorie der personalen Identität bezieht sich auf Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale, die sich an der Biographie eines Individuums festmachen lassen. Goffman beschreibt die personale Identität als „einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte“ (2016: 74). Mit dieser spezifischen Kombination von Eigenschaften wird das Individuum als individuell und einzigartig identifiziert und konstruiert. Habermas bezeichnet das Bedürfnis des Individuums, sich als einzigartig darzustellen und Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, als „phantom uniqueness“<sup>97</sup> und stellt diese Konstruktion angeblicher Einzigartigkeit dem Goffman’schen Begriff der „phantom normalcy“ (2016: 152) gegenüber. In den untersuchten Gruppen ist dieser „Phantom-Charakter“ (Bohnsack 2017a: 305) in der performativen Herstellung sozialer Identität unterschiedlich ausgeprägt. Unter der Kategorie der sozialen Identität wird die Zugehörigkeit des Individuums zu übergeordneten gesellschaftlichen Gruppen und sozialen Rollen verstanden. Die Zuweisung einer kollektiven Identität (z.B. Französin) oder einer Rollenidentität (z.B. Gastschülerin) ist mit normativen Verhaltenserwartungen verknüpft. Die InteraktionsakteurInnen verfügen in der Regel in der Kommunikation über mehrere Rollenidentitäten und können daher vor einem Problem divergierender und konfliktreicher Rollenerwartungen stehen.

In der komparativen Analyse der Fälle konnten unterschiedliche strukturelle Formen der Herstellung und Darstellung von Beziehung der Jugendlichen zu den fremdsprachigen

<sup>96</sup> Die Zerlegung der Identität in ihre Komponenten erfolgt hauptsächlich aufgrund analytischer Zwecke. Überschneidungen bei den Zuschreibungen personaler und sozialer Identität(en) treten in der Praxis unvermeidbar auf, da beide Identitätsformen in einem wechselseitig konstitutiven Zusammenhang zu denken sind. Eine Wechselseitigkeit besteht auch zwischen den Identitätsdarstellungen des einen Akteurs und den Identitätsinterpretationen des anderen Akteurs in der Interaktionssituation.

<sup>97</sup> Lothar Krappmann verweist darauf, dass der Habermas’sche Begriff des „phantom uniqueness“ „unveröffentlichten Notizen [entstammt], die J. Habermas 1967 für sein Seminar über ‚Role Theory and the Problem of Identity‘ an der New School of Social Research, New York, niedergeschrieben hat.“ (vgl. 2000: 77).

Anderen herausgearbeitet werden. Für Typus I lassen sich Zuschreibungen der persönlichen Identität wie auch der sozialen Identität rekonstruieren, die in der Regel aktuell sind, also auf eigens erlebtes Verhalten französischsprachiger Personen zurückgreifen und emotional geleitet sind. Der Modus Operandi der Herstellung sozialer Beziehung bei Typus I lässt sich als eine *Orientierung an persönlicher und erfahrungsbasierter Verbundenheit* fassen. Die Fälle des Typus II arbeiten sich an bestehenden kollektiven Identitäten der 'Franzosen' ab. Generalisierende Aussagen, wie das französischsprachige Gegenüber ist bzw. sein sollte, werden bei den Fällen des Typus II vermieden. Von Interesse ist für sie primär in der zwischenmenschlichen Kommunikation ein sachbezogener und nützlicher Austausch von Informationen und Deutungen, der die eigene Perspektive und Sprachkompetenz erweitert. Die Stiftung einer persönlichen Verbundenheit vollzieht sich auf der Basis der Wertschätzung und fraglosen Anerkennung der Anderen als Individuen und zeichnet sich durch eine respektvolle und höflich distanzierte Haltung gegenüber den französischsprachigen Interaktanten aus. Diese Orientierung der Fälle des Typus II habe ich als eine Orientierung an einer *konstruktiven Gemeinschaft* bezeichnet. Bedeutsam für die Jugendlichen ist vor allem die Gemeinschaft in ihrer Funktion als Lern- und Bildungsort. In der sozialen Beziehung mit (französischsprachigen) Anderen erwerben die SchülerInnen konjunktive und kommunikative Wissensbestände, die sie als nützlich und wertvoll für ihren weiteren Lebensweg einschätzen.

Bei Typus III lässt sich aus dem Material eine distanzierte oder in gewisser Weise auch indifferente Haltung in Bezug auf die Herstellung und Darstellung einer sozialen Beziehung zu französischsprachigen Anderen herausarbeiten. Es finden sich vorwiegend Zuweisungen in Form von kollektiver Identität und sozialer Rollenidentität in Abweichung von den eigenen Vorstellungen von virtualen sozialen Identitäten, die stellenweise zu einer Stigmatisierung der Anderen führen. Typus III tut sich im Vergleich zu den anderen beiden Typen schwerer, eine Nähe oder einen Zugang zu anderen (französischsprachigen) Personen herzustellen. Es zeichnet sich bei Typus III eine Haltung der *Entpersönlichung sozialer Beziehungen* ab.



### 7.3 Typus I: Reziprozität und Reflexivität der Anerkennung

Der primäre gemeinsame Orientierungsrahmen der Fälle BORDEAUX und PARIS steht unter dem Vorzeichen der *Reziprozität und Reflexivität der Anerkennung*. Für die Fälle des Typus I gibt es vordergründig keine ‚naturegegebene‘ oder ‚kulturell‘ bedingte Andersartigkeit der ‚Franzosen‘. Unterschiede zwischen den Erforschten und den fremdsprachigen Anderen werden auf der Ebene des Verhältnisses der Anderen zu Norm, Moral und Ethik konstruiert. Im Kern geht es Typus I in seiner Praktik des Fremdverstehens um reflexive Mechanismen der Verständigung. Verständigung wird reflexiv dadurch, dass sie auf sich selbst angewandt wird. Wie die (fremdsprachigen) Anderen soziale Interaktion gestalten, nach welchen Regeln Kommunikation erfolgt, ist dabei von zentraler Bedeutung für Typus I. Die Anerkennung des Gegenübers orientiert sich an seiner Art und Weise der Herstellung normativer Geltungsansprüche. Als different werden Handlungsstrukturen erlebt, die der eigenen Metanorm bzw. der eigenen Orientierung an diskursethischen Prinzipien nicht entsprechen und als nicht wahrhaftig wahrgenommen werden.

#### Metamoral und Diskursethik (Typus I)

Die Fälle des Typus I sehen in der mangelnden Bereitschaft zur Verständigung die zentralen Probleme in der Kommunikation, nicht aber in einer mangelnden kognitiven Fähigkeit oder einem essentiellen Unterschied zwischen ihnen und den Anderen. Kommt es zu Verständnisschwierigkeiten wird den französischsprachigen Anderen in der Regel ein fehlendes Engagement oder eine fehlende Aufrichtigkeit unterstellt. Typus I ist nach seinem Selbstverständnis um eine diskursive und aufrichtige Verständigung bemüht. Soweit eine Nicht-Anerkennung den ‚Franzosen‘ entgegengebracht wird, resultiert dies nicht schlicht aus der Nicht-Anerkennung ihrer sozialen Lebensweise, welche vielmehr Anerkennung findet, sondern aus der Unterstellung des Nicht-Anerkannt-Werdens durch die ‚Franzosen‘. Typus I moniert eine fehlende Bereitschaft zur Verständigung aufseiten der ‚Franzosen‘, die sich nicht auf eine andere als die französische Sprache einzulassen scheinen. Die Notwendigkeit auf Französisch zu kommunizieren, bedeutet beispielsweise für die Jugendlichen des Falles PARIS nicht nur, dass sie sich mit größerer Anstrengung, weniger präzise und differenziert äußern können, sondern auch dass von vornherein mit der Wahl der Sprache ungleiche Chancen in der sozialen Interaktion bestehen. Ein erfahrenes Anerkennungsdefizit der eigenen Sprache oder der eigenen Sprachgewohnheiten führt in Relation, also in reflexiver Beziehung, zur einer Nicht-Anerkennung oder zu einer eingeschränkten Anerkennung der in Frankreich erfahrenen Sprachpraxis der französischsprachigen Anderen (siehe hierzu Falldarstellungen PARIS und BORDEAUX).

Die handlungsleitende Orientierung an einer Authentizität und Wahrhaftigkeit der Handlungen und Absichten kann exemplarisch anhand der folgenden Passage aufgezeigt werden, in der sich die Gruppe BORDEAUX über die Freizeitgestaltung in den Gastfamilien in Frankreich unterhält.

- Cf: Ja was ich auch auffällig fand war dass ähm zum Beispiel mit verabreden oder so ist es jetzt hier bei den wenigsten Eltern n Problem wenn man sagt ich bin mal kurz weg und da wars einfach so immer so des Riesending ja wann treffen wir uns wo und also ich weiß nicht bei
- Lf: [Mhm]
- ?f: [Ja]
- Lf: [Ja (.) genau]
- Cf: mir und den meisten Leute die ich kenne ist es halt so dass ja ich bin dann in vier Stunden wieder zuhause aber kann auch später werden und da war's einfach so dass die Eltern
- ?f: [Mhm]
- Cf: immer ne Uhrzeit brauchten die mussten immer wissen wo du bist mit wem du unterwegs bist
- Lf: [Mhm]
- Lf: [Übernachten ging gar nicht]
- Cf: [Übernachten ging gar nicht und dann war ich da und dann ist einmal rausgekommen dass ein
- ?f: [(.....)]
- Cf: Mädchen gelogen hatte und dann war's total des Drama und also ich weiß nicht so so was was man selber vor irgendwie drei Jahren hatte oder so
- Sf: [Ja]
- Lf: Ja einmal in der Woche übernachten mehr nicht das war auch schon das Höchste also
- ?f: [@(.)@]
- Cf: [Ja]
- Xm: Also ich glaub des auch nicht so üblich sich zu anderen Leuten einzuladen des ist nicht so typisch dass da ich weiß nicht da dass man halt ne ganze Zeit irgendwie bei nem Freund oder so ist und dann in deren der Familie ist ich glaub da ist auch einfach des Familienbild viel wichtiger dass man äh immer schön in der Familie gemeinsam Abendbrot isst und Fern sieht
- Cf: [Ja]
- Xm: und was weiß ich
- Lf: Ja des stimmt
- Cf: [Ja also das war bei mir auch so die hatten n extremen Familienzusammenhalt also das war schon krass (2)]

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 18:03-19:16)

Am Beispiel des Verabredens veranschaulicht Cf das beobachtete Kontrollbedürfnis und -verhalten der Gasteltern in Frankreich, dass sie als „auffällig“ vor dem Hintergrund der eigenen sozialen Lebenswelt beschreibt. Die Gruppe nimmt die Absprache mit den Gasteltern, mit wem sie sich wann und wo verabredet haben als lästig („immer so ein Riesending“) und nicht altersangemessen wahr. Als eine Selbstverständlichkeit setzen die Schülerinnen das Übernachten bei Freundinnen und Freunden voraus. Dem erfahrenen Kontrollbedürfnis und Verhalten der Gasteltern steht das eigene Autonomie- und Selbstständigkeitsbedürfnis gegenüber. Die Jugendlichen distanzieren sich von dem in den Gastfamilien und im Bekanntenkreis erfahrenen Erziehungsstil, der den eigenen Forderungen nach Konsistenz nicht genügt. Die in Frankreich erfahrene Norm und Regel erachtet die Gruppe prinzipiell nicht als ‚falsch‘, auch lehnt sie allgemein Norm und Regel nicht ab, jedoch empfindet sie den impliziten Umgang mit Norm und Regel bei den Anderen, hier den Gasteltern, teilweise als unaufrichtig und sinnlos. Typus I orientiert sich in der Kommunikation an einem normativen

Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit und nicht an dem der Wahrheit. Das kommunikative Handeln des Anderen muss sich an seinen Absichten messen lassen können. Die Erziehungsstile in den Gastfamilien stehen der Orientierung an einer reflexiven und reziproken Verständigung auf der Ebene der praktischen Diskursethik entgegen und erfahren eine moralische Distinktion. Den französischsprachigen Gasteltern wird ein bigotter Erziehungsstil unterstellt, der dazu führt, dass die Eltern von ihren Kindern getäuscht und belogen werden (siehe hierzu Falldarstellung BORDEAUX). Die grundsätzliche Sinnhaftigkeit des beschriebenen Kontrollverhaltens der Gasteltern wird damit hinterfragt. Die Eltern vertrauen ihren eigenen Kindern nicht. Darin dokumentiert sich eine moralische Aufwertung des praktizierten Erziehungsstils in den eigenen Familien, festgemacht am Ausmaß des Vertrauens, das die Eltern ihren Kindern schenken. Das Konstrukt der idealen Familie beinhaltet beim Fall BORDEAUX ein hohes Maß an Aufrichtigkeit, Vertrauen und Verantwortung. Die Gastfamilien lösen in ihren kommunikativen Handlungen den präsupponierten Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit nicht ein und werden den grundlegenden ethischen Diskursprinzipien des Typus I nicht gerecht. Das geschilderte Verhalten der Gasteltern erklärt sich Xm damit, dass die Familienstrukturen in Frankreich womöglich andere sind und es dort nicht so üblich sei, sich bei Freundinnen und Freunden längere Zeit aufzuhalten bzw. diese zu sich einzuladen. Den festen Zusammenhalt innerhalb der Familien macht Xm an gemeinsamen alltäglichen Tätigkeiten wie Abendessen und Fernsehen fest. Cf bezeichnet den in Frankreich erfahrenen Familienzusammenhalt als „extrem“ und „krass“. Die negative Erfahrung der vermehrten Überwachung und Kontrolle wird angesichts der als positiv wahrgenommenen gemeinsam verbrachten Zeit in der Gastfamilie relativiert, was sich in der folgenden Sequenz dokumentiert.

- Cf: [...] andererseits machen die auch trotzdem mehr in der Familie ich weiß nicht wann des letzte  
 Lf: [mhm]  
 Cf: Mal war wann ihr n Familienausflug gemacht habt aber bei mir is es schon ziemlich lange her  
 ?f: [ja @(. )@]  
 Cf: und die ham des bei mir sind die manchmal abends zusammen essen gegangen in Parks so picknicken und des fand ich eigentlich ganz süß also irgendwie is das echt der  
 ?f: [ja ja]  
 Cf: Familienzusammenhalt stärker  
 Lf: [ja vielleicht ist es so dass sie im Endeffekt dann mehr zusammenhalten oder so  
 Cf: [ja  
 Lf: aber ich weiß nicht sie ham sich irgendwie nie umarmt oder so und ihre Mutter hat sie nie in den Arm genommen und hat sie nich getröstet wenn sie traurig waren so des fand ich schon n bisschen  
 Cf: ja  
 Lf: okay

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 52:25-52:55)

Die Einschränkung der eigenen Selbstbestimmtheit wird zugunsten der gemeinsamen Zeit in der Gastfamilie in Kauf genommen. In dieser Sequenz wird es als positiv angesehen, dass die

Familien in Frankreich gemeinsam Ausflüge unternehmen und sich abends zum Picknick im Park verabreden („fand ich eigentlich ganz süß“). Dem entgegen steht als negativer Horizont die konstatierte fehlende körperliche Wärme und Herzlichkeit der Gasteltern, die mit der der eigenen Familie verglichen wird. So berichtet Lf davon, dass ihre Austauschpartnerin von ihrer Gastmutter nie in den Arm genommen und nicht getröstet wurde, wenn sie traurig war. In homologer Art und Weise zum Orientierungsgehalt der Wahrhaftigkeit erfährt wiederum das Verhalten der Gasteltern eine moralische Distinktion. Für die Gruppe BORDEAUX ist entscheidend, wie aufrichtig und glaubwürdig und damit wie authentisch und wahrhaftig eine kommunikative Handlung ist. Die Erfahrung, dass die eigenen diskursethischen Wertvorstellungen, die die grundlegenden Möglichkeitsräume der sozialen Interaktion strukturieren, indem sie durch Grenzziehung zwischen wahrhaftig und unwahrhaftig bestimmen, wie Verständigung hergestellt wird, nicht eingehalten werden, führt im Umkehrschluss zu einer reziproken und reflexiven Nicht-Anerkennung des Anderen. Die Handlungspraxis des Typus I ist also wesentlich an einer Reflexivität der Verständigung orientiert, die wiederum eine reziproke Verständigung bedingt.

Die reflexiven Mechanismen werden in den Fällen des Typus I nicht a priori verhandelt. Die Bestimmung der allgemein anerkannten und gültigen Moralprinzipien findet also nicht in einer vorgeschalteten diskursiven Auseinandersetzung über die Regeln der Verständigung mit den französischsprachigen InteraktionspartnerInnen statt. Vielmehr handelt es sich hierbei um grundlegende Prinzipien, die als ein unbewusstes ‚knowing how‘ in der Handlungspraxis zum Tragen kommen. Es lässt sich in diesem Zusammenhang zwischen einer Praxis der Regeln und einem Regelbewusstsein unterscheiden. Diese zwei Erscheinungsformen von Regeln liegen auch den Untersuchungen von Jean Piaget zum kindlichen Regelverhalten zugrunde (vgl. 1973). Bei Pierre Bourdieu ist in diesem Zusammenhang von einer „Illusion der Regel“ (2012: 203) die Rede. Explizite Regeln sind lediglich „Formen der Objektivierung der Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 2015: 198) und stellen kein eigenständiges Erzeugungsprinzip regelmäßigen sozialen Handelns dar<sup>98</sup>. Die eigenen Regeln der Kommunikation, die für die Jugendlichen des Typus I den Rahmen der Verständigung konstituieren, werden in der Interaktion nicht expliziert, es wird implizit vorausgesetzt, dass das Gegenüber diese diskursethischen Prinzipien aufgrund ihres ‚universalistischen‘ Charakters teilt. Es scheint für die Fälle des Typus I keine erkennbare Alternative zu der in der Handlungspraxis verankerten Regelmäßigkeit der Verständigung zu geben. Ein unmittelbares Verstehen setzt für die Fälle BORDEAUX und PARIS voraus, dass sich die Anderen an derselben Art und Weise der Verständigung orientieren.

<sup>98</sup> Zur Logik der Praxis siehe Bohnsack 2013a.

Die Reflexivität, also die Verständigung über Verständigung impliziert einer „Aufsparung des Sachbezugs“ (Luhmann 1991: 99). Die Gesprächsthemen der sozialen Interaktionen mit den französischsprachigen Anderen stellen für die Fälle des Typus I keine Grundlage dar auf derer Distinktion und Konjunktion vollzogen wird. Differenz wird an der Form und Funktion der kommunikativen Handlung der Anderen festgemacht. Darauf gründet für Typus I in erster Linie die Konstruktion von Andersartigkeit. Erwartungsenttäuschungen bearbeiten die Jugendlichen des Typus I in einem Modus Operandi der Reflexivität. Sie fühlen sich nicht immer in eine wahrhaftige Kommunikation mit den fremdsprachigen Anderen eingebunden. Für Typus I ist nicht die Beurteilung der Handlung des Gegenübers als moralisch ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, sondern die Wahrhaftigkeit und Authentizität der Transformation von äußerem Erscheinungsbild und innerer Motivlage entscheidend.

### Gegenseitige Verantwortung bei Kommunikationsproblemen (Typus I)

Obschon der Erfolg oder Misserfolg einer Kommunikation zunächst einmal in Relation zu dem Verhalten des Gegenübers gesehen wird, entziehen sich die SchülerInnen des Typus I nicht ihrer Mitverantwortung. Die Handlungspraxis des Typus I ist grundsätzlich an Verständigung und gesellschaftlicher Partizipation orientiert. Die Jugendlichen des Typus I definieren sich in ihrem Selbstverständnis vor allem über ihre Verständigungskompetenz, ihre Bereitschaft, sich auf andere Sprachen und Kulturen einzulassen. Verantwortung tragen bei Typus I alle an einer Kommunikation Beteiligten, auch wenn das Missverstehen des Anderen meist fremdattribuiert und das Verstehen des Anderen selbstattribuiert werden. Die Aufteilung bzw. Regelung der Mitverantwortung ergibt sich implizit durch die diskursethischen Prinzipien der Verständigung, die Typus I jeder Kommunikation voranstellt. Der fallübergreifende Orientierungsgehalt der Reflexivität und Reziprozität lässt sich auch bezogen auf die Frage der Verantwortung für die Kommunikation rekonstruieren. Typus I sieht eine gemeinsam getragene Verantwortung für das Gelingen oder Misslingen von Kommunikation vor. Diese Grundhaltung mit der Typus I in Kommunikation tritt, kann auch an der folgenden Passage aus der Diskussion der Gruppe PARIS verdeutlicht werden, in der es um eine Essensbestellung in einem Fast-Food-Restaurant geht.

- Cf: [...] als wir bei einer Fastfood-Kette waren und ich mich mit meinem Wörterbuch hingestellt habe  
(.) und (.) nein und dann hab ich versucht wirklich auf Französisch was zu bestellen
- Pm: [Subway? @(.)@ ((mehrere))]
- Cf: und dann hat der Verkäufer wohl gemerkt dass ich das nicht ganz hinkriege und dann hat er auf  
Englisch angefangen und des fand ich dann n bisschen traurig. (.) aber na ja  
[@(.)@ ((mehrere))]
- Pm: [Niederschmetternd @(.)@
- Cf: [Ich hab mein Bestes getan obwohl neben mir jemand schon gelacht hatte weil ich (.) die
- Jf: [ @(.)@ ((mehrere))]
- Cf: Wörter nicht ganz gefunden hab  
[ @ (1) @ ((mehrere))]
- Pm: ja meine Güte (aber)

Tf: [::Dauert ja ewig::]  
 Cf: [Aber des war irgendwie ganz witzig  
 Pm: @(.)@ ::Ähm äh he ähm::  
 Cf: So: lief es nicht  
 Pm: @(.)@ nicht ganz ::ah,::  
 Pf: ::Warten sie mal,::  
 Cf: Und das was ich gesucht hatte war am Ende sogar richtig  
 Pm: [Nur zu spät wa,  
 Jf: [Klar man kriegt dann nicht so die Unterstützung die haben dann auch nicht die Geduld um zu warten was du denen eigentlich sagen willst  
 Cf: [Ja besonders in Fastfood-Ketten da wollen sie alle schnell ihr Essen  
 Jf: [ja@(.)@ Fastfood

(GD PARIS, Audiomitschnitt: 20:46-21:36)

In der Passage werden die aufgetretenen Verständigungsschwierigkeiten in ihrem situativen Kontext betrachtet: Cf hält sich in einem Fast-Food-Restaurant in Frankreich auf und möchte eine Essensbestellung auf Französisch mithilfe ihres Wörterbuches vornehmen. Vor diesem Hintergrund wird das Verhalten der beteiligten AkteurInnen in der Kommunikation geschildert. Die eigene Bereitschaft zu Verständigung wird in der Passage mit der Zuhilfenahme eines Wörterbuches illustriert. Der Versuch, sich ein Essen auf Französisch zu bestellen, misslingt in ihren Augen, als der französischsprachige Verkäufer ins Englische wechselt. Cf empfindet die Reaktion des Verkäufers bezogen auf ihr Bemühen sich auf Französisch zu verständigen als „traurig“, Pm bezeichnet es als „niederschmetternd“. Gleichwohl sich Cf ihrer sprachlichen Defizite im Französischen bewusst ist („dass ich das nicht ganz hinkriege“), hätte sie ein kooperativeres Verhalten des Verkäufers erwartet. Schließlich ist es Cf, die nicht in ihrer Muttersprache kommuniziert, und nicht der Verkäufer. In der Kommunikation wird nicht honoriert, dass sie ihr „Bestes“ gegeben hat. Der eigene Einsatz bleibt wirkungslos, das Gegenüber bringt Cf nicht ausreichend Geduld entgegen. Es wird deutlich, dass es bei dem Wunsch nach Anerkennung im Kern um eine Würdigung des geleisteten Beitrags zur Verständigung geht. Diese Erfahrung der fehlenden Wertschätzung des eigenen Engagements ist gleichbedeutend mit einer Erfahrung eines Anerkennungsdefizits und wird innerhalb der Gruppe PARIS geteilt. Die Beschwerde über zu wenig Bereitschaft und Empathie seitens der französischsprachigen InteraktionspartnerInnen ist ein homologes Muster, das im *Typus Reflexivität und Reziprozität der Anerkennung* immer wieder aufgeworfen wird. Eine Orientierungsdiskrepanz stellt für die Gruppe PARIS das von ihr eingeforderte Einfühlungsvermögen des Gegenübers in der Kommunikation dar: Wird keine Empathie erfahren, veranlasst es die Jugendlichen dazu, das Verhalten des Anderen nicht anzuerkennen. Das geschilderte Verhalten des Verkäufers erklärt sich die Gruppe mit der spezifischen Kommunikationssituation („da wollen sie alle schnell ihr Essen“).

Für Typus I ist bezeichnend, dass die Begegnungen mit französischsprachigen Anderen in der Regel in einen spezifischen Kontext gestellt werden. Gegenstand der Beobachtung und Beschreibung ist das jeweilige Verhalten der Person in einer konkreten Situation. Es besteht in den Gruppen PARIS und BORDEAUX ein Interesse daran, sich andere Verhaltensweisen erklären zu können. Die Suche nach Erklärungen, warum die Anderen sich so verhalten und nicht anders, sind kennzeichnend für Typus I. Kommunikative Handlungen werden im Modus Operandi der *Reflexivität von Verständigung und Anerkennung* in interpersonalen Beziehungen verhandelt.

#### Persönliche, erfahrungsbasierte Verbundenheit (Typus I)

Moralische Distinktion und Konjunktion als soziale Prozesse der Abwendung von und Hinwendung zu den (französischsprachigen) Anderen vollziehen sich bei Typus I auf der Ebene der erlebten interpersonalen Beziehung. Die Suche nach Nähe und Distanz zu Frankreich bewegt sich im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation. Das beobachtete Handeln und Verhalten der französischsprachigen Anderen steht dabei im Mittelpunkt der Erzählungen und Beschreibungen der Jugendlichen des Typus I. Positiv und negativ konnotierte Differenzmarkierungen werden an der Art und Weise, wie sich zwischenmenschliche Kommunikation gestaltet, wie Menschen sich durch ihre Kommunikation zueinander in Beziehung setzen, festgemacht. Relevant für die eigene Handlungspraxis scheint primär der Beziehungsaspekt in der Kommunikation zu sein. Auf Basis der eigenen Teilhabe und Beobachtung wird die zwischenmenschliche Kommunikation in ihrer jeweils konkreten Situation beschrieben, analysiert und bewertet. Im Unterschied zu Typus II und III vollzieht sich bei Typus I eine Charakterisierung der französischsprachigen Anderen primär über das eigene Erleben und nicht über einen Common-Sense oder vom Hörensagen. Auch das im Französischunterricht und in den rezipierten Medien vermittelte theoretische Wissen scheint für die Fälle BORDEAUX und PARIS und ihre Praxis der Konstruktion von Differenz und Gemeinsamkeit nicht ausschlaggebend zu sein. Die Konstruktion von Andersartigkeit und Gemeinsamkeit beruht auf einer Herstellung eines persönlichen Bezugs zu Frankreich. Die konstruierten Frankreichbilder der Jugendlichen des Typus I verweisen in der Regel auf ein unmittelbares eigenes Erleben von Alltäglichkeit in Frankreich.

Kennzeichnend für Typus I ist eine Haltung der emotionalen Verbundenheit zu französischsprachigen Personen und Kulturen. Die Jugendlichen sind in Alltagspraktiken französischsprachiger Personen involviert, nehmen an ihnen teil und setzen sich in Beziehung zu ihren InteraktionspartnerInnen. Im Unterschied zu Typus II und III setzt sich Typus I in der Gruppendiskussion intensiv mit Verhaltensweisen französischsprachiger Personen auseinander. Diese intensive Beschäftigung mit Verhaltensweisen Anderer geht mit

detailreichen und metaphorischen Ausführungen einher. An dieser eingehenden und teilweise sehr emotional geführten Auseinandersetzung dokumentiert sich ein begründetes Interesse an dem französischsprachigen Gegenüber. Differenzmarkierungen werden bei den Fällen des Typus I an individuellen oder kollektiven Verhaltensweisen französischsprachiger Personen, die sie selbst erlebt haben, festgemacht.

Anerkennungsverhältnisse werden bei den Fällen BORDEAUX und PARIS primär auf der Grundlage persönlicher Beziehung und Interaktion verhandelt. Die Erfahrung der Erforschten, dass grundlegende Prinzipien und Werte der Verständigung nicht geteilt werden, ist zunächst einmal eine persönliche und unmittelbare. Sie verweist auf eine konkrete Kommunikations- oder Beobachtungssituation. Die Jugendlichen des Typus I erleben in der praktischen Durchführung der kommunikativen Akte, dass die eigenen diskursethischen Prinzipien nicht für alle geltend sind. Diese persönliche Erfahrung führt bei Typus I zu einem Anerkennungsdefizit, wenn also grundlegende Sicht- und Handlungsweisen bezogen auf die Gestaltung der sozialen Interaktion nicht geteilt werden. Die konstruierten sozialen Identitäten der Anderen stützen sich auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen in der sozialen Interaktion mit (französischsprachigen) Anderen. Mit Goffman lässt sich in diesem Zusammenhang von der Konstruktion einer ‚aktualen sozialen Identität‘ sprechen (vgl. 2016). Ausgehend von einem beobachteten Verhalten in einer konkreten Kommunikationssituation wird eine Fremdidentifizierung französischsprachiger Anderer vorgenommen. Die Aushandlung von Identität vollzieht sich bei Typus I auf der Ebene persönlicher und sozialer Beziehungen. In dieser Aushandlung dokumentiert sich homolog zu den vorherigen Passagen eine ethisch-moralische Werthaltung, welche den Orientierungsrahmen der Fälle des Typus I ausmacht. Die persönliche Beziehungsebene bildet für die Jugendlichen die wesentliche Grundlage dafür, andere Sicht- und Handlungsweisen kennenzulernen und nachzuvollziehen. Auch in der folgenden Passage geht es der Gruppe BORDEAUX darum, auf der Grundlage einer persönlichen Beziehung, die Sinnhaftigkeit und den Zweck von Äußerungen und Handlungen der Anderen zu verstehen.

Xm: Was ich noch krank fand in Frankreich ähm gab's da auch einen in meiner Klasse und der war wirklich ganz über stark überzeugt von der ähm Front national und äh der konnte also

Cm: [@(.)@ ((mehrere))]

Xm: irgendwie ich hab probiert ihn mal zu verstehen warum er da eigentlich dafür ist und er meinte war immer die einzige Begründung war irgendwie ähm dass äh die Linke so viel Schlechtes gemacht hat und da hab ich ihn gefragt was Schlechtes, und da konnte er darauf auch nicht mehr richtig antworten des war irgendwie komisch ähm und gleichzeitig hat er dann aber auch irgendwie bei irgendwelchen Computerspielen und so was sein die Köpfe und so weiter umgeändert in Hitlerköpfe und so was alles und dann so weiter gespielt und irgendwie keine Ahnung ich weiß nicht ob des nur rebellisch war oder ob er des wirklich so cool fand aber irgendwie sonderlich viel Sinn hat es nicht gemacht und ich bin irgendwie der Meinung dass Frankreich in vielen Punkten schon (ganz) n Land ist was viel rechter eingestellt ist

Lf: [Ja

Cf: [Fand ich auch

Xm: [Hat auch was mit der Familienpolitik und so weiter zu tun also schon konservativer



Cm: [Ich glaub dass des was wegen der Geschichte  
zu tun hat (1) ich glaub kein Land ist so wenig rechts wie Deutschland  
Cf: [Ja glaub ich auch]  
Cf: [Ja]  
Lf: [Ja im Moment zumindest  
Xm: [Ja]  
Cm: Wenn man sich die ganzen Ostblockländer anguckt oder die skandinavischen sieht man halt  
überall in den Umfragen dass die Rechten da eher vorhanden sind als jetzt zum Beispiel in  
Deutschland wo sie in keinen Parteitag reinkommen zum Glück  
?f: Ja

(GD BORDEAUX, Audiomitschnitt: 22:14-23:29)

Xm unternimmt einen Versuch, die Beweggründe für die rechte Gesinnung des französischsprachigen Altersgenossen nachzuvollziehen („ich hab probiert ihn mal zu verstehen warum er da eigentlich dafür“). Obschon Xm die politische Haltung nicht teilt, möchte er verstehen, warum der Klassenkamerad der rechtsextremen Partei Front National nahesteht und nimmt Kontakt zu ihm auf. Die politische Gesinnung des Jugendlichen wird eingangs als „krank“ bezeichnet. Mit der gewählten pathologischen Rhetorik wird eine *moralische Distinktion* vorgenommen. Die politische Gesinnung wird als negativer Horizont einem ‚gesunden Menschenverstand‘ gegenübergestellt. Dass der Jugendliche Xm gegenüber seine Sympathie für die Front National nicht plausibel begründen kann, entspricht nicht den von Typus I stillschweigend vorausgesetzten diskursethischen Prinzipien der Verständigung. Das Verhalten des Jugendlichen nimmt Xm als „komisch“ und „sonderlich“ wahr, seine Beweggründe erscheinen nicht wahrhaftig zu sein („sonderlich viel Sinn hat es nicht gemacht“). Ein Verhalten ist dann für Typus I wahrhaftig, wenn es begründbar bzw. begründet ist, also konsistent im Denken und Handeln erscheint. Ausgehend von dieser Sequenz scheint in der habituellen Praktik des Fremdverstehens bei Typus I zwischen bloß überlieferten oder auferlegten Werten und einer prinzipiell gerechtfertigten Moral differenziert zu werden. Die Argumentation seines Gegenübers erschließt sich für Xm nicht, sie erklärt ihm nicht, warum dieser beim Computerspielen die Köpfe seiner Spielfiguren in „Hitlerköpfe“ verändert hat. Im Handeln und Verhalten des Mitschülers sieht Xm keine verlässliche begründete Kontinuität. Das „gewisse Maß an Konsistenz im Verhalten und an Integration von Beteiligungen“ (Krappmann 2000: 7), das von Xm vorausgesetzt wird, erfüllt der Mitschüler nicht. Die „Hitlerköpfe“ werden als ein weiteres Beispiel für das ‚Kranke‘ und die ‚Willkür‘, das ‚Unbegründete‘ und ‚Sinnlose‘ im Handeln des Gegenübers herangezogen.

Die grundsätzliche Sinnhaftigkeit des beschriebenen Verhaltens wird infrage gestellt und führt zu der Mutmaßung, dass das Handeln des Jugendlichen ein Ausdruck von Abgrenzung und Provokation sein könnte. Das Gegenüber wird den präsupponierten grundlegenden Prinzipien der Verständigung, die hier als normierende Praxis den Rahmen der politischen Urteilsbildung herstellen, nicht gerecht und es kommt zu einem Missverstehen zwischen den beiden. Das

französischsprachige Gegenüber ist nicht bereit oder nicht in der Lage, seine politische Sichtweise argumentativ zu belegen. Die persönliche Erfahrung, dass die eigene handlungsleitende Werthaltung in Bezug auf die impliziten Regeln der Verständigung vom Gesprächspartner nicht geteilt wird, führt zu einer eingeschränkten reziproken und reflexiven Anerkennung des Mitschülers.

Deutlich wird in der Passage allerdings auch, dass bei Typus I eine Orientierung an zwischenmenschlicher Kommunikation nicht mit einer Orientierung an der Herstellung einer harmonischen Beziehung gleichzusetzen ist. Vielmehr lässt sich eine diskursive Herangehensweise an und Bewältigung von Verständigungsschwierigkeiten in den Gruppendiskussionen rekonstruieren. Dieser Modus der emotionalen und persönlichen Auseinandersetzung wird auch in der fast durchgehend hohen interaktiven und metaphorischen Dichte der Äußerungen der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen selbst ersichtlich. Im Unterschied zu anderen Fällen setzt sich Typus I intensiv in Beziehung zu den Anderen und lässt sich auf den Prozess einer Verständigung ein. Allein die Erfahrung, dass Anerkennung verweigert wird, ist eine Erfahrung auf der Grundlage zwischenmenschlicher Beziehung. Typus I fühlt sich in der erlebten Kommunikation mit französischsprachigen Menschen nicht immer erkannt und teilweise auch missverstanden bzw. nicht verstanden. Das dokumentiert sich an der folgenden Beispielpassage aus der Gruppendiskussion PARIS, in der sich die Gruppe über drei französischsprachige Austauschschüler und einen Mitschüler unterhält.

- Y: Wie waren die so, die Franzosen die hier waren? die drei?  
Cf: Die waren die waren ganz nett und auch ziemlich aufgeschlossen der eine hat auch richtig gut Deutsch geredet  
Pf: Von denen die haben einen sogar geholfen wenn man Probleme hatte mit der französischen Sprache °@(.)@°  
Cf: Ja; des fand ich auch ganz nett  
Jf: [Ja so sollte es eigentlich auch sein ne,  
Tf: Mhm  
Pf: Es gibt auch welche die helfen dann einfach nicht  
Jf: Also ja ja eben und das war das ist das das Problem von allen Ländern das machen die Deutschen eben auch nicht die reden dann die regen sich zum Beispiel auch über die Türken auf dass die den Satzbau nicht können und ja dass sie da irgendwelche Verben vergessen ja man korrigiert sie ja auch nicht  
Pm: [Na na ick glob des]  
Pm: [ja aber ich glob des hat weniger das Problem das Problem ist eher dass das sie irgendwie so total ::ey was man,:: so richtig so aggressiv reden  
Jf: Das stimmt schon aber ich sag mal so jetzt zum Beispiel Dimitri ist ja nun n Russe und dann wenn man sich normal mit ihm unterhält dann unterhält dann redet er auch so n bisschen ghettomäßig und natürlich ist es so aber ::ja was hast du mh:: ((mit tiefer Stimme)) aber die reden halt so und wenn man die nicht korrigiert und denen nicht ordentlich sagt sagt okay du vergisst da n Verb oder das wird so rum gesprochen oder so rum dann reden die halt so und das ist wenn man den glauben lässt dann ist es halt na ja dann deswegen da sollte sich irgendwie jeder an seine eigene Nase fassen und dann auch bereit sein dem anderen zu helfen aber ich mein jetzt auch zum Beispiel denen die Franzosen dass sie dann die [°@(.)@° ((mehrere))]  
Jf: Deutschen unterstützen oder (2)

In einem positiven Horizont steht in der Passage ein kooperativer, empathischer und konstruktiver Stil der Gesprächsführung. Die drei Austauschschüler aus Frankreich werden über ihre Art und Weise, wie sie mit den Jugendlichen der Gruppe PARIS in persönlichen Kontakt treten definiert. Offenkundig entspricht ihr kommunikatives Handeln der eigenen Werthaltung bzw. den moralischen Erwartungen der Jugendlichen, die implizit an das Verhalten des Kommunikationspartners herangetragen werden („Ja so sollte es eigentlich auch sein“). Die Austauschschüler werden mit Attributen „ganz nett“, „ziemlich aufgeschlossen“ und „richtig gut Deutsch reden“ versehen. Ihnen wird Anerkennung verliehen, weil die impliziten Regeln der Verständigung geteilt werden und sich die Jugendlichen darüber anerkannt fühlen. Sie erfahren seitens der französischsprachigen Schüler Unterstützung, wenn „Probleme mit der französischen Sprache“ auftreten. Auch die Hervorhebung der Deutschkenntnisse weist darauf hin, dass diese als förderlich für eine gegenseitige Verständigung von den Jugendlichen empfunden werden. Auf die Gesprächsthemen geht die Gruppe in der Passage nicht ein, wesentlich für sie ist die Gestaltung der kommunikativen Praxis und nicht deren Inhalte. Die Sinnhaftigkeit der geschilderten kommunikativen Situation ergibt sich durch die gemeinsame Einhaltung der diskursethischen Prinzipien, die den Modus Operandi des Typus I darstellen. Als ein negativer Horizont wird das „einfach nicht [helfen]“ aufgeworfen, das nicht mit einer Ethnie in Verbindung gebracht wird („das Problem von allen Ländern“).

Jf skizziert am Beispiel des Verhaltens der ‘Deutschen’ in der Kommunikation mit ‘Türken’ einen in ihren Augen nicht kooperativen Gesprächsstil. Obschon sich die ‘Deutschen’ über den Gebrauch ethnolektaler Varietäten<sup>99</sup> der ‘türkischstämmigen’ Jugendlichen echauffieren, verzichten sie in der Kommunikation mit ihnen darauf, sprachliche Abweichungen vom Standarddeutschen zu korrigieren. Pm sieht „das Problem“ eher darin, dass ‘türkischstämmige’ Jugendliche „so aggressiv reden“. Den ‘türkischstämmigen’ Jugendlichen wird in der Passage also nicht nur eine Varietät des Deutschen zugeschrieben, die zur Vereinfachung der Grammatik, sondern auch zur Abweichung der Laute und Sprachmelodie neigt. Die hier markierten phonetisch-prosodischen Auffälligkeiten der Anderen („aggressiv“, „ghettomäßig“) interpretieren die Jugendlichen nicht nur als sprachliche Unzulänglichkeit, sondern verbinden damit auch eine soziale und ethnische Kategorisierung zwischen einer Sprechweise, die das Deutsche verfremdet und einer, die das Standarddeutsche beherrscht. Die Teilnehmenden

<sup>99</sup> Die Gruppe PARIS bezieht sich hier vermutlich auf einen Sprachstil, den ich in Anlehnung an Auer als Ethnolekt fasse. Auer bezeichnet einen Ethnolekt als eine sprachliche heterogene Variante des Deutschen, die „von den Sprechern selbst und/oder von anderen mit einer oder mehreren nicht-deutschen ethnischen Gruppen assoziiert wird“ (2003: 256).

der Gruppe PARIS grenzen sich in der Passage von Gesprächspraktiken ab, die nicht an einem Standarddeutsch orientiert sind. Sie legen großen Wert auf das sprachliche Normbewusstsein der AkteurInnen in einer kommunikativen Handlung. Ausgehend von persönlichen Gesprächen mit dem Mitschüler Dimitri, der vor allem und zunächst einmal als „Russe“ definiert wird, reflektiert Jf das eigene kommunikative Handeln. In einem Modus der Generalisierung und Distanzierung konstatiert sie, dass „die halt so“ reden, auch wenn „man“ sich „normal“ mit ihnen unterhält. Mit „die“ meint sie mutmaßlich jugendliche MigrantInnen und mit „so“ verweist sie auf das „so ein bisschen ghettomäßig“. Damit „die“ ihre Sprache ändern und sich stärker an der Standardsprache orientieren, plädiert Jf für das Aufzeigen sprachlicher Defizite und das Vornehmen sprachlicher Korrekturen. Die Perspektive, dass eine sprachliche Unterstützung im Sinne von Korrektur von demjenigen, der sie in der Interaktion erfährt, anders gedeutet werden kann, beispielsweise nicht fraglos als förderlich oder konstruktiv erachtet wird, zieht die Gruppe nicht in Betracht. Es ist weniger ein Austausch der Perspektiven, der im Mittelpunkt des Interesses an den Anderen steht, sondern die Stiftung von Gemeinschaft und Zugehörigkeit, die sich an diskursethischen Prinzipien orientiert, die mit einer gegenseitigen Zuwendung und Unterstützung in der Kommunikation verbunden werden. Die Übernahme von Verantwortung, die persönliche Zuständigkeit, die Jf in der kommunikativen Praxis einfordert („da sollte sich [...] jeder an seine eigene Nase fassen“) zeigt erneut, dass Verständigungsschwierigkeiten bei Typus I nicht per se fremdattribuiert werden.

Die Konstruktion von Gemeinsamkeit beruht in der Passage auf einer gemeinsamen Sprechweise, die an der Einhaltung der Regeln der Prosodie und Grammatik des Standarddeutschen festgemacht wird und offenkundig in den Gesprächen mit den SprecherInnen der Ethnolekte nicht bzw. nur teilweise gegeben ist. Homolog zur Gruppe PARIS teilt die Gruppe BORDEAUX die Orientierung an Sprache als Medium der Stiftung von Sozialität und Zugehörigkeit. So adaptieren die Jugendlichen der Gruppe BORDEAUX beispielsweise die Aussprachekonventionen des Französischen ihrer französischsprachigen Altersgenossen, in dem sie englische Wörter mit französischem Akzent aussprechen (siehe hierzu Falldarstellung BORDEAUX). Theoretische Anknüpfungspunkte finden sich in den soziolinguistischen Analysen von Gumperz und Cook-Gumperz (1981), die am empirischen Material darlegen konnten, dass Gemeinsamkeit und Nähe zwischen Interaktanten, wesentlich von der Fähigkeit getragen wird, einem gemeinsamen Rhythmus bezogen auf Sprechgeschwindigkeit, Stimmqualität, Intonation und Betonung zu finden (Gumperz/Cook-Gumperz 1981: 436). Die jeweilige Sprechperformanz der Interaktanten, vor allem Prosodie und Sprecherwechsel, verleitet der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen Ausdruck. Ein sich aufeinander Einstimmen („attunement“) (Gumperz 1992: 42) gelingt vor allem dann, wenn die Interaktanten über Ähnlichkeiten des sozialen Hintergrundes verfügen und sich auf „Zentren gemeinsamer Erfahrungen bzw. des gemeinsamen Erlebens“ eingependelt haben

(Bohnsack 2010a: 123). Das Gelingen von Verständigung und die damit verbundene Herausbildung von Gemeinsamkeit (focus on commonality) zeigt sich für Typus I in der Herstellung eines *common rhythm* in der sozialen Interaktion auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen. Erst in der Bewältigung der interpersonellen Beziehung lassen sich gemeinsame Erfahrungen sondieren bzw. Unstimmigkeiten bezogen auf die Sprechperformanz der beteiligten AkteurInnen feststellen. Auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehung wird bei Typus I „im Medium der *Konjunktion*“ (Bohnsack 2010a: 68, H.i.O.) nach Gemeinsamkeiten in der formalen Gestaltung der Verständigung gesucht.

## 7.4 Typus II: Prinzipielle und unmittelbare Anerkennung der Anderen

In den Fällen RENNES, NÎMES und NANTES bildet die fraglose Anerkennung französischsprachiger Personen und deren Lebens- und Sichtweisen den primären Orientierungsrahmen der sozialen Interaktion. Sich selbst im eigenen kommunikativen Handeln anzuerkennen, stellt die Jugendlichen hingegen vor Herausforderungen. Ein Missverstehen in der Kommunikation führt in erster Linie zu einer Selbstattribution von Verständigungsproblemen. Die Jugendlichen stellen selbst keinerlei ethisch-moralische Ansprüche an ihr Gegenüber. Für das eigene Selbstverständnis des Typus II ist eine Verständigung auf der Ebene des wechselseitigen Austausches von Perspektiven konstitutiv. Die französischsprachigen Personen und Kulturen stellen für die SchülerInnen Vergleichshorizonte dar, die bei Typus II zu einer Reflexion der eigenen Normativität führen. Es lässt sich eine Orientierung an der Reflexivität der Perspektiven rekonstruieren. Durch das Medium der Fremderfahrung eröffnen sich bei Typus II neue Handlungsoptionen bezogen auf die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt und die Teilhabe an französischsprachigen Kulturen. Insgesamt zeichnet sich Typus II durch ein hohes Maß an Reflexion und Selbstkritik aus.

### Reflexivität der Perspektiven (Typus II)

Die Verständigung ist bei den Fällen des Typus II primär an einem Austausch von Wissensbeständen ausgerichtet und wird als eine Orientierung an der *Reflexivität der Perspektiven* gefasst. Die Perspektive des französischsprachigen Gegenübers wird auf die eigene Perspektive bezogen und die eigene Perspektivität dadurch bewusst gemacht. Die Anerkennung der französischsprachigen Anderen ist prinzipiell gegeben und wird in der Kommunikation über sie und in der Interaktion mit ihnen nicht infrage gestellt. Von Interesse ist für Typus II vor allem in der Kommunikation etwas zu erfahren und zusätzliche Perspektiven und Handlungsoptionen kennenzulernen, die in Zukunft von Bedeutung sein könnten. Typus II ist in der sozialen Interaktion stärker auf die eigene soziale und persönliche Identität fokussiert als die Fälle des Typus I, das zeigt sich auch darin, dass die Jugendlichen des Typus II sich mit ihrem zukünftigen Werdegang auseinandersetzen. Die französischsprachigen Anderen dienen als Projektionsfläche für das eigene Selbstbild, und der Blick nach Frankreich ermöglicht den Jugendlichen des Typus II, die eigenen sozialen Identitäten zu reflektieren. Im positiven Horizont stehen für sie der Erwerb einer Sicherheit und Routine in der Kommunikation mit französischsprachigen Anderen und die Aneignung von Wissen als Möglichkeit der Ausweitung des eigenen Handlungsspielraumes. In den Erzählungen der Jugendlichen über französischsprachige Personen und Kulturen geht es weniger darum, andere Alltagspraktiken mitzerleben, sondern darum, über die Existenz unterschiedlicher

Alltagspraktiken Bescheid zu wissen. Es zeigt sich in den Fällen, dass es bei dem Wunsch, Frankreich in seiner Vielseitigkeit kennenzulernen, im Kern um ein funktionales Bedürfnis, um eine Orientierung an der praktischen Bewältigung des eigenen Alltags im Zielsprachenland Frankreich geht. Für die Jugendlichen sind vor allem Inhalte bedeutsam, die sie auf eine Alltagspraxis in Frankreich vorbereiten. Der Austausch über und mit französischsprachigen Personen erleichtert das Einfinden in fremde Alltagspraktiken. Essentiell ist für Typus II zu wissen, welche sozialen Konventionen in Frankreich vorherrschen. Im Unterschied zu Typus I geht es den Jugendlichen nicht so sehr um den spezifischen Alltag französischsprachiger Personen an sich, sondern eher um ein allgemeines, kommunikativ-generalisiertes Wissen über Alltagspraktiken, die ihnen in Frankreich begegnen könnten.

Grundlage für Verständigung bildet bei Typus II das eigene Wissen über französischsprachige Kulturen und Praktiken. Die Jugendlichen des Typus II bereiten sich durch Wissensaneignung auf französischsprachige und französischsprachliche Kontexte vor. Das erworbene Wissen hilft ihnen, sich in Begegnungssituationen zu orientieren und Unsicherheit im Handeln zu bewältigen. Ihre Kommunikationspraktiken sind an Rationalität und Sachlichkeit im gegenseitigen Austausch ausgerichtet. Emotionalität spielt im Unterschied zum Typus I bei den Fällen des Typus II eine untergeordnete Rolle in der zwischenmenschlichen Interaktion. Die Orientierung an einer vordergründig theoretischen Wissensaneignung ist mit der bereits angesprochenen Orientierung an einer *Reflexivität der Perspektiven* verbunden. Typus II begibt sich mittels der Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen auf die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Einstellungen und Handlungen, ohne diese einer moralischen Bewertung zu unterziehen. Die folgende Eingangssequenz, die aus der Gruppendiskussion NANTES<sup>100</sup> entnommen ist, verdeutlicht ein ausgeprägtes Interesse der Jugendlichen an anderen Perspektiven, die die eigenen Wissensbestände über Frankreich konturieren und weiterentwickeln.

Rf: Also ich fand das sehr spannend als wir uns mit der Frankophonie beschäftigt haben ähm sprich mit ja dieser Vereinigung von französischen Ländern ähm und uns ja unter diesen Gesichtspunkten und auch verschiedene französische Kulturen angeguckt haben ähm beispielsweise auch den Senegal haben wir uns ja noch mal genauer angeguckt und ähm des fand ich halt sehr interessant ähm zu gucken wo gibt es da ja kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten und was was bringt diese Frankophonie für Vor- und Nachteile

Af: Ja also da würde ich mich auch an-anschließen dass dieses Thema wirklich sehr ähm tiefgründig auch bei uns behandelt wurde und vorrangig und dass man auch gesehen hat ähm inwieweit die französische Kultur also die Ursprungskultur die ja eigentlich nur in Frankreich vorgeherrscht hat dann auf andere Länder übergegriffen hat und wie sie mit der dort ähm vorherrschenden Kultur sich vereinigt hat und irgendwie ne neue Kultur geschaffen hat aber dass man trotzdem noch sagen konnte okay das ist jetzt vielleicht typisch französisch und um überhaupt sagen zu können okay was ist denn jetzt typisch französisch, ähm hat man auch vorher im Unterricht ähm ja durch noch nicht mal des war kein spezielles Thema das man sagen würde okay wir reden jetzt mal über die französische Kultur aber irgendwie schon

<sup>100</sup> Die Gruppe NANTES wurde in den Falldarstellungen im vierten Kapitel aus Darstellungsgründen nicht aufgenommen. In der Sampleübersicht (Kapitel 5.3) finden sich Informationen zur Zusammensetzung der Gruppe NANTES.

alleine durch das Lernen der Sprache und im Zusammenhang mit auch dem Austausch den wir dann in der neunten Klasse für zwei Wochen gemacht haben mit den Schülern hat man irgendwie so n äh dieses Lebensgefühl was vielleicht auch die Deutschen von den Franzosen unter- äh unterscheidet so kennengelernt und dieses Temperament was auch die Sprache so ausmacht und ähm ja °das hat dann alles sehr geholfen das vergleichen zu können

Nf: Also das mit dem Senegal fand ich auch sehr bemerkenswert einfach man hat n ganz anderes Gefühl wenn man an dieses Land denkt hat dann plötzlich diese Verbindung zu Frankreich man sieht diesen wahnsinnig gemeinsamen Punkt der Sprache und dann also des fand ich des tolle wie die Sprache eigentlich so die Menschen beeinflusst man denkt ja immer Menschen schließen sich zusammen und die beeinflussen dann mehr so die Sprache oder so wie sie sich verändert des fand ich andersrum diesmal sehr interessant

(GD NANTES, Audiomitschnitt: 00:54-02:57)

Rf bezieht sich in ihrer Ausführung auf das Unterrichtsthema „Frankophonie“, das sie „sehr spannend“ fand. Die Beschäftigung im Französischunterricht mit frankophonen Ländern wie beispielsweise dem Senegal wird in ihrer Beschreibung vor allem durch einen Blick von außen deutlich („Angucken“, „Gucken“). Darin dokumentiert sich eine eher *distanzierte Beobachterhaltung*, bei der der Senegal zu einem Untersuchungsgegenstand gemacht wird. Als Referenzrahmen für eine dichotome Analyse wird Frankreich herangezogen. Rf interessiert sich für „kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ zwischen diesen beiden Ländern sowie für Vor- und Nachteile, die mit der Frankophonie einhergehen. Der Unterrichtsgegenstand wird auf Kongruenz und Inkongruenz der hinzugezogenen Vergleichshorizonte hin untersucht. In den Ausführungen der drei Schülerinnen wird die „tiefgründig[e]“ und „vorrangig[e]“ Beschäftigung mit einem Thema im Unterricht als positiver Horizont des schulischen Fremdsprachenlernens deutlich. Erstrebenswert ist es für die Fälle des Typus II, sich ein fundiertes Wissen über Frankreich im Unterricht anzueignen; das dokumentiert sich auch in der Ausführung von Nf, die die Auseinandersetzung mit dem Senegal im Französischunterricht als „sehr bemerkenswert“ zusammenfasst. Homolog zu Rf deutet sich bei Af eine distanzierte und gewissermaßen sachliche Annäherung an den Unterrichtsgegenstand an, die mit der Suche nach dem, was „typisch französisch“ sein könnte, verbunden ist. Im Unterschied zu Typus I geht es den Jugendlichen des Typus II nicht primär um die persönlich-empathische Begegnung mit französischsprachigen Personen, sondern es geht ihnen darum, herauszufinden, was französischsprachige Kulturen untereinander und im Vergleich zu anderssprachigen Kulturen verbindet und trennt.

Ausgehend von den im Französischunterricht vermittelten Unterrichtsthemen findet eine Beschäftigung mit Frankreich statt, die bei Typus II als ein ständiger Prozess des Vergleichens und In-Beziehung-Setzens beschrieben werden kann. Durch die französische Sprache und die eigenen Erfahrungen aus dem Schüleraustausch mit Frankreich haben sie ein „Lebensgefühl“ kennengelernt, das „vielleicht auch die Deutschen von den Franzosen“ unterscheidet und das sie u.a. an einem „Temperament“ der Sprache festmachen.



Bezeichnend für die Fälle des Typus II ist hierbei ihre Suche nach Vergleichshorizonten, die die eigenen Positionen und Wissensbestände differenzieren und präzisieren. Andere Haltungen, Gewohnheiten und Handlungen werden nicht als negative Horizonte ins Spiel gebracht, sondern ausschließlich als Vergleichshorizonte für die eigene Lebenswelt herangezogen. Die eigene Handlungspraxis wird vor dem Hintergrund dieser Vergleichsfälle reflexiv. Auch Erfahrungen, die sie mit ihren AustauschschülerInnen gemacht haben, irritieren die Jugendlichen nicht in dem Sinne, dass sie bei ihnen starke Emotionen hervorrufen. Differenzerfahrungen ermöglichen es ihnen vielmehr, die eigene soziale Realität zu reflektieren. Eine gewisse emotionale Distanz wird bei Typus II durch ein Pendeln und Changieren der Perspektiven und durch eine grundlegende Akzeptanz von Alterität aufrechterhalten. Im Gegensatz zu den Fällen des Typus I wird in der sozialen Interaktion das eigene handlungsleitende Ensemble aus Regeln und Normen nicht als universal gültig vorausgesetzt. Das Handeln der Anderen steht in Relation zu den eigenen elementaren Maßstäben nicht zur Diskussion. Die Anerkennung der Anderen, die bei Typus II vor allem als französische MuttersprachlerInnen in Erscheinung treten, ist fraglos gegeben. In den Ausführungen der Jugendlichen dokumentiert sich des Weiteren eine Orientierung an einer möglichst ausgewogenen und wertfreien Repräsentation französischsprachiger Personen und Kulturen. Diese Orientierung zeigt sich in der folgenden Passage, in der die Jugendlichen des Falls NÎMES ihre Eindrücke schildern, die sie in den Gastfamilien während eines Austausches in Frankreich gesammelt haben. Zudem wird in der Passage deutlich, dass eine Abweichung von den eigenen Normalitätsvorstellungen und den eigenen vertrauten Alltagspraxen nicht zu einer moralischen Abwertung der als anders erlebten Praktiken führt.

- Lf: Also bei mir ähm war's so also die Eltern waren ziemlich locker die haben auch ich hab des Gefühl gar kein also nicht so die waren gar nicht streng also die haben auch gar keine (.) so Zeiten gesagt ähm also jetzt für meine Austauschschülerin wann sie nach Hause kommen muss oder so also die waren eher so wie Freunde also ich fand des eigentlich ziemlich gut also mit ihr so eher freundschaftlich als so Eltern also so ziemlich locker und ich fand des eigentlich gut
- Ef: Ja so war's
- Kf: [Was für mich]
- Ef: Ja sag du zuerst
- Kf: Was für mich ziemlich ungewohnt war beim Austausch die haben morgens beim Frühstück schon den Fernseher angemacht und der lief dann in Prinzip den ganzen Tag durch also
- Am: [(.....)] @(.)@
- Kf: ich weiß nicht bei uns ist auf jeden Fall nicht so ich ja beim Am ist es nicht so
- Am: [ @(.)@ ]
- Kf: ja und des war für mich ziemlich ungewohnt @so@ da hat man dann nicht so viel halt geredet beim Frühstück oder so halt immer auf den Fernseher hingeguckt @ja okay@
- Ef: Also bei mir war's auch echt locker die Eltern haben einen auch überall hingefahren weil wir halt n bisschen außerhalb gewohnt haben also die haben immer gesagt und abgeholt und hingefahren war gar kein Problem
- Kf: [Ja]
- Kf: [Mein Austauschschüler wohnte sieben Minuten vielleicht von der Schule entfernt und die Mutter hat uns trotzdem mit m Auto zur Schule gefahren das war (.....)]
- ?f: [ @(.)@ ((mehrere)) ]

Ef: und ich war halt auch im Internat weil meine hat im Internat in der Schule gewohnt und da hat man schon gemerkt dass es strenger war also da gab's echt viele Regeln und man darf ab ner bestimmten Zeit nicht mehr raus und man darf nicht mehr rein und die dürfen nur ne Viertelstunde raus vor die Schule und rauchen und dann dürfen sie erst wieder rein und auch mit dem Essen also ja (.) da war schon strenger im Vergleich zu den Familien ja (2)

Sf: [und Disziplin]

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 20:00-21:42)

Der in der Gastfamilie erlebte Erziehungsstil wird vor dem Hintergrund des praktizierten Erziehungsstils in der eigenen Familie als liberal beschrieben. Lf empfindet die Gasteltern als „ziemlich locker“ und veranschaulicht ihren Eindruck am Beispiel des Ausgehens und der Tatsache, dass es keine festen Zeiten gab, zu denen ihre Austauschschülerin zuhause sein musste. Das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern wirkt auf Lf „so wie Freunde“ und findet ihre Zustimmung („ziemlich gut“). Diese neue Erfahrung, dass das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern auch freundschaftlicher Art sein kann, veranlasst sie dazu, über das eigene Normalitätskonstrukt der familiären Erziehung nachzudenken. Durch das eigene Erleben werden Lf unterschiedliche Erziehungsstile erst bewusst. Den Eindruck, den Lf von ihrer Gastfamilie hat, bestätigt Ef in ihrer Erzählung („echt locker“), ohne dabei eine generalisierende oder festschreibende Charakterisierung vorzunehmen. Homolog zur Darstellung von Lf wird der als different erfahrene „locker[e]“ Erziehungsstil der Gasteltern an einem Beispiel festgemacht und die persönliche Perspektive kenntlich gemacht. Ein Unterschied besteht für Ef und Kf darin, dass sich die Gasteltern mit einer Selbstverständlichkeit nach der Alltagsgestaltung ihrer Kinder richten und diese mit dem Auto überall hinbringen und abholen.

Eine andere Erfahrung, die in der Passage zur Sprache kommt, ist das gemeinsame Fernsehen während des Frühstückes, das Kf in ihrer Gastfamilie erlebt hat. Vor dem Hintergrund des eigenen familialen Alltags ist es für Kf „ziemlich ungewohnt“, dass man sich am Frühstückstisch nicht unterhält und stattdessen dem Fernsehprogramm folgt. Dieser Modus der Differenzsetzung, der an den eigenen Gewohnheiten festgemacht wird, findet sich in allen Fällen des Typus II wieder. Die eigenen Routinen erfahren in der Gegenüberstellung anderer Gewohnheiten und Routinen eine Relativierung. Ein differentes Verhalten definieren die Jugendlichen nicht als ein abweichendes oder abwegiges Verhalten, sondern lediglich als ein Verhalten, das den eigenen Gewohnheiten und Routinen nicht entspricht. Sie vermeiden es, sich von anderen Verhaltens- und Sichtweisen abzugrenzen oder prinzipiell Verhaltensweisen als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ zu beurteilen. In der Passage präferieren die Jugendlichen beispielsweise keinen Erziehungsstil und sie legen sich auch nicht auf eine kollektive Zuschreibung von Erziehungsstilen oder Frühstücksgewohnheiten fest. Die eigene

Weltsicht wird nicht absolut gesetzt und es werden keine Norm- und Moralvorstellungen aufgeworfen, die in der sozialen Interaktion allgemeine Gültigkeit besitzen.

### Selbstattribution bei Kommunikationsproblemen (Typus II)

Die Jugendlichen des Typus II setzen Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation auf Französisch zwischen ihnen und französischsprachigen Personen in Relation zu den eigenen Sprachkenntnissen und der eigenen kommunikativen Handlung. Im Unterschied zu den Fällen des Typus I schreiben sich die Jugendlichen die alleinige Verantwortung der Kommunikation zu. Ein Nicht-Verstehen in der interpersonalen Kommunikation führt nicht zu einer Distinktion gegenüber den Verhaltensweisen der Anderen, sondern das Missverstehen wird als Aufforderung interpretiert, weitere Anstrengungen zu unternehmen, damit Verständigung in Zukunft besser funktionieren kann. Das Gegenüber wird also nicht anhand seiner kommunikativen Praxis in Relation zu seinen diskursethischen Prinzipien analysiert und bewertet, wie es bei Typus I der Fall ist, sondern Typus II vermeidet weitestgehend eine Bewertung anderer Verhaltensweisen. Treten Schwierigkeiten in der Kommunikation auf, kommt es bei den Fällen RENNES, NÎMES und NANTES zu einer Selbstattribution.

Die Anerkennung der anderen Individuen in ihrer Normalität und Einzigartigkeit ist für Typus II nicht etwas, das in der unmittelbaren sozialen Interaktion erfolgt, sondern von grundlegender Natur ist, die jeder sozialen Interaktion vorausgeht. Die Akzeptanz von Andersartigkeit ist also von vornherein gegeben. Dies zeigt sich auch in den Gruppendiskussionen der Fälle des Typus II selbst, in denen ein respektvoller und freundlicher Umgang der Teilnehmenden untereinander wahrzunehmen ist und diese nicht um Anerkennung oder Aufmerksamkeit ringen müssen.

Ein Nichtverstehen oder Missverstehen führt anders als bei den Fällen des Typus I und III dazu, dass die Jugendlichen sich selbst hinterfragen. Auch in der Kommunikation über Frankreich und seine BewohnerInnen wird deutlich, dass die Fälle des Typus II andere Sicht- und Verhaltensweisen als die eigenen zum Anlass nehmen, die eigenen Selbstverständlichkeiten zu reflektieren. Sie verarbeiten die ihnen durch die Kommunikation in der und über die Fremdsprache bewusst gewordene eigene Perspektivität und Normativität.

Die Jugendlichen des Typus II fühlen sich in der Kommunikation mit Anderen oftmals unsicher. Sie befürchten, dass sie den Anforderungen und Erwartungen der beteiligten AkteurInnen nicht genügen bzw. nicht genügen können. Im Unterschied zu Typus I erheben sie keine Ansprüche, wie die GesprächspartnerInnen zu kommunizieren haben, damit Verständigung funktioniert. In der Kommunikation zwischen ihnen und Anderen versuchen sie den eigenen moralischen und normativen Ansprüchen gerecht zu werden und zugleich die Erwartungen ihrer GesprächspartnerInnen zu erfüllen. Die Fälle des Typus II orientieren sich in ihrer kommunikativen Praxis an sozialer Zustimmung. Die Reaktionen der Anderen zeigen ihnen auf, ob ihr Verhalten und Handeln in einer spezifischen Kommunikationssituation angemessen

war oder nicht (siehe Falldarstellung RENNES). Darin dokumentiert sich ein an gesellschaftlichen Maßstäben orientiertes und zugleich selbst-regulierendes Verhalten. Exteriore Normen dienen Typus II nicht als Selbstzweck oder als ein Maßstab der Beurteilung und Sanktionierung von Verhaltensweisen anderer Personen, sondern werden in einem funktionalen Zusammenhang mit den eigenen Leistungsansprüchen und dem eigenen anvisierten Werdegang gestellt.

Der folgende Auszug ist aus der Diskussion der Gruppe NÎMES entnommen und veranschaulicht exemplarisch den Umgang der Fälle des Typus II mit Verständigungsschwierigkeiten. Die drei Schülerinnen beziehen sich in der Passage auf TeilnehmerInnen des Französischkurses, die Französisch als Muttersprache gelernt haben.

- Kf: Die Antworten kommen dann auch teilweise recht schnell also ich hab manchmal noch die Probleme die zu verstehen
- Sf: Und man kann dann nicht mehr nachfragen mit der Zeit kannste es nicht wiederholen oder was hast du gesagt des kommt auch einem dann blöd vor
- Af: ja und des ist halt auch schon demotivierend wenn man grad so seinen Satz überlegt und sagt so gut ich hätte des jetzt so ungefähr gesagt @aber dann streckt schon der Muttersprachler und sagt fünf Sätze nacheinander@ und du denkst so na jetzt brauche ich nicht zu strecken so was Ähnliches wollte ich auch gesagt aber in nem bisschen niedrigerem Niveau und so @(. )@ und deshalb ist es dann so ja es kann vielleicht motivierend sein wenn man sich dann wirklich aufrafft und sagt so ich will des jetzt auch können so wie er oder sie aber ich glaube des machen die wenigsten die meisten sagen dann @gut dann lass ich es lieber ganz@

(GD NÎMES, Audiomitschnitt: 46:26-47:09)

Den Schülerinnen fällt es gelegentlich schwer, den Redebeiträgen der MuttersprachlerInnen im Französischunterricht zu folgen. Es treten Verständnisschwierigkeiten auf und Sf kommt sich „blöd“ vor, immer wieder Nachfragen zu stellen bzw. die MuttersprachlerInnen zu bitten, ihre Beiträge zu wiederholen. In den Blick gerät die eigene kognitive Unfähigkeit, den muttersprachlichen Beiträgen im Französischunterricht problemlos zu folgen und nicht etwa das Verhalten der MuttersprachlerInnen selbst. Hierbei sind die Jugendlichen des Typus II bemüht, die Gesprächsabläufe nicht zu stören und die vorherrschenden Gesprächskonventionen im Französischunterricht einzuhalten. Ein Nachfragen ist hin und wieder zwar möglich, könnte aber von den anderen TeilnehmerInnen des Unterrichts als störend oder lästig empfunden werden. Typus II richtet sein kommunikatives Handeln darauf aus, dass es möglichst nicht zu einem Gesprächsabbruch führt. Hierin dokumentiert sich erneut die Ausrichtung des eigenen Handelns an sozialen Konventionen und Regeln des kommunikativen Miteinanders. Im Unterschied zu Typus III werden die eigenen Werte, Normen und Leistungsansprüche allerdings nicht auf die InteraktionspartnerInnen übertragen. In der Schilderung von Af dokumentiert sich zudem eine Orientierung an Selbstregulation, die in homologer Weise auch in den anderen Fällen des Typus II rekonstruiert wurde. Die Erfahrung, dass sie auf Französisch vorformulierte Redebeiträge nicht in das

Unterrichtsgeschehen einbringen kann, weil die MuttersprachlerInnen ihr Zuvorkommen und „fünf Sätze nacheinander“ sagen, empfindet als „halt auch schon demotivierend“. Dass sie sich im Vorhinein Gedanken macht, wie sie eine Antwort auf eine Frage auf Französisch formuliert, kann als ein Ausdruck ihres eigenen Selbstanspruchs interpretiert werden. Als nicht sinnvoll erachtet sie es, bereits gesagte Inhalte auf einem „bisschen niedrigerem Niveau“ im Unterricht zu wiederholen. In der Schilderung ihres Umgangs mit den „Antworten“ der Anderen, die „teilweise recht schnell“ kommen, zeigt sich in der Passage ein hohes Maß an Reflexion und Selbstregulation bzw. Selbstdisziplinierung bezogen auf das eigene soziale Verhalten im Französischunterricht.

Handlungsleitend ist bei Typus II offenkundig eine Orientierung an Normen, die einerseits allgemein gültigen gesellschaftlichen Konventionen des Miteinanders entsprechen (z.B. Respekt, Höflichkeit, Toleranz) und die andererseits für die eigene (Sprachlern-)Biographie als nützlich erachtet werden (Leistungsorientierung). Das Bestreben und Bemühen der Jugendlichen, die eigenen hohen normativen Ansprüche in der Handlungspraxis zu verwirklichen, scheint für sie sinnstiftend zu sein. Während es bei Typus I um ein tatsächliches, unmittelbares Verstehen mit den französischsprachigen Personen auf der Grundlage einer gemeinsam geteilten Diskursethik geht, ist für Typus II von zentraler Bedeutung, einen Kontext so weit zu verstehen, dass man darin gut agieren und optimale Leistung vollbringen kann.

#### Konstruktive Gemeinschaft (Typus II)

Zwischen den fremdattribuierten Eigenschaften französischsprachiger Personen und den selbstattribuierten persönlichen und sozialen Identitäten besteht bei Typus II ein enger Zusammenhang. Die Fälle des Typus II sind im Unterschied zu Typus I stärker mit sich selbst beschäftigt. In den Ausführungen der Jugendlichen sind Unterschiede in erster Linie wertneutral oder positiv besetzt. Aus diesem Grund finden sich in den Darstellungen der Jugendlichen im Vergleich zu Typus I und Typus III äußerst selten negative Horizonte, die eine Distinktion gegenüber Angehörigen bestimmter sozialer Gruppierungen markieren. Die Verhaltensweisen der französischsprachigen Personen erfahren Zustimmung und Akzeptanz, auch wenn sie sich von den eigenen grundlegend unterscheiden. Die Vergleichshorizonte, die sich vor allem aus dem Französischunterricht und den Aufenthalten in Frankreich ergeben, veranlassen die Jugendlichen dazu, über die eigenen Selbstverständlichkeiten nachzudenken. Im Vergleich zu den Fällen des Typus I wird den französischsprachigen Personen in den Beschreibungen und Erzählungen der Gruppe weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Die Jugendlichen setzen sich weniger in Beziehung zu ihnen als es die Fälle des Typus I tun, die stärker in einen diskursiven Verständigungsprozess eintreten. Die Anerkennung von Differenz korrespondiert mit einer eher distanzierten Haltung der Jugendlichen gegenüber den französischsprachigen Anderen. Die Jugendlichen entziehen sich weitestgehend einer

Positionierung zu einem bestimmten Sachverhalt, bedeutsamer ist für sie, andere Sichtweisen zu erfahren, die den eigenen Blick erweitern können. Die zwischenmenschliche Beziehung ist von höflicher Distanz, von einer Haltung der Gemeinschaft und Gleichwertigkeit geprägt. Das wird exemplarisch in der folgenden Passage deutlich, in der die Schülerinnen der Gruppe RENNES auf den Schüleraustausch und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen und ihren französischsprachigen Altersgenossen zurückblicken.

- Ef: Also ich hab auch beim Schüleraustausch mitgemacht aber ich fand des war ziemlich gleich also die denken auch so wie wir @(. )@ so wie wir hier genau und wenn wir uns uns mal nicht
- ?f: [ @(. )@ ]
- Y: [Mhm]
- Ef: so ganz verstanden haben haben wir auf Englisch Deutsch Französisch geredet also es hat's der alles beinhaltet hat damit wir keine Probleme haben ja  
[ @(. )@ ((mehrere)) ]
- Af: Ja war bei mir auch so also wir haben dann auch ganz normal über Hobbies also und Musik ähm Richtungen geredet und da hatten wir in etwa die Gleichen also grad so international Bekannte halt des war eigentlich schon gleich
- Y: [Mhm]
- Ef: [Was ganz komisch war das die total Tokio Hotel Fans waren und wir waren halt überhaupt  
[ @(. )@ ((mehrere)) ]
- Ef: keine und die haben des nicht verstehen können @(. )@
- Af: Ja des stimmt

(GD RENNES, Audiomitschnitt: 44:14-45:05)

Ef und Af beschreiben in der Passage, wie sie das Verhältnis zu den AustauschschülerInnen wahrgenommen haben. Beide haben eine sehr ähnliche Erfahrung gemacht, die sie positiv konnotieren. Die Schilderungen bleiben persönlich und werden als solche in der Sequenz verhandelt. Die Art und Weise, wie die Beziehung zwischen ihnen und den französischsprachigen AustauschschülerInnen dargestellt wird, zeigt, dass Wert auf die Herstellung einer harmonischen Beziehung gelegt wird. In der Ausführung von Sf wird mitunter deutlich, dass das Code-Switching<sup>101</sup> innerhalb eines Gesprächs als sinnvoll erachtet wird, weil es zur Verständigung beiträgt („damit wir keine Probleme haben“).

Eine wesentliche Komponente der Herstellungspraxis von Beziehung macht die Orientierung an exterioren normativen Erwartungen der Fälle des Typus II aus. Sich unpassend in einer kommunikativen Situation zu benehmen, etwas zu tun oder zu sagen, das Missfallen erregen könnte, weil es nicht dem erwarteten Verhalten entspricht, stellt den negativen Horizont der handlungsleitenden Orientierungen der Jugendlichen dar. Die negativen Horizonte sind bei Typus II weder auf konkrete Personen und ihr Verhalten noch auf die Abweichung von virtualen sozialen Identitäten (vgl. Goffman 2016: 10) bezogen, sondern auf sich selbst und eine Weise

<sup>101</sup> Der Begriff des Code-Switching wird hier in einem sprachwissenschaftlichen Verständnis verwendet und bezeichnet einen Vorgang, bei dem eine Gruppe von mehreren SprecherInnen innerhalb derselben Konversation mehr als eine Sprache verwendet.

sich zu verhalten, die einer Situation nicht adäquat ist. Die Jugendlichen stellen in der Passage eine große Übereinstimmung mit ihren französischsprachigen Altersgenossen fest. Die Übereinstimmung zwischen ihnen und den Anderen baut auf gemeinsamen Gesprächsthemen über „Musik“ und „Hobbies“ und auf ähnliche Denkweisen („denken auch so wie wir“) auf, die Berührungspunkte zur eigenen Alltagspraxis der Jugendlichen beinhalten („ganz normal“). Sowohl die französischsprachigen als auch die deutschsprachigen Jugendlichen werden hier als VertreterInnen einer Generation oder einer sozialen Gruppierung dargestellt, die ähnliche Interessen und Ansichten vertritt. Der Aspekt der Gleichheit wird in der Passage hervorgehoben und findet sich in Formulierungen wie „ziemlich gleich“, „so wie wir“, „ganz normal“, „etwa die Gleichen“ und „eigentlich schon gleich“. In der Falldarstellung der Gruppe NÎMES wurde bereits herausgearbeitet, dass die Jugendlichen nicht anders sein wollen als alle Anderen und sich an vorherrschende (Stil-)Regeln und Normen orientieren. In der sozialen Interaktion versuchen sie, den exterioren Erwartungen ihrer GesprächspartnerInnen gerecht zu werden und die sozialen Rollen zu erfüllen, die von ihnen erwartet werden. Ihr eigenes kommunikatives Handeln wird wesentlich an der Reaktion und Interpretation des Gegenübers ausgerichtet. Lediglich die deutschsprachige Band Tokio Hotel polarisiert in der Passage. Die französischsprachigen Altersgenossen, die „total [...] Fans“ der Band waren, konnten es nicht verstehen, dass die deutschsprachigen Jugendlichen diese Sympathie nicht teilten. Der in diesem Zusammenhang als „komisch“ bezeichnete Musikgeschmack der französischsprachigen Altersgenossen wird zwar erwähnt, führt im Umkehrschluss aber nicht zu einer prinzipiellen Abwertung ihres Musikgeschmacks oder zu einer Nicht-Anerkennung ihrer persönlichen Individualität.

Charakteristisch für die Herstellungspraxis von Beziehung ist bei Typus II der ständige Prozess des Vergleichens von Sicht- und Handlungsweisen und das Hinterfragen von Stereotypen und Klischees gegenüber ‘Franzosen’. Die Jugendlichen wägen in den Diskussionen ab, aus welchem theoretischen und praktischen Wissen über ‘Franzosen’ ein Anspruch hervorgeht, allgemeine Gültigkeit zu reklamieren. Das permanente Abarbeiten an Stereotypen, die gegenüber französischsprachigen Personen oder Kulturen bestehen, stellt ein zentrales Anliegen der Diskussionen des Typus II dar, wie exemplarisch auch an der folgenden Passage aus der Gruppendiskussion NANTES gezeigt werden kann.

- Af: Ja ich glaub auch dass es ganz wichtig war über diese Stereotype auch zu sprechen weil natürlich gibt's halt so diese Extremklischees wo man von vornhinein weiß okay des ist jetzt
- Rf: [Ja]
- Af: einfach nur so gesagt aber im Detail kann es gar nicht stimmen aber es gibt schon paar Sachen wo man (.) Attribute die man Franzosen zuschreibt und die man den Deutschen vorschreibt aber wenn man sich genauer damit beschäftigt und wenn man halt auch
- Rf: [ja]
- Af: nochmal da war dann merkt man halt okay da steckt dann doch n bisschen mehr dahinter oder des kann okay was kann ich jetzt mal als Beispiel da mal nennen, fällt mir jetzt (.) also weiß ich



nicht (.) ähm des extremste Klischee was ich jetzt über die Franzosen kennen ist dass sie nur Froschschenkel essen und als wir dann da waren also ich hab weder  
?f: [ @(.)@ ] ((mehrere))  
Af: Froschschenkel in irgendwelchen Kaufhallen gesehen noch dass äh irgendjemand die mal gegessen hat

(GD NANTES, Audiomitschnitt: 04:15-05:00)

Wichtig ist für die Jugendlichen des Typus II, Stereotype gegenüber 'Franzosen' zu kennen und sich kritisch mit diesen auseinanderzusetzen. Die Differenzierung stereotyper Annahmen in „Extremklischees“ einerseits und in „Attribute“, hinter denen „doch n bisschen mehr“ steckt, andererseits, wird in der Passage zum Gegenstand der Verständigung über französischsprachige Personen gemacht. Die Art und Weise, wie über die französischsprachigen Anderen gesprochen wird, weist auf einen Versuch hin, die Dichotomie zwischen kultureller Repräsentation und Alltagspraxis zu überwinden. Sich genauer mit Stereotypen zu beschäftigen und sich selbst ein Bild vor Ort zu machen ist der positive Horizont in Bezug auf die Herstellung sozialer Beziehung. Die Jugendlichen vermeiden Pauschalisierungen, weil diese „im Detail“ nicht „stimmen“ können. Diese Haltung ist mit einer Achtung vor der Individualität und Würde jedes Einzelnen verbunden. Das „extremste Klischee“, das Af über „die Franzosen“ kennt, ist, dass „sie nur Froschschenkel essen“. Dieses Klischee setzt sie in Relation zu eigenen Beobachtungen, die sie in Frankreich gemacht hat. Froschschenkel sind ihr weder in den Supermärkten noch in den Restaurants begegnet. Im Unterschied zu Typus III werden klischeehafte Frankreichbilder aufgebrochen (siehe Falldarstellung LILLE).

Homologien zu den anderen Fällen des Typus II werden in einem Zugang zu Frankreich und seinen BewohnerInnen ersichtlich, der vor allem in Auseinandersetzung mit stereotypen Erwartungen oder Entwürfen entsteht. Die eingehende Beschäftigung mit Fremdidentifizierungen oder Fremdbildern ist bezeichnend für die Fälle RENNES, NÎMES und NANTES und führt bei den SchülerInnen zu einer Differenzierung, Relativierung und Infragestellung ‚totaler Identität‘. In den Ausführungen zeigt sich, dass die Jugendlichen den französischsprachigen Personen nicht zu nahetreten und ihnen Raum für Individualität geben möchten. Sie orientieren sich in der Herstellung einer Bindung zu französischsprachigen Personen und Kulturen an einer Selbstregulation der eigenen Sicht- und Handlungsweisen, die ihnen dazu dient, das eigene kommunikative Handeln den jeweils spezifischen Kommunikationssituationen besser anpassen zu können. In homologer Weise zur Selbstattribuierung von Verständnisschwierigkeiten ist bei Typus II auch in der Herstellung und Bearbeitung von sozialer Bindung eine Selbstbezogenheit sichtbar. Im Unterschied zu Typus I räumt Typus II der Art und Weise, wie die französischsprachigen GesprächspartnerInnen

interagieren, keine wesentliche Bedeutung für die Herstellung zwischenmenschlicher Beziehungen ein.

## 7.5 Typus III: Symbolische Grenzziehung der Anerkennung

Eine Andersartigkeit wird in den Fällen LILLE und MARSEILLE vor allem auf der Ebene von Normverstößen konstruiert. Die Gründe für das Nicht-zustande-Kommen einer Kommunikation sieht Typus III primär in den Verhaltensweisen der anderen Personen, die nicht den exterioren sozialen Rollen und Normen entsprechen. Fremdzuschreibungen führen zu einer *ingeschränkten Anerkennung der (französischsprachigen) Anderen* und stellenweise zur Konstruktion ‚totaler Identität‘. Fremdheitserfahrungen bewegen sich bei Typus III in einem abgesicherten Rahmen, der die Grenzen der symbolischen Ordnung unberührt lässt. Durch eine Praxis der *Entpersönlichung sozialer Beziehungen* erschwert sich Typus III den Zugang zu Frankreich und zu den französischsprachigen Altersgenossen. Typus III ist nicht primär an einer Stiftung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit orientiert. Diese fehlende Orientierung betrifft nicht nur das Verhältnis zur fremden Sprache, sondern auch das Verhältnis innerhalb der eigenen Sprachgemeinschaft und der Peergroup.

### Stereotype Normalitätsvorstellungen im Bereich virtueller sozialer Identitäten und Rollen (Typus III)

Den Rahmen der Verständigung bildet bei Typus III eine Orientierung an der Aufrechterhaltung einer symbolischen Ordnung. Die Jugendlichen legen im sozialen Umgang Wert darauf, dass Normen und Rollen eingehalten werden. Das Gegenüber wird in den Fällen des Typus III vorrangig als Rollenträger einer sozialen (bspw. als Schüler, Gast, Lehrer oder Migrant) oder ethnischen Gruppe (bspw. ‚Franzose‘, ‚Marokkaner‘ oder ‚Algerier‘) gesehen und hat normative Verhaltenserwartungen zu erfüllen. In den Darstellungen der Jugendlichen dokumentiert sich eine Ausrichtung des Handelns an einer ‚äußeren‘ Moral. Das manifestiert sich darin, dass Regeln von Autoritätspersonen fraglos akzeptiert werden und dass das im Französischunterricht oder in Medien vermittelte Wissen über Frankreich nicht infrage gestellt wird. Bei Normverstößen wird Anerkennung vorenthalten. Mit Blick auf den Modus der Verständigung ist bei Typus III auffällig, dass der persönlichen Identität der Anderen kaum Raum gegeben wird und die Interaktanten in einem exterior strukturierten und nicht reziproken Verhältnis zueinander stehen. Im Unterschied zu Typus I und II basieren die bei Typus III konstruierten sozialen Identitäten vorwiegend auf Erwartungen und Vermutungen, wie die anderen Personen sein sollten, nach Erving Goffman wird bei Typus III „im Effekt“ charakterisiert (2016: 10). Die (fremdsprachigen) Anderen erfahren in den Beschreibungen und Erzählungen der Jugendlichen eine Entpersönlichung. Die Ausführungen erwecken den Eindruck, dass bei Typus III nicht Menschen aufeinandertreffen, sondern Träger normativer sozialer Kategorien bzw. Rollen (etwa arm und reich, illegal und legal oder weiß und schwarz) einander gegenübergestellt werden. Die Fremdidentifizierungen führen bei

Typus III zu einer eingeschränkten Anerkennung der Anderen als Individuen, die stellenweise mit einer Konstruktion ‚totaler Identität‘ (vgl. Garfinkel 1967b) verbunden ist. Mit einer „totalen Identifizierung“ (Nohl 2014: 218) werden in den Fällen LILLE und MARSEILLE die Anderen – in Absehung ihrer individuellen Besonderheiten – auf einen Aspekt ihrer verschiedenen sozialen oder kollektive Identitäten und Erfahrungsräume reduziert. So schließen die Jugendlichen beispielsweise mit der Nennung der nationalen oder ethnischen Herkunft ‚Franzose‘, die mehr oder minder automatisch mit bestimmten Zuschreibungen verknüpft ist, weitere kollektive Zugehörigkeiten aus (siehe Falldarstellung LILLE und MARSEILLE). Die persönliche Identität der französischsprachigen Anderen tritt in den Hintergrund, sie ist sekundär. Totale Identifizierungen als ‚kommunikative Rituale‘ finden sich Garfinkel zufolge nicht nur im Prozess der Ethnisierung, sondern auch in der Kriminalisierung oder Pathologisierung (vgl. Garfinkel 1967b: 210). Durch diese Zuschreibung einer ‚totalen Identität‘ wird der Einzelne, „nach ‚außen‘ gestellt“ und „‚fremd‘ gemacht“ (Garfinkel 1967b: 210, zit. n. Bohnsack/Nohl 2001: 21). Die Identitätskonstruktionen der Jugendlichen des Typus III weisen Züge einer Stigmatisierung auf. Als Stigma wird in Anlehnung an Goffman Fremdheit jenen attribuiert, die nicht den eigenen Normalitätserwartungen im Sinne ‚virtualer sozialer Identitäten‘ entsprechen (2016: 10). Ein differentes Verhalten anderer Jugendlichen zur sozialen Norm wird bei Typus III als nicht ‚normal‘ betrachtet und führt in der Regel zu einer moralischen Distinktion. Nicht die Jugendlichen selbst, sondern die (französischsprachigen) Anderen weisen ein von der Norm abweichendes Verhalten auf. Bei Typus III erfolgt eine Stigmatisierung der Anderen oftmals nicht durch eine konkrete Interaktionssituation, sondern durch einen *Modus Operandi der Herstellung symbolischer Ordnungen*. Rekonstruiert wurden in den Falldarstellungen der Gruppen des Typus III Fremdzuschreibungen über strukturelle und soziale Rahmenbedingungen, in denen ein gesellschaftlicher Common-Sense zum Ausdruck kommt. Der Rahmen der Verständigung bewegt sich auf einer Ebene der *symbolischen Grenzziehung*, was am Beispiel der folgenden Passage verdeutlicht werden kann. In der Passage beziehen sich die Teilnehmenden der Gruppendiskussion LILLE auf ein Verhalten der Anderen, das sie als nicht „kontaktfreudig“ wahrnehmen. Die Beschreibungen der Jugendlichen sind dahingehend orientiert, sich von Verhaltensweisen der Anderen abzugrenzen, die der „phantom normalcy“ (Goffman 2016: 152) nicht entsprechen.

- Mm: [...] also die Leute mit denen ich gesprochen habe die waren eher langweilig also [...]  
 Y: Warum fandst Du die langweilig?  
 Mm: Ich hatte gar keine Gesprächsthema mit denen wir hatt-hatten gar glaub ich gar keine  
 [@(.)@ ((mehrere))]  
 Mm: Gemeinsamkeiten also (.) die haben die wollten nicht über Fußball reden die wollten nicht  
 Sf: [ @Ja: @ ]  
 Mm: über das hier reden die sie wollten einfach nur die ganze Zeit sitzen (.) und mit ihren  
 Smartphones spielen  
 Lf: [So sind aber die meisten hier auch oder?  
 Sf: [Ja  
 Lf: [Also wenn man so mal

Mm: [Nein nicht die die ich kenne zumindest]  
 Lf: [Naja wenn man so mal hier rum guckt also in der Schule selbst wenn Handys verboten sind steht jeder zweite mit nem Handy irgendwo auf dem Schulhof rum also  
 Mm: [Ja aber wenn du jetzt vergleichst die Leute auf dem Schulhof die Leute die miteinander reden ist doch viel mehr als die Leute die da alleine auf dem auf der Bank sitzen und spielen  
 Lf: [Ja die müssen ja noch nicht mal alleine dort sitzen die sitzen ja in Gruppen zusammen und spielen irgendwelche Handyspiele  
 ?f: [@(.)@ ((mehrere))]  
 Lf: @sie reden ja gar nicht mal miteinander@  
 Sf: Ja (1)  
 Mm: Also ich find die Leute hier kontaktfreudiger als dort (.) vielleicht nur die die ich gesehen habe ich weiß nicht

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 58:02-59:03)

In der Passage erklärt Mm, warum er die französischsprachigen AustauschschülerInnen, die er in Frankreich getroffen hat, „langweilig“ fand. Die fehlende Übereinkunft auf ein für Mm vertrautes Gesprächsthema führt seitens Mm zu einem Abbruch der sozialen Interaktion mit den französischsprachigen Jugendlichen, die seiner stereotypen Vorstellung nicht entsprechen und „einfach“ nicht „über Fußball reden“ wollten. Mm gelingt es nicht, sich in der Kommunikationssituation mitzuteilen. Das Misslingen der Kommunikation schreibt er den französischsprachigen Interaktionspartnern zu. Die konstruierte Unfähigkeit der Anderen, Kontakt aufzunehmen, eine Beziehung aufzubauen und diese aufrechtzuerhalten macht Mm an einer Körperhaltung des Sitzens und der Tätigkeit des Spielens mit dem Smartphone fest. Deutlich wird im weiteren Verlauf der Passage, dass eine permanente Beschäftigung mit dem Smartphone in einem schulischen Rahmen als ein negativer Horizont in der Gruppe kollektiv geteilt wird. Die von Lf eingebrachte Relativierung („So sind aber die meisten hier auch oder?“) verdeutlicht, dass es den Teilnehmenden der Gruppe LILLE nicht gesondert um eine Fremdidentifizierung der Anderen als ‘Franzosen’, sondern um eine Fremdidentifizierung der Gleichaltrigen geht, die ihren Normen nicht folgen. Bei Typus III orientiert sich die Fremdattribuierung an normativen Rollenerwartungen, in der Passage an der Schülerrolle mit ihren vorgeschriebenen Verhaltensspielräumen. Das bestehende Handyverbot an ihrer Schule wird von den Jugendlichen als eine Kommunikationsnorm herangezogen, die sie auf ihre MitschülerInnen übertragen. Diese werden im Hinblick auf ihre kommunikativen Tätigkeiten auf dem Schulhof in zwei Gruppe eingeteilt; diejenigen, die sich alleine oder in einer Gruppe ausschließlich mit ihrem Smartphone beschäftigen und diejenigen, die sich real miteinander unterhalten. Die Jugendlichen grenzen sich von der geschilderten kommunikativen Alltagspraxis der Nutzung des Smartphones ab. Das Smartphone wird in der Passage als ein Medium des Sich-Abschottens konstruiert und dem realen Gespräch und seiner gemeinschaftsbildenden Kraft gegenübergestellt. Alltagskommunikation gestaltet sich für die Jugendlichen schwierig, wenn potenzielle GesprächspartnerInnen ununterbrochen auf ihre Displays starren und ihnen den Eindruck vermitteln, dass sie den persönlichen Gesprächen

mit einem realen Gegenüber nichts abgewinnen können. Hierin zeigt sich bei den Fällen des Typus III, dass die Übereinstimmung anderer Personen mit den eigenen Normvorstellungen und sozialen Rollenerwartungen in einem engen Verhältnis zur Kontaktaufnahme und Aufrechterhaltung von Gesprächen steht. Die Grenzen der symbolischen Ordnung sollen bei Typus III unberührt bleiben. Die Konstruktion der Wechselbeziehung, die Typus III vornimmt, hält an Common-Sense-Darstellungen fest und lässt eine differenziertere Analyse alltäglicher Gesprächspraktiken außer Acht. Die GesprächspartnerInnen stehen bei Typus III oftmals nebeneinander und interagieren nicht aktiv miteinander. Die fehlende Orientierung an einer Stiftung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit betrifft nicht nur das Verhältnis zu französischsprachigen Personen, sondern auch das Verhältnis innerhalb der Sprachgemeinschaft und der Gruppen des Typus III.

Eine Orientierung an festgelegten Regeln und Normen, die beitragen, die symbolische Ordnung aufrechtzuerhalten, ist für Typus III handlungsleitend. Anhand des folgenden Auszuges aus der Gruppendiskussion der Gruppe MARSEILLE kann diese Orientierung konturiert werden. Die Schülerinnen unterhalten sich in der Sequenz über eine geplante Kursfahrt nach Frankreich, die zu ihrem Bedauern nicht zustande kam.

- Ff: Also wir wollten zwar ne Kursfahrt in der zwölften Klasse jetzt im nächsten Semester dann nach den Sommerferien nach Paris oder einfach ne andere Stadt Hauptsache Frankreich aber es hat leider nicht geklappt weil der Französischkurs so klein ist und man nur mit ner bestimmten Anzahl von Schülern ähm verreisen darf und dadurch dass wir zwei Leistungskurse haben gab es halt auch einige Schüler im Kurs die sich dann halt doch für ein anderes Land entschieden weil der andere Leistungskurs nach Barcelona irgendwo anders in Italien oder Spanien halt einfach da wo es richtig sonnig ist ja oder Griechenland und andere sich halt für andere Länder entschieden haben und zum Schluss sind dann nur noch so fünf übrig geblieben es war ziemlich schade weil ja ich denke es (.) ja ich denke dass man nicht
- Rf: [Es wär schön gewesen]
- ?f: [Ja]
- Ff: unbedingt am Strand liegen muss irgendwo in Spanien sondern auch grade so wenn das so ne Schulreise ist mehr von der Kultur mitbekommen also ich mein des ist ja eigentlich alles theoretisch umsonst ist ja der Unterricht ziemlich trocken und langweilig wirklich jahrelang nur den Französischunterricht macht ohne dabei im Land gewesen zu sein und grade wenn einem schon die Möglichkeit so handgreiflich vorgelegt wird und dass man dann die einfach nicht nutzt und dann doch lieber in andere Länder obwohl man Französischleistungskurs ist ist halt schade
- Rf: Ja ich glaub auch dass es schön gewesen wäre grade weil wir eben so n kleiner wir sind so n Kuschelkurs von zwölf Leuten davon äh davon ist davon sind elf Mädels und ein Junge
- ?f: [ @(.)@ ]

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 35:47-37:38)

Für die Schülerinnen ist es bedauerlich, dass eine gemeinsame Fahrt des Französischleistungskurses nach Frankreich an ihrer Schule nicht bewerkstelligt werden konnte. Den Grund hierfür sehen sie neben der kleinen Kursgröße des Französischkurses auch und vor allem bei den anderen KursteilnehmerInnen, die sich „dann halt doch“ für eine Kursfahrt in ein anderes Land entschieden haben. Dass man sich gegen Frankreich und für

Italien, Spanien oder Griechenland als Reiseziel für eine gemeinsame Kursfahrt entscheidet, obwohl man selbst den Französischleistungskurs besucht, ist für die Jugendlichen nur bedingt nachvollziehbar. Die Möglichkeit nach Frankreich zu reisen, die ihnen „so handgreiflich vorgelegt wird“ nicht wahrzunehmen und es stattdessen vorzuziehen am „Strand [zu] liegen“ bzw. dort zu sein, „wo es richtig sonnig ist“ entspricht nicht ihrer Vorstellung und Idee von einer „Schulreise“. Einmal als „Französischleistungskurs“ in Frankreich gewesen zu sein und etwas über die „Kultur mit[zu]bekommen“, die man sich aus dem Unterricht nur „theoretisch“ erschließt, steht für die Jugendlichen in einem positiven Horizont und eine Kursfahrt nach Frankreich erscheint ihnen naheliegend zu sein. Diese von der Gruppe MARSEILLE gewünschte Haltung, die ihnen als eine Norm im schulischen Sinne erscheint, fungiert als ein Maß, das an die anderen Kursteilnehmenden angelegt wird. Differenz erzeugt in der Passage die Nichtnutzung des schulischen Angebots, nach Frankreich zu reisen, die die Jugendlichen mit einer schulischen Einstellung der Anderen verbinden, die nicht der eigenen sozialen Rollenerwartung als Repräsentant des Leistungskurses Französisch an ihrer Schule entspricht. Sichtbar wird in den Ausführungen der Jugendlichen zudem eine ausgeprägte Identifizierung mit dem Französischleistungskurs an ihrer Schule. Der gemeinsame Besuch dieses Kurses stellt im Zuge der gemeinschaftlichen Selbstverständigung die kollektive Identität der Schülerinnen dar. Homolog zur vorherigen Passage konstituiert bei Typus III das schulische Setting Identitätsbildung und Stiftung von Zugehörigkeit. Der Leistungskurs Französisch, der in der Passage auch als „Kuschelkurs“ bezeichnet wird, markiert eine gruppeninterne Verbundenheit und scheint als ein absichernder Rahmen zu fungieren, der den Jugendlichen ein gewisses Maß an Sicherheit und Verlässlichkeit vermittelt.

#### Fremdattribuierung bei Kommunikationsproblemen (Typus III)

Die identitätsstiftende Funktion von Sprache spielt in der sozialen Kommunikation bei Typus III eine untergeordnete Rolle. Auf der Grundlage der Sprache Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit herzustellen und Verantwortung für das Gelingen oder Misslingen einer Verständigung mit französischsprachigen Personen zu übernehmen, entspricht nicht den kommunikativen Praktiken der Jugendlichen. Die Gründe für ein Nicht-zustande-Kommen eines Austausches schreiben sie überwiegend dem Verhalten der GesprächspartnerInnen zu. Das eigene kommunikative Handeln ist im Gegensatz zu den Fällen des Typus II nicht Gegenstand der Selbstreflexion. Die Verknüpfung von Sprache und Identität, die Herstellung einer inneren Verbundenheit auf der Basis einer gemeinsamen Sprache stellt kein zentrales Anliegen der zwischenmenschlichen Kommunikation bei Typus III dar. Der Zugang zu Frankreich und zu französischsprachigen Personen und Kulturen durch die Sprache scheint im Vergleich zu Typus I und II für die Jugendlichen völlig uninteressant zu sein. Die

französische Sprache wird auf ein Instrument zur Vermittlung von Inhalten reduziert und ist damit auch gegen das Englische austauschbar. Im Hinblick auf die Frage der Verantwortung der Kommunikation lässt sich für diesen Typus eine indifferente Haltung konstatieren. Im Unterschied zu Typus I und II wird der Erfolg oder Misserfolg einer Kommunikation weniger in Relation zur eigenen Identität betrachtet. Ein Scheitern der sozialen Interaktion ist bei den Fällen des Typus III nicht mit einem Gefühl verbunden, dass ihnen Anerkennung vorenthalten wird. Auch wird ein Missverstehen im Unterschied zu Typus II nicht als ein Anlass gesehen, über das eigene kommunikative Handeln nachzudenken. Was und wie sie sind, als Individuen, als soziale oder ethnische Gruppe scheint bei Typus III in der interpersonalen Beziehung nicht so leicht ins Wanken zu geraten. Obgleich sich die Jugendlichen mitteilen möchten, nehmen sie es eher unbeteiligt hin, wenn ein Gespräch zwischen ihnen und anderen Personen nicht entsteht oder abgebrochen wird. Die SchülerInnen sehen offenkundig keinen Anlass, das eigene Verhalten in der sozialen Interaktion zu hinterfragen. In der folgenden Beispielpassage aus der Diskussion der Gruppe LILLE, in der Erfolge und Misserfolge in der Kommunikation mit französischsprachigen Gleichaltrigen zur Sprache kommen, dokumentiert sich eine solche kommunikative Praxis, die Verständnisschwierigkeiten fremdattribuiert und Verständigung allein auf der Ebene von Mitteilungen fasst.

- Tf: Also ja wie schon gesagt ähm also so ne Austauschschülerin bei uns war aus Frankreich für ne längere Zeit da konnten wir und eigentlich sehr gut verständigen also wir haben eigentlich alles verstanden was der andere wollte oder meinte ich fand das also auch ähm wenn man danach noch nachdem sie jetzt weg war sich ich im Internet oder so unterhalten hat wo sie sogar auf Französisch irgendwas geschrieben hat hat man das auch eigentlich verstanden  
also ich find schon also es ist einfach mit Gleichaltrigen zu reden
- Lf: Ich finde es kommt auch auf die Person an weil es gibt so Leute die sprechen sehr umgangssprachlich wo du dann jedes zweite Wort nicht verstehst und dann gibt es die Leute die sich halt bemühen richtig zu sprechen also es kommt wirklich darauf an mit wem man redet
- Tf: [Ja]
- Tf: Also mir persönlich sind noch ist noch keine Person begegnet die jetzt umgangssprachlich gesprochen hat also aus Frankreich deswegen kann ich das jetzt nicht so genau sagen
- Mm: Sie meinten ja mit Gleich- mit Gleichaltrigen also die Leute mit denen ich gesprochen habe die waren eher langweilig also also mit denen hab ich wenig gesprochen aber es gab da jemand
- Af: [@(.)@]
- Mm: mit dem ich äh gechattet hab Französisch und da hab ich immer meine Macken bekommen
- ?f: [@(.)@ ((mehrere))]
- Mm: weil wenn die jetzt in einem Wort wenn die Rechtschreibfehler hatten und ich hab das Wort nicht verstanden und ich's googeln musste hab ich's auch nicht gefunden
- Y: Hm
- Mm: [Da ( ) was soll das heißen oder so
- Y: Hm (.) die ganzen Abkürzungen,
- Mm: [Abkürzungen oder vielleicht auch Rechtschreibfehler die wir jetzt wenn wir jetzt unter einander reden die wir gar nicht so beachten weil wir vielleicht schnell tippen oder so und
- Y: [Hm]
- Mm: wenn man da das Wort nicht kennt dann

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 56:15-57:52)



In der Passage wird deutlich, dass sich die Jugendlichen mit französischsprachigen Gleichaltrigen grundsätzlich verständigen können und möchten. Am Beispiel einer Gastschülerin aus Frankreich, die über einen längeren Zeitraum in der Klasse war, fasst Tf zusammen, dass man im Umgang miteinander verstanden habe „was der andere wollte oder meinte“. Sich in der sozialen Interaktion mitzuteilen, seine Bedürfnisse, Interessen und Meinungen zu äußern ist für die Jugendlichen bedeutsam. Dass die Jugendlichen Kontakt zu französischsprachigen Personen auch außerhalb eines pädagogisch-organisierten Settings herstellen bzw. aufrechterhalten, weist zudem daraufhin, dass sie an einem Austausch prinzipiell interessiert sind. Die französische Sprache hindert sie nicht daran, Kontakt zu französischsprachigen Personen aufzunehmen. Dass Verständigung auf Französisch funktioniert, hängt jedoch von dem Französisch ab, das die MuttersprachlerInnen sprechen. Lf sieht in Abweichungen zum Standardfranzösisch ein fehlendes Engagement der SprecherInnen, die sich nicht bemühen „richtig zu sprechen“. In homologer Weise zur vorherigen Passage wird der Zugang zu kultureller Andersartigkeit und Gemeinsamkeit bei Typus III durch eine Normkonformität der Anderen erleichtert bzw. durch einen Normverstoß der Anderen erschwert. Die Jugendlichen orientieren sich hauptsächlich an der Mitteilungsfunktion von Sprache und messen der Sprache als identitätskonstituierendes Element von Herstellung von Zugehörigkeit weniger Bedeutung bei. Sie empfinden eine umgangssprachliche Verständigung als lästig, weil sie mit regionalen und sozialen Gegebenheiten der Sprechenden verbunden ist, die für die Jugendlichen schwer zu dekodieren sind. Der Zugang zu den französischsprachigen Anderen gestaltet sich in der Umgangssprache schwierig. Der Austausch funktioniert bei Typus III nicht, wenn er in einer verklausulierten, dialektalen Sprache geschieht. In Mms Äußerung wird ersichtlich, wie schwierig sich die Kommunikation in einem Chat für ihn gestaltet („da hab ich immer meine Macken bekommen“), wenn er die Bedeutung der Wörter und Zeichen nicht versteht bzw. sie nicht herausfinden kann. Ein Hindernis für die Verständigung liegt also bei Typus III vor, wenn die GesprächspartnerInnen die französische Sprache nicht „richtig“ benutzen. Auffällig ist in der Passage vor allem im Vergleich zu Typus II, dass es nicht die Jugendlichen selbst sind, die die französische Sprache nicht beherrschen, obwohl es eine Fremdsprache für sie darstellt. Vielmehr sind es die MuttersprachlerInnen, die nicht „richtig“ Französisch sprechen. Die französischsprachigen Anderen sind verantwortlich dafür, dass Verständigung stattfindet.

### Entpersönlichung sozialer Beziehungen (Typus III)

In den Diskussionen der Fälle LILLE und MARSEILLE werden vor allem Imaginationen der französischsprachigen Personen zum Ausdruck gebracht. Diese beruhen meist auf stereotypen Annahmen der Jugendlichen, die den französischsprachigen Anderen spezifische

Eigenschaften zuschreiben. In den Schilderungen bei Typus III lässt sich eine Verwobenheit der konjunktiven und kommunikativen Wissensbestände konstatieren, die die Grenzen zwischen fiktiven Vorstellungen und realen Eindrücken verschwinden lässt. Auch in den wenigen Sequenzen, in denen die Jugendlichen von ihren persönlichen Begegnungen mit französischsprachigen Personen berichten, finden sich Zuschreibungen in Form einer ‚virtualen sozialen Identität‘ (Goffman 2016: 10). Die Gruppendiskussionen der beiden Fälle vermitteln den Eindruck, dass die Herstellung von persönlicher und emotionaler Beziehung nicht im Vordergrund der Jugendlichen steht. An einem Alltag französischsprachiger Personen teilzuhaben, einzutauchen und mitzerleben, wie sich Alltagspraktiken in Frankreich vollziehen und anfühlen, scheint für Typus III nicht prioritär zu sein. Das zeigt sich mitunter auch in den Beschreibungen französischsprachiger Personen, die knapp, detailarm und meist ohne emotionale Färbung gehalten sind. Es lässt sich kaum eine persönliche Verbundenheit der Jugendlichen mit Frankreich ausmachen, die über das hinausgeht, was stereotyp mit Frankreich und seinen BewohnerInnen in Relation gesetzt wird. Der Zugang zu Frankreich, an dem sich die Jugendlichen orientieren, erschließt sich vorrangig über den Besuch von touristischen Sehenswürdigkeiten in Paris und über ein Common-Sense-Wissen über Frankreich oder vom Hörensagen. Das zeigt sich auch darin, dass Typus III im Vergleich zu Typus I und II in den Diskussionen den touristischen Orten in Frankreich mehr Raum gibt. In den Fällen LILLE und MARSEILLE werden die Stadt Paris und das Freizeitressort Disneyland als Urlaubs- bzw. Reiseziele beschrieben. In den Schilderungen eines Besuchs des Louvre und eines Aufenthaltes in Disneyland tauchen Personen in anonymisierte Form als Leute „die gedrängt“ haben oder als verkleidete „Mickey Mouse“ auf (Gruppe LILLE). Bei Typus III interessieren sich die Jugendlichen nicht primär für das Alltägliche und das Persönliche der Anderen. Auch in der folgenden Sequenz, in der eine Schülerin aus der Gruppe MARSEILLE ihre Eindrücke von der Stadt Paris schildert, dokumentiert sich ein touristischer und zugleich distanzierter Blick, der mit einer Konstruktion sozialer Identitäten einhergeht.

- Rf: Ähm aber okay ähm ja es waren klar bei den Sehenswürdigkeiten sehr viele Touristen dort heiß begehrtes Land oder jetzt vor allem Paris auf Paris bezogen heiß begehrte Stadt ähm (4) ähm ja: also die äh also wenn ich jetzt Deutschland und Frankreich vergleiche ist halt die Infrastruktur glaub ich nicht so gut ausgebaut in Frankreich wie in Deutschland und ähm es ist in Deutschland auch alles viel moderner und wie gesagt in Frankreich alles noch historisch bisschen da stehen noch so riesen Sch-Schlösser was auch immer (2) mh ja (9) ja und die ganzen Facetten sieht man dann halt ne ähm wenn man jetzt also in Paris ist und dann man merkt schon wie man von einem Arrondissement in das andere kommt weil sich dann auf einmal die Gegend verändert weil sich die Straßen verändern teilweise liegt dann in den äh in den Orten der gehobenen ((Schulgong)) @der gehobenen Schicht@ in den Orten der  
 [ @(.).@ ] ((mehrere))
- Rf: gehobenen Schicht ist dann teilweise mehr grün alles ganz sauber und so und ähm na ja auch die Menschen die da rumlaufen man sieht dann auf einmal nur noch Franzosen ähm ja was man halt über das Zentrum so nicht sagen kann weil da auch viele zum Beispiel ähm diese sans-papiers die ganzen Ausländer verkaufen dann einfach auch irgendwelche Eiffeltürme oder so auf Straßen an jeder Ecke weil sie so ihr Geld verdienen und das sieht man halt in den

anderen Arrondissements nicht also man sieht auf jeden Fall wenn man von einem Bezirk in den anderen kommt des merkt man sofort ich glaub hier gibt es des auch in Deutschland gibt es auch einige Bezirke wo man des dann merkt aber es ist nicht so krass sag ich jetzt mal ja (9)

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 33:00-35:39)

Die Stadt Paris wird mit ihren Sehenswürdigkeiten als eine „heiß begehrte Stadt“ vorgestellt, die sich einer besonderen Anziehungskraft erfreut („viele Touristen“). Die Eindrücke, die Rf in Paris gesammelt hat, verleiten sie dazu, einen Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich anzustellen. Als Vergleichskriterien werden nach und nach die Infrastruktur, die Modernität der Gebäude und die Unterschiedlichkeit der Stadtbezirke und ihre Architektur herangezogen. „Frankreich“ erscheint ihr im Vergleich zu „Deutschland“ weniger modernisiert zu sein. Das Historische, das ihr vor Ort aufgefallen ist, macht sie an Schlössern und Häuserfassaden fest. Die Wege, Straßen und Ecken, die sie in Paris als Touristin erkundet hat, vermitteln ihr einen Eindruck, der für sie stellvertretend für Frankreich zu sein scheint. Alltagsthemen und konkrete soziale Interaktionen kommen in ihrer Darstellung nicht zur Sprache. Es deutet sich an, dass der Aufenthalt in Paris für Rf eine Auszeit vom Alltag darstellt. Auch für die Frankreichaufenthalte, die bei Typus III in anderen Passagen geschildert werden, ist bezeichnend, dass das wechselseitige aufeinander Einwirken von AkteurInnen und Kulturen kaum Erwähnung findet, wie das etwa in den anderen beiden Typen der sinngenetischen Typenbildung der Fall ist. Die Beschreibungen der Orte in Frankreich bleiben bei Typus III an der Oberfläche. Die von Rf konstruierten sozialen und ethnischen Identitäten der Anderen werden mit stereotypen Verhaltensweisen verknüpft und stehen relativ stabil nebeneinander. Sie geben wenig Spielraum für eine Differenzierung. Dem Stadtzentrum von Paris werden viele Menschen ohne gültige Ausweispapiere und MigrantInnen („diese sans-papiers die ganzen Ausländer“) zugeordnet, die an „jeder Ecke“ stehen, um Souvenirs zu verkaufen, wohingegen sich in den „Orten der gehobenen Schicht“ „nur noch Franzosen“ bewegen. Die soziale bzw. ethnische Disparität in Paris empfindet Rf im Vergleich zu ihrem Wohnort bzw. zu Deutschland besonders ausgeprägt.

Ein Nebeneinander ist bei Typus III auch in einem eher distanzierten und indifferenten Modus des sozialen Umgangs ersichtlich. Die Aufmerksamkeit der Jugendlichen wird kaum auf Lebensumstände, Lebensweisen und Sichtweisen anderer Personen gelenkt. In der Regel gehen die Jugendlichen kultureller Andersartigkeit nicht weiter nach, sie unternehmen selten einen Versuch, sich ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Einstellung der Anderen zu erklären. Die unverwechselbaren Eigenschaften und Lebensgeschichten der Individuen verlieren ihre kommunikative Bedeutung, weil sie für die Jugendlichen in erster Linie als ein ethnisches oder soziales Kollektiv auftreten. Diese Form der sozialen Bezugnahme bei Typus III stellt eine Orientierung an einer Entpersönlichung sozialer Beziehungen dar, die kohärent

zu einer Orientierung an einer „Schein-Normalität“ (Goffman 2016: 152) zu sehen ist, die bereits in den vorherigen Abschnitten angedeutet wurde.

In der Antwort einer Schülerin der Gruppe LILLE auf eine immanente Frage der Interviewerin nach einem persönlichen Interesse an französischsprachigen Personen wird in der folgenden Sequenz etwa erneut eine Orientierung an einer Praxis des Fremdverstehens sichtbar, deren vorrangiges Ziel es zu sein scheint, stereotype Annahmen gegenüber ‘Franzosen’ zu bestätigen. Dass Sf die einzige Teilnehmerin der Gruppe LILLE ist, die auf die Frage der Interviewerin antwortet, könnte als ein nicht vorhandenes Interesse der Jugendlichen an persönlichen Alltags- und Lebenswelten der französischsprachigen Anderen interpretiert werden.

- Y: Und ähm interessiert Euch auch etwas an den Franzosen als Personen, also gibt es da etwas das Euch interessiert? was ihr gerne wissen wolltet? (4)
- Sf: Na Df meinte ja gerade dass die ähm Franzosen viel lockerer sind und mich würd es halt interessieren ob das wirklich stimmt weil es gibt ja überall lockere Leute also Leute die so ja die gern Spaß haben und ob das wirklich stimmt dass die Franzosen alle so sind also das würde mich schon interessieren (9)

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 06:45-07:25)

Das Interesse, das Sf äußert, bezieht sich thematisch auf eine vorherige Ausführung einer anderen Teilnehmerin der Gruppendiskussion und deren Eindruck, dass die „Franzosen viel lockerer“ seien, mutmaßlich vor dem Vergleichshorizont der ‘Deutschen’. Relevant ist für Sf herauszufinden, ob der kollektiven Identität der ‘Franzosen’ („alle“) eine Lockerheit attribuiert werden kann. Obgleich sie den Eindruck hat, dass es „überall lockere Leute“ gibt, wird die kollektive Zuschreibung einer Eigenschaft zu einer Ethnie bzw. zu einer Nation nicht mehr hinterfragt. Die Jugendlichen halten an einer identifizierbaren kulturellen Repräsentation der ‘Franzosen’ fest. Die Perspektive, dass eine Antwort auf die Frage, wie kollektivistisch die ‘Franzosen’ sind, von ihrem eigenen Standpunkt abhängt und eine Generalisierung keineswegs auf alle Mitglieder eine Sprachgemeinschaft zutreffen kann, wird bei Typus III äußerst selten eingenommen. Die Jugendlichen sind nicht primär daran orientiert, Stereotype zu differenzieren und abzuwägen, wie das die Jugendlichen des Typus II tun, sondern sie möchten stereotype Annahmen gegenüber ‘Franzosen’ eher bestätigt sehen. Die Anderen werden fast durchgängig als eine kollektive ethnische oder soziale Identität in den Ausführungen der Jugendlichen bei Typus III gefasst und erfahren dadurch eine Entpersönlichung. Gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen mit französischsprachigen Personen gehören bei Typus III nicht zum aktuellen Erfahrungsraum. Im Unterschied zu Typus I wird Distinktion bei Typus III bspw. aufgebaut, in dem beschrieben wird, dass die Jugendlichen keine gemeinsamen Gesprächsthemen mit den französischsprachigen Gleichaltrigen hatten. Eine fehlende Orientierung an persönlicher Verbundenheit und der

Herstellung von Gemeinschaft deutet sich auch innerhalb der beiden Fälle MARSEILLE und LILLE an, insofern dass über den schulischen Kontext hinaus keine gemeinsamen Aktivitäten oder Freunde in den Gruppendiskussionen Erwähnung finden. Überdies weisen die Gespräche der Gruppen des Typus III im Unterschied zu den Gruppendiskussionen des Typus I und II eine Vielzahl an längeren Sprechpausen auf.

## 8 SOZIOGENETISCHE INTERPRETATION

In der sinngenetischen Typenbildung im vorangehenden Kapitel wurde herausgearbeitet, dass sich in allen untersuchten Fällen eine Auseinandersetzung mit Anerkennung nachweisen lässt. Ausgehend von dieser gemeinsamen Orientierungsdiskrepanz konnten in der Rekonstruktion der Modi Operandi unterschiedliche Anerkennungsweisen ausgewiesen werden. In den Fällen des ersten Typus lässt sich eine Orientierung an diskursethischen Prinzipien rekonstruieren. Dabei ist für die Anerkennung des Gegenübers die Art und Weise konstitutiv, wie dieser normative Geltungsansprüche herstellt. Als different und nicht wahrhaftig werden Handlungsweisen erlebt, die der eigenen Metanorm bzw. der eigenen Orientierung an diskursethischen Prinzipien nicht entsprechen. In den Gruppen des zweiten Typus ist die Anerkennung der französischsprachigen Anderen von vornherein gegeben. In der Kommunikation über sie und in der Interaktion mit ihnen muss Anerkennung nicht mehr verhandelt werden. Der Vergleichshorizont der Anderen korrespondiert bei Typus II vielmehr mit einer Infragestellung der eigenen Selbstverständlichkeiten, im Unterschied zu den Gruppen des ersten Typus, die sich in der Verständigung mit Anderen ihrer diskursethischen Überlegenheit vergewissern. In den Gruppen des dritten Typus lässt sich eine Konstruktion ‚totaler Identitäten‘ rekonstruieren, die auf eine Orientierung an einer Scheinnormalität oder einer „phantom normalcy“ (Goffman 2016: 152) verweist.

Im Anschluss an die Rekonstruktionen der Milieus als „strukturierende Struktur“ (Bourdieu 2013: 279) gilt es in der soziogenetischen Interpretation zu untersuchen, auf welche Ausgangsbedingungen oder „soziale Lagerungen“ (Mannheim 1964b: 524ff.) die unterschiedlichen Modi der Anerkennung verweisen. In der Rekonstruktion der soziogenetischen Dimension der Milieus wird herausgearbeitet auf Basis welcher Erfahrungshintergründe die rekonstruierten Orientierungsrahmen entstanden sind (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4).

Zunächst gehe ich hierzu im Rahmen einer fall- bzw. typenvergleichenden Korrespondenzanalyse (vgl. Amling/Hoffmann 2013) auf die Sozialdaten ein, die im Zusammenhang mit den Gruppendiskussionen erhoben wurden (siehe Fragebogen im Anhang). Untersucht wird, inwiefern die rekonstruierten Modi der Bearbeitung der Orientierungsdiskrepanz mit Kontrasten in den Lagerungsdimensionen korrespondieren (vgl. Amling/Hoffmann 2013). Die im Rahmen einer Korrespondenzanalyse aufgewiesenen Unterschiede geben Hinweise auf relevante konjunktive Erfahrungsräume, aber stellen keine „Rekonstruktion derartiger Erfahrungsräume selbst“ dar (Amling 2015: 234). In Anlehnung an Mannheim (1964b: 524ff.) bietet eine jeweilige „soziale Lagerung“, wie etwa die Geschlechtslagerung oder Migrationslagerung (vgl. Nohl 1996), nur ein spezifisches Potenzial konjunktiver Erfahrungsräume, das sich „erst und nur in der Überlappung mit anderen

Erfahrungsdimensionen bzw. sozialen Lagerungen“ ausschöpft (Nohl 2008: 286f.). Die angegebene Geschlechtszugehörigkeit der Jugendlichen alleine sagt beispielsweise noch nichts darüber aus, wie die Geschlechtszugehörigkeit von den Jugendlichen *selbst* erfahren wird, welche Bedeutung ihr *tatsächlich* in der Handlungspraxis zukommt, wie sie mit anderen „sozialen Lagerungen“ korrespondiert und wie die jeweils spezifische habituelle Praxis des Fremdverstehens durch geschlechtstypische Erfahrungsräume begründet sein könnte. In der Praxeologischen Wissenssoziologie wird nicht davon ausgegangen, dass die bloße Erfahrung derselben Umstände einen gemeinsamen Erfahrungsraum konstituiert: „Nur dort und insoweit Probleme und Sachverhalte in einer von der Struktur her identischen Art und Weise erfahren und bewältigt werden, kann man von einem kollektiven Erfahrungsraum mit seinem entsprechenden Orientierungsrahmen sprechen.“ (Nohl 2013b: 49). In der soziogenetischen Interpretation der Fälle im Anschluss an die Korrespondenzanalyse wird daher die empirisch sich dokumentierende soziale Strukturierung des die AkteurInnen verbindenden Wissens rekonstruiert (vgl. Nohl 2012b: 157).

Im empirischen Material der vorliegenden Arbeit wird jedoch deutlich, dass sich Gruppendiskussionen nur in eingeschränktem Maße zur Bearbeitung von Aspekten der Sozialisationsgeschichte eignen. Przyborski und Wohlrab-Sahr konstatieren diesbezüglich, dass biographische Elemente in Gruppendiskussionen häufig stellvertretend für die ganze Gruppe oder in Relation und im Kontrast zu Erzählelementen anderer TeilnehmerInnen eingebracht werden (2014: 93). In den rekonstruierten Gruppendiskussionen der vorliegenden Untersuchung liegen biographische Erzählungen nur äußerst bruchstückhaft vor. Es werden keine Aspekte der Sozialisationsgeschichte aufgeworfen, die als „gesellschaftliche Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2014b: 24) die handlungsleitenden Orientierungen der Jugendlichen fundieren. Die Grenzen der soziogenetischen Interpretation sind durch das vorliegende empirische Material bedingt. In den vorliegenden Fällen lassen sich kaum soziogenetische Relevanzsetzungen rekonstruieren, so dass die soziogenetische Interpretation für eine soziogenetische Typenbildung nicht weitreichend genug ist. Im Anschluss an die Korrespondenzanalyse in Kapitel 8.1 werden also lediglich soziogenetische Formen diskutiert, die sich im empirischen Material andeuten und Hinweise für eine weiterführende Untersuchung geben können.

## 8.1 Dimensionen sozialer Lagerung

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden im Rahmen der Durchführung der Gruppendiskussionen in einem standardisierten Fragebogen Angaben zur Person erfragt, wie Alter, Geschlecht und Mehrsprachigkeit. Diese Dimensionen „sozialer Lagerung“ (vgl. Mannheim 1964b: 524ff.) werden in Beziehung zu den in der Sinngenerese herausgearbeiteten Orientierungsrahmen gesetzt. Mit Blick auf das Alter haben wir es mit einer relativ homogenen Altersverteilung der befragten Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren zu tun, das heißt mit etwa Gleichaltrigen, die als Teil einer selben Generation verstanden werden können. In der Auswertung des empirischen Materials konnten keine Unterschiede bezüglich der in der Sinngenerese rekonstruierten drei Typen und deren Praktiken des Fremdverstehens auf das Alter und auf die Geschlechtszugehörigkeit zurückgeführt werden. Bei den rekonstruierten sinngenetischen Typen handelt es sich bis auf drei geschlechtshomogene weibliche Gruppen (RENNES und NANTES in Typus II, MARSEILLE in Typus III), um geschlechtsheterogene Gruppen.

Bezogen auf die Mehrsprachigkeit deutet sich eine etwas auffälligere Merkmalsverteilung an. Über die Fragebögen wurde erfasst, welche Sprache(n) die Jugendlichen zuhause sprechen. Auffällig ist, dass sich die beiden Gruppen des Typus III (LILLE und MARSEILLE) lediglich aus SchülerInnen zusammensetzen, die zuhause eine andere Sprache neben Deutsch oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Beide Gruppen des Typus III weisen demnach, wenn die Familiensprache als Kriterium zur Bestimmung der Migrationserfahrung herangezogen wird, einen Migrationshintergrund auf. Typus I und Typus II beinhalten hingegen sowohl Gruppen, die zuhause ausschließlich deutsch sprechen (BORDEAU in Typus I und RENNES und NANTES in Typus II) als auch Gruppen, in denen ein Teil der Gruppe mehrsprachig aufgewachsen ist (PARIS in Typus I und NÎMES in Typus II).

Die geografische Entfernung zu Frankreich, die im theoretical sampling vorgenommene Unterscheidung zwischen grenznahen Bundesländern (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz oder Saarland) und grenzfernen (alle anderen Bundesländer) weist in Bezug auf die handlungsleitenden Orientierungen der drei Typen keine Korrespondenz auf. Sowohl in Typus I als auch in Typus II wurden Gruppen befragt, die in einem grenznahen und -fernen Gebiet wohnen. Bezogen auf die ortsgesellschaftliche Lagerungsdimension bestehen ebenfalls keine erkennbaren Unterschiede. Während die Fälle des Typus I und III in dicht besiedelten Gebieten zu verorten sind, findet sich bei Typus II mit der Gruppe RENNES auch eine Gruppe, die im ländlichen Gebiet angesiedelt ist.



Die Sozialstruktur der Stadtteile und Wohnquartiere, in denen die Schulen liegen, deutet ebenfalls auf keine auffälligere Merkmalsverteilung hin. Zwar sind im Typus III Gruppen vertreten, die Schulen besuchen, deren Einzugsgebiete im Vergleich zu anderen Schulen der Großstadt einen höheren Anteil von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache und von Eltern, die arbeitslos sind, aufweisen. Allerdings lassen sich auch innerhalb des Typus I und Typus II deutliche Unterschiede hinsichtlich der Sozialstruktur der Stadtteile und Einzugsquartiere der Schulen, an denen die Erhebungen durchgeführt wurden, feststellen. Zwischen schulbezogenen Merkmalen wie etwa der Schulform, dem Niveau des Französischkurses, der Jahrgangsstufe oder der Wahl der Fremdsprache (Französisch als 1., 2. oder 3. Fremdsprache) und den in der Sinngenerese herausgearbeiteten Typen kann ebenfalls kein Zusammenhang hergestellt werden.

## **8.2 Soziogenetische Überlegungen**

In diesem Kapitel stehen die Gruppen des Typus III (LILLE und MARSEILLE) mit der primären Orientierung an einer *symbolischen Grenzziehung der Anerkennung* im Mittelpunkt der Betrachtung. In der Korrespondenzanalyse haben sich in Bezug auf Typus III soziale Merkmalsunterschiede zu Typus I und II im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und die Sozialstruktur des Einzugsquartiers der Schule angedeutet. Im empirischen Material finden sich jedoch keine Passagen, in denen auf eine von den TeilnehmerInnen geteilte biographische Erfahrung der Mehrsprachigkeit oder Migration Bezug genommen wird. Einige wenige Passagen geben allerdings implizit einen Hinweis auf die Migrationserfahrungen der Jugendlichen des Typus III (vgl. Kapitel 6.5.2 und 7.5). So besteht etwa ein Interesse an Einwanderergruppen in Frankreich, die von den Jugendlichen über Ethnie und Nationalität kategorisiert werden und denen sie sich tendenziell in ihrer ethnisch-nationalen Selbstzuschreibung zugehörig fühlen. Das Unterrichtsthema Einwanderung in Frankreich erwähnt Typus III in den Diskussionen häufiger als dies Typus I und II tun. Allein die Häufigkeit weist jedoch nicht auf einen spezifischen konjunktiven Erfahrungsraum der Migration hin. Dass das Unterrichtsthema bei Typus III an mehreren Stellen in der Diskussion aufgegriffen wird, könnte auch dadurch bedingt sein, dass es erst vor Kurzem im Französischkurs behandelt wurde. In der Art und Weise, wie das Thema Einwanderung in den Fällen des Typus III implizit bearbeitet wird, dokumentiert sich keine Bedeutsamkeit der Migrationserfahrung hinsichtlich der Begrenzung oder Ermöglichung der eigenen Handlungspraxis.

Eine allgemeine Migrationstypik leitet sich daraus nicht ab. Ebenso können aus den Gruppendiskussionen heraus keine empirisch fundierten Aussagen über den Erfahrungsraum des Einzugsquartiers der Schule getroffen werden. Die Frage, ob der rekonstruierte kollektive Orientierungsrahmen des Typus III sich auf den spezifischen Erfahrungsraum Migration oder Einzugsquartier der Schule begründet, kann aufgrund fehlender autobiographischer

Präsentationen im empirischen Material nicht beantwortet werden. Hinsichtlich der Gruppen des dritten Typus deutet sich aber der Erfahrungsraum Französischkurs und schulische Peergroup an, der für die Entstehung des Orientierungsrahmens der *symbolischen Grenzziehung der Anerkennung* konstitutiv sein könnte und im Folgenden diskutiert wird.

#### Erfahrungsraum Französischkurs und schulische Peergroup

Der Französischunterricht wird zwar in allen Gruppendiskussionen zu Sprache gebracht, allerdings zeigt sich bezogen auf die Gruppen des Typus III (LILLE und MARSEILLE) eine größere Bedeutsamkeit des besuchten Französischkurses für die eigene Handlungspraxis. Die rekonstruierten Praktiken des Fremdverstehens der beiden Gruppen sind in einen schulisch-institutionellen Rahmen zu stellen, was bereits in den vorangestellten Interpretationen der Fälle LILLE und MARSEILLE erwähnt wurde. Typus III verweist einerseits häufiger in den Gruppendiskussionen auf den gemeinsamen Französischunterricht als das bei den anderen Typen der Fall ist, andererseits finden sich trotz der häufigen Bezugnahme auf den Französischunterricht kaum Passagen, in denen ausführlich über diesen berichtet wird. In vielen der Redebeiträge werden Unterrichtsthemen oder -medien benannt, ohne dass die Jugendlichen näher auf den Inhalt eingehen. Aus den Äußerungen der Jugendlichen wird nicht deutlich, ob und wie sie sich im Unterricht mit Inhalten auseinandergesetzt haben. Die Bedeutsamkeit des Französischunterrichts für die eigene Sichtweise wird exemplarisch in der folgenden Sequenz der Gruppendiskussion LILLE erkenntlich, auf die in der Falldarstellung in Kapitel 6.5.1 bereits eingegangen wurde.

- Df: Naja wir schauen uns meistens also wir haben uns bis jetzt glaub ich zwei Mal nen Film angeschaut n französischen also ganz auf Französisch und beide Male ging's darum dass sich jemanden in jemanden verliebt hat also ähm also die der Eindruck der sich dann dabei ergibt ist eher so dass die Franzosen eher so ein Liebesvolk sind weil bis jetzt alle Filme dich ähm also auf Französisch gesehen habe oder die aus Frankreich stammen die gehen meistens nur über das eine Thema oder also deswegen etwas so n Liebesvolk (1)
- Mm: Bis zur zehnten Klasse hatte ich glaub ich die Bücher diesen Découvertes oder so und ähm da hatten wir immer Franzo also da waren ja immer französische Kinder und mit immer mit ein oder zwei ausländischen Kindern halt wegen den Namen erkennt man das und das hat ja immer so in den Büchern war alles so Friede Freude Eierkuchen und dann ähm also das letzte Jahr hatten die immer über Integration und so geredet und dann hatten die so hatte ich so nen ander andern Eindruck weil dann die die schwer hatten Arbeit zu finden und die die nicht klar kamen und so weiter und sofort und da da ist doch so n Wechsel.

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 22:35-24:06)

Die Sichtweise der Schülerin ist durch das Erfahrungswissen aus dem Französischunterricht geprägt. Ausgehend von Filmen, die sie im Französischunterricht gesehen hat, hat sich bei Df der Eindruck verfestigt, dass das Thema Liebe in Frankreich von besonderer Relevanz ist. In ähnlicher Weise übernimmt Mm die im Unterricht erzeugte Vorstellung der französischen Gesellschaft. Der Schüler erinnert sich an frühere Lehrwerke aus dem Französischunterricht

der Sekundarstufe I, in denen ihm eine friedlich-sorglose Alltagswelt der 'Franzosen' vermittelt wurde. Mit einer anderen Sichtweise wird Mm erst im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe konfrontiert als Aspekte und Probleme im Französischunterricht aufgeworfen werden, die mit der Integration von MigrantInnen in Frankreich verbunden sind. Die Konfrontation mit einer anderen Sichtweise auf die französische Gesellschaft im Französischkurs führt bei Mm zu einem Perspektivwechsel. Primärer Bezugspunkt bildet das kommunikative Wissen über Frankreich aus dem Unterricht. Im Kontrast zu den Typen I und II wird die im Unterricht oder in Medien vermittelte Repräsentation französischsprachiger Personen oder Kulturen bei Typus III selten hinterfragt. Das kommunikative Wissen aus dem Unterricht wird als ein allgemein gültiges Wissen akzeptiert.

In der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten konstituiert sich ein geteiltes konjunktives Wissen des Typus III, das auf eine spezifische implizite Art und Weise verweist, sich zu Normen und Rollen ins Verhältnis zu setzen. Typus III orientiert sich stark an Identitätsnormen und Regeln, die im sozialen Miteinander einzuhalten sind. Andere Personen werden als Rollenträger einer sozialen oder ethnisch-nationalen Gruppe identifiziert und nicht in ihrer persönlichen Identität gesehen. Im Kontrast zu Typus I und II basieren die bei Typus III konstruierten sozialen Identitäten vorwiegend auf Erwartungen und Vermutungen, wie die anderen Personen sein sollten. Das zeigt sich auch in der folgenden Sequenz aus der Diskussion der Gruppe MARSEILLE, auf die in Kapitel 6.5.2 Bezug genommen wurde.

- Rf: [...] und dann hab ich noch zum jetzt bezogen auf des ähm (1) auf das Land ähm haben wir noch gelernt dass viele ähm Moslems und vor allem auch Schwarze in dem Land leben ähm die halt oft ähm aus Marokko woher die alle kommen Algerien alle ein- eingewandert sind und
- Ff: [Algerien]
- Rf: da ich auch selbst in Frankreich war kann man das auch bestätigen also da waren wirklich wenn man in der U-Bahn saß überwiegend ähm Sch-Schwarze wenn man des jetzt so sagen kann und ja ansonsten die Politik haben wir ja schon angesprochen (3) ja
- Ff: (Doch) viele Türken (3) °Türken°
- Ef: Hat sie ja gesagt Moslems
- Ff: Ja @sie hat Schwarze gesagt@
- Rf: Überwiegend
- Bf: Ja und dazu haben wir halt noch über Integration und so etwas geredet und ähm dass die meisten Migranten sich also dass ganz viele Migranten sich äh nicht integrieren können weil sie ähm (.) weil sie noch sehr an ihrer Kultur hängen und ähm sich einfach nicht integrieren möchten und ähm ja also wir haben halt über Integration Assimilation und was war des noch? (1)
- ?f: Migration
- ?f: [Segregation]
- Bf: Genau (.) ja; (5)

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 09:50-11:24)

Das Festhalten an klar voneinander abzugrenzenden Einwanderergruppen als soziale Identitäten und die Absicherung des Gesagten innerhalb der Peergroup dokumentiert sich in dieser Passage. Über die Nennung der Unterrichtsthemen und einzelner Fachbegriffe bekundet die Gruppe ihre Mitgliedschaft des Französischkurses. Auf einer Ebene der *kollektiven Identität* stellt der gemeinsame Besuch des Französischunterrichts das

Verbindende der Gruppe dar. Erfahrungen, die in Frankreich selbst gemacht wurden, dienen vorrangig der Überprüfung dessen, was im Französischunterricht thematisch behandelt wurde und verbleiben also auf einer Ebene der kulturellen Repräsentation. Für Typus III ist es im Unterschied zu Typus I und II weniger bedeutsam, sich neues konjunktives Wissen in Frankreich selbst anzueignen, das den im Unterricht vermittelten Identitätsnormen eventuell nicht entspricht. Der Bezug auf den gemeinsamen Französischunterricht bildet mehrheitlich die Grundlage der einzelnen Beiträge. Seltener finden sich in den Diskussionen des Typus III Äußerungen, die nicht in einem schulischen Kontext verortet sind. In den folgenden Äußerungen der Schülerin Ef der Gruppe MARSEILLE zeigt sich die Bedeutung des schulischen Kontextes für die eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Rf: [...] ähm weil ich bis jetzt weiß ich nicht die Überlegung hatte Lehrerin zu werden also Französischlehrerin dann müsste ich ja sowieso ins Ausland äh: ja und deshalb ist es mir sehr wichtig so weil auch von meinen eigenen Französischlehrerinnen weiß dass sie vor dem Studium im Ausland waren also entweder als Au-pair oder sonst einfach so n Aufenthalt deshalb sehe ich des auch n bisschen als Vorbild sozusagen und mach des dann nach

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 52:41-53:06)

Die im Beitrag von Rf geäußerte Überlegung, Französischlehrerin zu werden, wird nicht mit einem Interesse an einem pädagogischen Beruf oder an Frankreich begründet, sondern wird mit dem Werdegang der eigenen Französischlehrerinnen in Verbindung gebracht. Die Orientierung an Normen und Regeln des Typus III, die in der Sinngenese herausgearbeitet wurde, zeigt sich ein weiteres Mal. Ein Aufenthalt im französischsprachigen Ausland wird vor dem Hintergrund, in der Zukunft ein Lehramtsstudium im Fach Französisch aufzunehmen, in Betracht gezogen. Für Rf bedeutet ein Auslandsaufenthalt in Frankreich, die formale Voraussetzung für das Lehramtsstudium zu erfüllen. Der berufliche Werdegang der eigenen Französischlehrerin gilt als Maßstab, um später selbst einmal Französisch in der Schule unterrichten zu können. Rf identifiziert sich mit ihren Französischlehrerinnen, deren Erfahrungen und Wissensbeständen sie fraglos anerkennt („mach des dann nach“). Für Typus III spielen die sozialen Rollen, die mit Verhaltenserwartungen verbunden sind, eine zentrale Rolle in der Bezugnahme auf den Unterricht. Eigene nicht schulische Erfahrungen werden bei Typus III weitgehend ausgeklammert. Die Schule und der Französischunterricht sind ein sozialer Ort, an dem sich die Orientierung an Identitätsnormen und Regeln des Typus III (re-)organisiert. Der Orientierungsrahmen der *symbolischen Grenzziehung der Anerkennung* leitet die Praktiken des Fremdverstehens an und generiert sich offenbar durch Erfahrungen, die die Gruppen des Typus III im Französischkurs gemacht haben.

Vor dem Hintergrund der schulischen Peergroup gewinnt der Erfahrungsraum Französischkurs seine Bedeutung. In beiden Gruppen des Typus III wird die schulische

Peerbeziehung im Kontext des Französischkurses verhandelt. Dies ist an der artikulierten feinen Differenzierung zwischen der Wahl und Abwahl des Französischen in der gymnasialen Oberstufe mit unterschiedlichen Leistungsansprüchen und Erwartungsnormen sichtbar, die gleichzeitig für Typus III als Distinktionsmechanismen funktionieren. In Gruppe MARSEILLE zeigt sich eine hohe Identifikation der Jugendlichen mit dem besuchten Französischkurs. Was die Gruppen des Typus III zusammenhält und von ihren MitschülerInnen unterscheidet, ist die Mitgliedschaft im Französischkurs. Für die Jugendlichen der Gruppe MARSEILLE ist diese Mitgliedschaft mit der Repräsentation des Faches Französisch an ihrer Schule verbunden, wie das in der folgenden Sequenz deutlich wird.

- Ff: Grade auch weil wir der Leistungskurs sind und weil sich Französisch hier besonders in unserer Schule nicht so durchsetzen kann weil es zum Beispiel der im nächsten Jahr wird es für die jetzige zehnte Klasse kein Französischleistungskurs geben weil halt grade zu wenig Leute ähm sich äh bereit erklären die Französischleistungskurs zu wählen und deswegen weiß ich nicht müsste man einfach Frankreich so n bisschen schmackhafter gestalten oder so dass sich mehr Leute dafür inspirieren grade an unserer Schule find ich ist es halt so dass
- Rf: [Ja]
- Ff: Französisch als schwierige Sprache und dadurch weil es halt schwierig ist als uninteressant gleich ähm abgestempelt wird und deswegen nicht mal n Französischleistungskurs von weiß ich nicht zwölf Leuten bei tausend wie viel sind wir an der Schule, (1) achthundert neuhundert
- ?f: Keine Ahnung
- Bf: [Achthundert
- Ff: Schülern zusammenkommt dass ist dann schon traurig
- Rf: [Das ist dann schon erschreckend find ich auch weil das ist dann oft auch an meiner Schule weil wir fusionieren ja dann jetzt und des ist aber oft schon vorgekommen dass halt in vielen Jahren einfach gar kein Französischkurs zustande gekommen ist wenn man so überlegt von den sagen wir fünfhundert sechshundert Schülern dass sich da einfach nicht genug Leute finden und also wenn es nur zehn sind dass sich nicht zehn Leute von fünfhundert finden die Französisch- als Leistungskurs wählen ((Schulgong))

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 38:07-39:14)

Im kontrastiven Vergleich zu Typus I oder Typus II, deren Verbundenheit über den gemeinsamen Besuch des Französischkurses und der Schule hinausgeht, wird bei Typus III die kollektive Übereinstimmung der DiskussionsteilnehmerInnen grundlegend institutionell gerahmt. Problematisiert wird in der Sequenz, dass der Leistungskurs Französisch an ihrer Schule keine Tradition aufweist und nicht jedes Schuljahr zustande kommt. Die Schülerinnen sprechen über die Abwahlquote für das Fach Französisch an ihrer Schule. Die Gruppe MARSEILLE hebt sich von der großen Mehrheit der SchülerInnen der Schule ab, die Französisch als „schwierig“ und „uninteressant“ abstempeln. Die äußere Form des Zusammenhalts durch den Leistungskurs wird bei Typus III betont. Ob die DiskussionsteilnehmerInnen auch außerschulisch etwas verbindet, wird bei Typus III aus den Gruppendiskussionen nicht ersichtlich.

Der besuchte Französischkurs konstituiert eine schulische Peergroup, die sich durch intensives Lernen und große Motivation von den Gleichaltrigen an der Schule unterscheidet.

Mit dem Leistungskurs verbindet die Schülerin Bf in der folgenden Sequenz vor allem das an Leistungen und Erfolge bzw. Misserfolge gebundene Unterrichtsgeschehen.

Bf: Kurz gefasst könnte man eigentlich schon sagen dass man zu wenig mit der französischen Kultur ((kurze Unterbrechung durch eine Lehrerin)) dass man halt einfach zu selten mit Franzosen in Kontakt kommt und auch grade für uns obwohl wir halt der Leistungskurs sind und wir wirklich intensiv ähm Französisch lernen und in der Woche wirklich fünf Stunden Französisch haben was eigentlich ziemlich viel ist und dann auch noch den DELF-Kurs belegen für den ähm (.) also für des DELF-Zertifikat da für unser Diplom also wir haben dann eigentlich acht Stunden äh Französisch und man ist halt trotzdem man lernt halt zwar dann die Sprache in der Schule aber so (.)

(GD MARSEILLE, Audiomitschnitt: 44:24-45:12)

Herausgestellt wird die Besonderheit der Lerngruppe, nämlich dass ihr schulisches Französischlernen weit über das übliche Maß hinausgeht („wirklich intensiv Französisch lernen“, „und dann noch den DELF-Kurs“ „acht Stunden“). Diese intensive Lernerfahrung, die mit einem hohen Einsatz verbunden ist, ist für Bf bezeichnend für die schulische Peergroup. Aus ihrer Äußerung geht hervor, dass das Französischlernen in der Institution Schule anderen Maßstäben folgt und sie im Rahmen des Leistungskurses selten mit der „französischen Kultur“ in Berührung kommen.

Auch in der Diskussion der Gruppe LILLE wird zwischen dem gemeinsam besuchten Französischkurs und dem früheren Französischunterricht im Hinblick auf die Motivation und den Lernerfolg der TeilnehmerInnen differenziert. Das Abwahlverhalten der Gleichaltrigen kommt auch hier zu Sprache.

Tf: [...] weil hat ständig gewechselt wurde und ähm ja viel ist da nicht hängen geblieben aber jetzt so die eine das eine Jahr jetzt hier in der Oberstufe hat man das dann schon intensiver und man man beschäftigt sich halt mehr mit der Sprache und deshalb glaub ich das es gerade jetzt dieses eine Jahr sehr hängen geblieben ist

Af: Ja ich glaub es liegt vor allem daran dass Leute in dem Kurs sind die auch wirklich Französisch lernen wollen weil früher in der Klasse gab es immer so

?f: [Ja]

Lf: [Ja die haben gleich gesagt, ja ich wähl Französisch sowieso ab wozu soll ich das machen,

Af: [Ja das demotiviert so ein bisschen

Sf: [Und jetzt bedauern sie es also dass sie es abgewählt haben und dann meinen sie ja:: warum

?f: [@(.)@ ((mehrere))]

Sf: hab ich's bloß getan, @(.)@

(GD LILLE, Audiomitschnitt: 39:10-39:47)

Auch in dieser Sequenz finden sich subtile Mechanismen der schulischen Selektion und der Distinktion im Rahmen der schulischen Peergroup. Die soziale Beziehung der KursteilnehmerInnen beruht in den Gruppen MARSEILLE und LILLE wesentlich auf gemeinsamen intensiven Lernerfahrungen und auf den Status des Französischkurses in ihrer Schule. Dass so wenige SchülerInnen in der Schule den Französischkurs wählen, hebt die

Besonderheit derjenigen hervor, die ihn besuchen. Das, was die beiden Gruppen des Typus III zusammenhält ist vor allem die kollektiv geteilte Orientierung an Norm und Regel, die in einem Passungsverhältnis zu schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen und schulischer Selektion steht.

Die Perspektive aus der heraus die Jugendlichen des Typus III Begegnungen mit (fremdsprachigen) Anderen beschreiben und Erinnerungen, Ereignisse oder Eindrücke schildern, begründen und Relevanzen hervorheben ist geprägt von institutionellen und gesellschaftlichen Normvorstellungen und Verhaltenserwartungen. Der Eindruck entsteht, dass die SchülerInnen auf die im Französischunterricht oder in den Medien vermittelten kommunikativen Wissensbestände zurückgreifen, um ihre Sicht- und Handlungsweisen zu stützen. Im Kontrast zu den anderen beiden Typen stellen die Gruppen des Typus III ihren vertrauten Alltag, ihre Gewohnheiten und Erfahrungen *hier* nicht dem andersartigen Alltag und den neuen Erfahrungen *dort* gegenüber, das Lernen in der Schule und im Ausland wird auch nicht weiter kontrastiert. Die Vermutung liegt nahe, dass die Gruppen des Typus III nicht über gleichartige geteilte biographische Erfahrungen in französischsprachigen Ländern oder mit französischsprachigen Personen verfügen oder diese für die Jugendlichen einfach nicht bedeutsam sind. Obwohl schulische Austausch Erfahrungen in den beiden Gruppen des Typus III vorliegen, stimmen diese in propositionaler und performativer Hinsicht dahingehend überein, dass ihre Handlungspraxis bezogen auf das Fremdverstehen nicht primär daran orientiert ist, konjunktive Gemeinsamkeit zwischen ihnen und den anderen Gleichaltrigen herzustellen. Grundsätzlich ist die Relevanz des schulischen Französischlernens bei Typus III anders gelagert als bei den Typus I und II. In den Gruppen des ersten Typus scheinen schulische Normen eher nachrangig gegenüber Wertmaßstäben zu sein, die aus der außerschulischen Alltagspraxis heraus entstanden sind und gegen institutionelle Leistungsansprüche abgegrenzt werden. Eine schulische Leistungsorientierung dokumentiert sich zwar auch in den Gruppen des zweiten Typus. Jedoch erwarten die SchülerInnen keineswegs, dass MitschülerInnen oder Gleichaltrige ähnlich leistungsorientiert sind. Die Identifizierung mit schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen des Typus III stimmt mit der primären Orientierung an einer *symbolischen Grenzziehung der Anerkennung* überein. Die Erfahrung einer gesellschaftlichen Anerkennung, welche auf einer Anpassung an schulische Maßstäbe und die damit verbundenen institutionalisierten Regeln und Normen basiert, deutet sich als der zentrale existentielle Hintergrund des Orientierungsrahmens in den beiden Gruppen des Typus III an.

## **DRITTER TEIL: THEORETISCHE ANSCHLÜSSE UND PRAXISRELEVANTE SCHLUSSFOLGERUNGEN**



## 9 ANERKENNUNGSTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN AUF DIE ERGEBNISSE

Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit machen deutlich, dass – auf einer Ebene der impliziten Handlungspraxis – alle Gruppen vor das Orientierungsproblem gestellt sind, Anerkennung in sozialer Interaktion mit (fremdsprachigen) Anderen zu gewähren und zu erfahren. In der sinngenetischen Typenbildung wurden drei Vergleichsebenen der Anerkennungsproblematik voneinander abgegrenzt, die Aspekte der Bearbeitung darstellen und den Modus der Verständigung, die Attribuierung der Verantwortung bei Kommunikationsproblemen und die Herstellung sozialer Beziehung umfassen. In allen Fällen zeigt sich die Bedeutung, die die Verhandlung der Anerkennung in Begegnungen mit (fremdsprachigen) Anderen hat. Die Gestaltung von Anerkennung stellt also die gemeinsame, die soziale Praxis betreffende Orientierung der Jugendlichen im habituellen Umgang mit Fremdheit dar und zieht sich als homologes Muster durch das gesamte empirische Material. In der impliziten Auseinandersetzung mit eigenen Ansprüchen und Erwartungen Anderer stellt sich für alle untersuchten Gruppen die Frage nach Anerkennung und Anerkanntwerden in den sozialen Interaktionen mit Anderen.

Anerkennung wird als Handlungsweise der Gruppen und nicht als Haltung der Gruppen verstanden und zeigt sich im Prozess der sozialen Positionierung zu anderen Personen oder zu bestimmten Merkmalen und Spezifika. Im Folgenden werden anererkennungstheoretische Überlegungen in Bezug auf die herausgearbeiteten Orientierungsrahmen angestellt.

Einen Anknüpfungspunkt bietet die Anerkennungstheorie von Axel Honneth (vgl. 2016), die von dem Gedanken ausgeht, dass Anerkennungsformen die soziale Ordnung oder Gesellschaft bestimmen. Anerkennung bedeutet für Honneth die Befürwortung oder die Wertschätzung von Subjekten in unterschiedlichen Hinsichten. Welche Hinsichten das sind, wird Honneth zufolge jeweils durch die gesellschaftliche Produktionsform und Organisationsweise festgelegt. Anerkennung stellt nach Honneth einen geeigneten Schlüssel dar, um sowohl Integration von Gesellschaften – über die Akzeptanz oder die Befürwortung für richtig gehaltener Normen – zu verstehen als auch deren gewissermaßen dauerhafte Konflikte um die angemessene Auslegung und Interpretation dieser Anerkennungsprinzipien. Unabhängig davon, wo soziale Interaktion stattfindet, streben die Individuen nach Anerkennung und Wertschätzung als Individuum und Mitglied einer Gesellschaft: „Die Subjekte von der Gesellschaft [erwarten] vor allem die Anerkennung ihrer Identitätsansprüche“ (Honneth 2003: 154f.). Menschen lehnen sich gegen die als ungerecht erfahrene Verletzung ihrer Identitätsansprüche auf.

Honneth fasst seine Anerkennungstheorie im Rückgriff auf Hegels Theorie der Sittlichkeit und Meads Sozialpsychologie als „Kampf um Anerkennung“ und geht von der Annahme aus, dass

sich die eigene Identität nur durch den Blick der Anderen aufbauen lässt: „Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung“ (2016: 148). Honneth unterscheidet in seiner Theorie drei Sphären von Anerkennung: die Liebe in Primärbeziehungen, die das Selbstvertrauen bedingt, das Recht in Rechtsverhältnissen, welches die Selbstachtung ermöglicht und die Solidarität in Wertgemeinschaften, der als praktischer Selbstbezug die Selbstschätzung entspricht. Die entsprechenden „Formen der Mißachtung“ sind Honneth zufolge „anhand des Kriteriums zu unterscheiden [...], welche Stufe der intersubjektiv erworbenen Selbstbeziehung einer Person sie jeweils verletzen oder gar zerstören“ (2016: 150). Das Honneth'sche Anerkennungskonzept ist von Intersubjektivität und Reziprozität gekennzeichnet, die Anerkennungsbeziehung beinhaltet gewissermaßen einen „Zwang zur Reziprozität“ (ebd.: 64), der im Umkehrschluss die Voraussetzungen der Anerkennung mitliefert.

Wie in den vorherigen Kapiteln herausgearbeitet wurde, rekurriert Anerkennung bei Typus I auf der *Herstellung der normativen Geltungsansprüche* (siehe Kapitel 7.3) und auf das Verhältnis des (französischsprachigen) Anderen zu normativen, moralischen und diskursethischen Regelungen. Bei Typus I werden die Anderen gewürdigt oder anerkannt, wenn sie den diskursethischen Normen und Erwartungen entsprechen, sie sich also der von Typus I inhärenten Diskursethik oder Metamoral zugehörig zeigen und analoges Verhalten bei Anderen reziprok würdigen. Grundsätzlich geht auch Honneth davon aus, dass solche Normen der Anerkennung als ein unbewusstes „knowing how“ „nicht explizit gewußt, sondern nur implizit beherrscht“ werden (2016: 336). In der Anerkennungssphäre der sozialen Wertschätzung stellt sich die Frage, „wie das evaluative Bezugssystem beschaffen ist, innerhalb dessen sich der ‚Wert‘ der charakteristischen Eigenschaften einer Person messen lässt“ (ebd.: 184). Im Falle der Nicht-Anerkennung der sozialen Wertschätzung ist bei Honneth die Rede von „Entwürdigung und Beleidigung“ (ebd. 211ff.). Wertschätzung erfährt bei Typus I ein Verhalten der Anderen, das die Jugendlichen als authentisch und wahrhaftig erleben. Ein für sie widersprüchliches Verhalten sieht die Gruppe BORDEAUX beispielsweise in dem von ihnen dargestellten Familienzusammenhalt in den Gastfamilien und der Eltern-Kind-Beziehung, die sie als distanziert wahrnehmen. Als inauthentisch wird der dargestellte Familienzusammenhalt erfahren, der für die Jugendlichen nicht auf emotionaler Zuwendung basiert. An anderer Stelle der Diskussion führen die Jugendlichen der Gruppe BORDEAUX die Kontrolle der AustauschpartnerInnen durch die Gasteltern auf das fehlende grundlegende Vertrauen in der Eltern-Kind-Beziehung zurück oder grenzen sich von einer Wissensvermittlung im Französischunterricht ab, die ihnen nicht tiefgründig erscheint („so was kann ich wirklich halt auch bei Wikipedia nachlesen auf Französisch und dann weiß ich dasselbe“). Die mit der Orientierung an reflexiven Mechanismen der Verständigung und die damit verbundene Abgrenzung von einem inauthentischen oder unwahrhaftigen Verhalten in

den Gruppen des Typus I kann zu einer Verweigerung von Anerkennung führen. In der Gruppe PARIS führt die erfahrene Fremdzuschreibung als 'Nazi-Deutsche' durch die französischsprachigen Jugendlichen zu einer Nicht-Anerkennung, weil diese die impliziten Regeln des angemessenen Umgangs mit der NS-Geschichte und die diskursethischen Prinzipien der Verständigung der Gruppe PARIS nicht befolgt haben. Sie werden folglich den Prinzipien wechselseitiger Anerkennung nicht gerecht. In der Kommunikation auf Französisch zwischen den Jugendlichen und französischsprachigen GesprächspartnerInnen werden für die Gruppe diskursethische Prinzipien verletzt, wenn das Bemühen der Jugendlichen, sich in der Muttersprache der GesprächspartnerInnen zu verständigen, keine Wertschätzung erfährt. Die Jugendlichen reklamieren Anerkennung im Hinblick auf die Leistungen, die sie erbringen, damit eine gegenseitige Verständigung zwischen den Beteiligten überhaupt möglich wird. Diese Anerkennungsansprüche der Gruppe beziehen sich auf ein als unausgewogen wahrgenommenes Machtverhältnis in der Verständigung zwischen MuttersprachlerInnen und NichtmuttersprachlerInnen, begründet durch verschiedene Ausdrucks- und Diskursfähigkeiten der Beteiligten.

Die rekonstruierten Anerkennungsweisen des Typus II unterscheiden sich von denen des Typus I dadurch, dass den (fremdsprachigen) Anderen prinzipiell Achtung und soziale Wertschätzung bei Typus II entgegengebracht werden und das spezifische Sosein nicht infrage gestellt wird („die einen sind so die anderen sind so“). In der Auseinandersetzung mit anderen Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen entsteht für Typus II eine Vergleichsfolie vor dessen Hintergrund sich Typus II selbst erkennen kann. Die Anerkennungsweisen bei Typus II richten sich stärker auf das eigene Selbsterkennen im Fremderkennen als dies bei dem ersten Typus der Fall ist. Die Prozesse der Verständigung zwischen dem Fremden und dem Eigenen sind bei Typus II „immer auch Prozesse der Selbstthematisierung und Selbstbildung“ (Wulf 2011: 18). Gelingen diese, führen sie Wulf nach „zur Einsicht in die *Nicht-Verstehbarkeit des Fremden* und bewirken Selbstfremdheit“ (ebd.: 18, H.i.O.). Das in sozialen Interaktionen mit (fremdsprachigen) Anderen erworbene Wissen, aber auch das im Fremdsprachenunterricht zu erlernende Wissen über französischsprachige Kulturen führen zur Infragestellung der eigenen Selbstverständlichkeiten, zu einer Reflexion der Selbst-Anerkennung. Einen theoretischen Bezugspunkt bilden hierbei Identitätstheorien (Mead, Goffman, Erikson, Krappman, Keupp), denen die Annahme zugrunde liegt, dass es sich bei der Identität um einen alltäglichen lebenslangen Prozess handelt, in dem das Individuum nur über ein Wechselspiel mit der Umwelt und mit sich selbst zu einer positiven Selbstbeziehung gelangen kann.

Vermittelte oder selbst erfahrene neue Sichtweisen auf die französische Gesellschaft dienen in den Gruppen des Typus II prinzipiell dazu, das Fremde zu erkennen und sich selbst zu

erkennen. Dem Philosophen Ricoeur zufolge bildet die gegenseitige Anerkennung in der Differenz die grundlegende Leitlinie für das Erkennen seiner selbst. Das Sich-Erkennen bedarf „auf jeder Stufe [der] Hilfe anderer“ (2006: 97), denn in „der wechselseitigen Anerkennung vollendet sich der Weg des Sich-Erkennens“ (ebd.: 235).

Die Selbst-Anerkennung ist bei Typus II davon abhängig, ob es den Jugendlichen in sozialen Interaktionen gelingt, sich der jeweiligen spezifischen Situation anzupassen und den Erwartungen und Regeln der Anderen zu entsprechen. Die Anerkennungsansprüche, die die Gruppen des Typus II an sich selbst stellen, werden allerdings im Unterschied zu Typus I und III nicht implizit an die Anderen herangetragen. In der Gruppe RENNES ist beispielsweise die Entscheidung für eine spezifische Begrüßungsform mit dem Zweifel verbunden, ob die gewählte Umgangsform den Erwartungen des Gegenübers entspricht und von den beteiligten Personen als eine der Situation angemessene Begrüßung akzeptiert wird. Die Befürchtung, sich nicht adäquat in der Situation zu verhalten, ist mit einer Unsicherheit verbunden, die in der sozialen Interaktion ausgehalten werden muss und die den eigenen Handlungsspielraum einschränken kann. Kommt es in der Begegnungssituation zu Verständnisschwierigkeiten, führen diese allerdings nicht zu einer Fremdattribuierung des Missverständnisses und zu einer Nicht-Anerkennung des Gegenübers, sondern werden als Anlass gesehen, über das Missverständnis und das eigene Verhalten nachzudenken. Gerade in den Momenten, in denen sie der Fragwürdigkeit des eigenen Wissens und des eigenen Selbst gewahr werden, werden Reflexionsprozesse in den Gruppen des Typus II in Gang gesetzt. Die Jugendlichen erkennen die eigene Verhaltens- und Handlungsweise dann an, wenn diese den eigenen Erwartungen und Ansprüchen entspricht und in der Begegnung mit fremdsprachigen Personen von ihrem Gegenüber auch als adäquat oder richtig anerkannt wird. Die Selbst-Anerkennungsweise des Typus II orientiert sich an der Reaktion des Gegenübers und betont den identitätskonstitutiven Charakter der Anerkennung. Es ist die praktische Dimension des Erkennens, um die es im Modus der Anerkennung bei Typus II vorrangig geht. Die Gruppen des Typus II beziehen Missverständnisse oder Irritationen in der Kommunikation mit Anderen zu allererst auf sich selbst. Diese Selbstregulation dokumentiert sich in der Handlungspraxis des Typus II darin, dass vornehmlich das eigene Verhalten beobachtet und bewertet wird und aus dem eigenen Verhalten in bestimmten Situationen Korrekturen für künftiges Verhalten in selben Situationen abgeleitet werden. Selbst-Anerkennung kann in den Gruppen des Typus II auch als Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten gefasst werden. Über das praktische und theoretische Wissen, das Typus II in der reflexiven Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven und Praktiken erwirbt, werden weitere Handlungsoptionen und soziale Handlungsräume erschlossen. Ricoeur zufolge beinhaltet Anerkennung die „reconnaissance de soi“, in der nicht etwas im Allgemeinen, sondern das Ich selbst identifiziert wird (vgl. 2006: 194). Damit ist die Fähigkeit gemeint, „sich zu sich selbst in den unterschiedlichen Akten, in

denen sich das Handlungsvermögen äußert [...] in ein Verhältnis zu setzen“ (Micus-Loos 2012: 314).

Die Gruppen des Typus II gehen im empirischen Vergleich zu Typus I seltener auf die zwischenmenschliche Ebene der Anerkennung ein, auch wirken ihre Ausführungen nicht so emotional. In den Praktiken des Fremdverstehens dokumentiert sich bei den Gruppen des Typus II eine distanzierte Nähe gegenüber den fremdsprachigen Anderen, die mit einer prinzipiellen Anerkennung und Achtung der Anderen verbunden ist.

Die Anerkennungspraxis der Gruppen in Typus III richtet sich demgegenüber vor allem auf die (virtuale) soziale Identität der Anderen. Die rekonstruierten Orientierungen der Gruppen des Typus III sind mit relativ starren Normalitätserwartungen verbunden. Anerkennung wird verwehrt, wenn das Gegenüber von den Normalitätserwartungen abweicht, sich also anders als erwartet verhält, und somit nicht der Orientierung inhärenten Vorstellung von gesellschaftlichen Zielsetzungen und sozialem Wert gerecht wird. Für die Anerkennungspraxis bei Typus I ist entscheidend, wie die *Norm der Verständigung normiert* ist. Im Unterschied zu Typus I, der an reflexiven Normen orientiert ist, orientiert sich Typus III an Identitätsnormen, die „Abweichung wie Konformität erzeugen“ (Goffman 2016: 159) und konstruiert im Umgang mit (fremdsprachigen) Anderen soziale Grenzen. Anerkennung wird zum Beispiel vorenthalten, wenn die MitschülerInnen schulische oder gesellschaftliche Normen und Regeln überschreiten, wenn PolitikerInnen mit Reichtum prahlen, das Französisch der MuttersprachlerInnen nicht dem Standardfranzösisch des Unterrichts entspricht oder wenn sich MigrantInnen „einfach nicht integrieren möchten“. In homologer Weise werden individuelle oder kollektive Lebensweisen anerkannt, die den Normalitätserwartungen oder kulturellen Repräsentationen der Jugendlichen entsprechen. Das Individuum wird also von außen in soziale Bezüge eingeordnet und dadurch identifiziert und normiert. Fremdheit wird auf der Ebene sozialer Identität bei Typus III als Stigma jenen attribuiert, die nicht ‚normal‘ sind. Damit verbunden ist für Goffman ein Mangel an sozialer Anerkennung: „Diejenigen, die mit dem Stigmatisierten zu tun haben, lassen es daran fehlen, ihm den Respekt und die Beachtung zu gewähren, die sie ihm unter dem Eindruck der nichtaffizierten Aspekte seiner sozialen Identität entgegenbringen wollten“ (Goffman 2016: 18). Die distinguishing Funktion der Anerkennung und das Bedürfnis nach Einordnung des Anderen kennzeichnen den Umgang mit Alterität bei Typus III. Normbrüche der Anderen können bei den Gruppen des Typus III Stigmatisierungen in Gang setzen. Die Vorstellung von Normalität strukturiert die soziale Interaktionssituation im Voraus und erleichtert die Einstellung der SchülerInnen darauf. Zugleich beeinflusst sie aber „die Wahrnehmungen in Richtung einer Selektion und Verzerrung und machen so neue Erfahrungen unmöglich“ (Hohmeier 1975: o.S.).

Die von Honneth hervorgehobene Reziprozität der Anerkennung, die auf den Gedanken von Hegel zurückgeht, dass sich Identität durch soziale Erfahrungen und in Interaktion mit Anderen herausbildet, zeigt sich in der handlungspraktischen Herstellung von Anerkennung bei Typus III nur bedingt. Das praktische Fremdverstehen des ersten und zweiten Typus ist von einer Orientierung an wechselseitigen Anerkennungsbeziehungen geprägt. Erfahrene oder verweigerte Anerkennung durch Andere wird in den Gruppendiskussionen des Typus III hingegen nicht explizit. Der dritte Typus hält an den Grenzen der symbolischen Ordnung fest und kann keine Anerkennung gewähren, wenn das Handeln der Anderen der Vorstellung der Übersichtlichkeit und der Vorhersehbarkeit von Handlungen entgegensteht.

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive auch als unterschiedliche Formen der handlungspraktischen Suche der auf Basis impliziter Normen erfolgenden Vergabe von Anerkennung verstehen. Die Modi der Gestaltung von Anerkennung, die auf der Ebene der sozialen Wertschätzung zwischen Reziprozität und Distinktion, Fremd- und Selbstreferenz und Authentizität und Schein oszillieren, sind zwar durchaus miteinander verbunden, charakterisieren aber jeweils den spezifischen Standort und Stellenwert von Anerkennung in den drei Typen. Die zentrale Bedeutung der impliziten Norm der Anerkennung im Fremdverstehen verweist auf die soziale Anerkennung als menschliches Grundbedürfnis.

Die vorliegende Arbeit möchte den fremdsprachdidaktischen Diskurs über interkulturelles Lernen um Antworten auf die Frage nach Anerkennungsverhältnissen im Fremdverstehen erweitern. Interkulturelle Verstehensprozesse wurden in einem weiteren alltäglichen Sinn und auf der Grundlage empirisch rekonstruierter Anerkennungsansprüche erfasst. Das generierte Wissen über Praxisweisen des Fremdverstehens liefert somit einen wichtigen Beitrag zur Erforschung interkultureller Verstehensprozesse. Außerdem ermöglicht es, handlungstheoretische und unterrichtspraktische Konzeptionen zum interkulturellen Lernen an den handlungspraktischen Orientierungen der Jugendlichen und ihren Anerkennungspraktiken anzusetzen und normative Lernziele des interkulturellen Lernens zu überdenken. Im Unterschied zu gängigen fremdsprachendidaktischen Arbeiten, die sich mit der Modellierung und Förderung interkultureller Kompetenz befassen, untersuchte diese Forschungsarbeit die Dimension des impliziten handlungspraktischen Wissens, die in bisherigen Modellen zur interkulturellen Kompetenz und deren empirischen Überprüfungen gerade nicht berücksichtigt wurde (vgl. Kapitel 2.2). Die Ergebnisse machen deutlich, dass Anerkennungsverhältnisse die Praktiken der Verständigung mit fremdsprachigen Anderen grundlegend strukturieren. Die rekonstruierten Anerkennungsweisen beziehen sich wesentlich auf soziale Interaktionen zwischen den Jugendlichen und (fremdsprachigen) Gleichaltrigen oder (fremdsprachigen) Erwachsenen. In der Fremdsprachenforschung zur Interkulturalität wurden

Anerkennungsbeziehungen im Fremdverstehen meines Wissens bislang nicht untersucht. In den Gruppendiskussionen dokumentiert sich u.a., wie die SchülerInnen Erfahrungen verweigerter Anerkennung durch französischsprachige Personen bearbeiten. Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt auch, dass die verwendete Verständigungssprache zwischen den deutsch- und französischsprachigen Jugendlichen sich auf die Anerkennungsbeziehungen auswirken kann. Auch wird deutlich, dass die Bereitschaft der Jugendlichen, sich auf Französisch mit den französischsprachigen Anderen zu verständigen, die Anerkennung seitens letzterer zur Voraussetzung hat. Diskurse unter (Nicht-)MuttersprachlerInnen oder zwischen NichtmuttersprachlerInnen und MuttersprachlerInnen weisen eigene Dynamiken und Machtasymmetrien auf, die zu einem mangelhaften Selbstwertgefühl und als Folge auch zu einer moralischen Abgrenzung gegenüber den Anderen führen können. Die rekonstruierten Anerkennungspraktiken der Jugendlichen sind immer in Machtverhältnisse und -ordnungen eingebunden; zugleich stellen sie jedoch selber - aufgrund ihres stiftenden Zuges - Machtmechanismen dar. Insofern sind diese Anerkennungspraktiken weder ausschließlich positiv, noch negativ, sondern ambivalent und vor allem reproduktiv.

## 10 HANDLUNGSMPLIKATIONEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In der Forschung über Interkulturalität im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen sind andere Prioritätensetzungen zu beobachten, als die in der vorliegenden Forschungsarbeit herausgearbeitete praxeologisch-rekonstruktive Perspektive (vgl. Kapitel 3 und 4). Das Anliegen, das ich mit der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen verfolgt habe, bestand darin, kommunikative und konjunktive Wissens- und Erfahrungsbestände der Gruppen in einem weitgehend selbstbestimmten Bezugsrahmen zu rekonstruieren. Ziel der Forschungsarbeit war es, soziale Praktiken des Fremdverstehens der befragten Jugendlichen zu verstehen und etwas zur empirischen Klärung interkultureller Prozesse beim Fremdsprachenlernen beizutragen. Das Forschungsinteresse bestand nicht darin, normative Zielvorstellungen pädagogischen Handelns zu überprüfen oder Eigentheorien der SchülerInnen über ihr Fremdverstehen zu erforschen. Eine Typologie der spezifischen Praktiken des Fremdverstehens wurde aus dem empirischen Material rekonstruiert und soziogenetisch interpretiert. In diesem Kapitel möchte ich teils zusammenfassend, teils über das bisher Gesagte hinausgehend, praxisrelevante Handlungsimplicationen ableiten.

### Rekurs auf das Alltagswissen der SchülerInnen

In dieser Arbeit standen die Alltagserfahrungen und das praktische Alltagswissen der Jugendlichen im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die SchülerInnen kamen in den Gesprächen selbst zu Wort, sie konnten eigene Schwerpunkte setzen, sodass jene Erfahrungen kultureller Fremdheit und Gemeinsamkeit in den Blick der Forscherin geraten sind, welche für die Jugendlichen von Bedeutung waren. In der Auswertung der Gespräche hat sich bestätigt, dass das, was die SchülerInnen im Alltag beschäftigt, worüber sie aus eigener Erfahrung und Perspektive berichten können, ihre Sicht auf sich selbst und Andere prägt. Die medialen kulturellen Repräsentationen, mit denen sich die SchülerInnen alltäglich, ob bewusst oder unbewusst, auseinandersetzen, tragen zur Konstruktion sozialer Identitäten bei. In den ausgewerteten Gruppendiskussionen wurde das in prägnanter Weise in den Beschreibungen der Stadt Paris ersichtlich (siehe Kapitel 6.5.1 und 6.5.2). Medien oder Erfahrungsberichte Anderer beeinflussen die Vorstellung, die Jugendliche von einem Land entwickeln (vgl. Byram 1999: 358f). Die Bedeutung des Alltagswissens für das interkulturelle Lernen wird auch in der Studie von Bechtel in Anlehnung an den alltagsorientierten Ansatz von Friges und Melenk (Bechtel 2003: 73) ausgeführt. Für den Fremdsprachenunterricht eignen sich nach Friges und Melenk Themen der „unmittelbaren Reichweite“, also das „was konkret erlebbar, was greifbar ist, das, wohinein individuelles Handeln verwickelt ist“ (Friges/Melenk 1982: 118 zit. n. Bechtel 2003: 73). Ausgehend von den eigenen Lebenserfahrungen finden die SchülerInnen leichter Zugang zu anderen Lebenswelten und Alltagskulturen (vgl. Picht 1989). Die Alltagserfahrungen mit Fremdheit haben sich in dieser Studie in ihrer Komplexität und sozialen



Bedingtheit offenbart. Picht zufolge sind die AkteurInnen der Alltagskommunikation teils bewusst, teils unbewusst „durch den Sozialisationsprozeß [...] in den Entwicklungsprozeß ihrer Geschichte eingebunden“ (1989: 57). Bei näherer Betrachtung, so führt Picht fort, „ist Alltag also keineswegs alltäglich. Gerade weil er spontan und nicht durchdacht verläuft, enthält er die ganze Komplexität weitgehend unbewußter kultureller Beziehungsgeflechte“ (ebd.: 57). Auf der Basis dieses Alltagswissens lassen sich spezifische Handlungspraktiken in fremdsprachlichen und fremdkulturellen Situationen der SchülerInnen besser verstehen. In der Alltagspraxis entsteht ein habitualisiertes, konjunktives Können im Umgang mit (fremdsprachigen) Anderen. Die Jugendlichen verfügen über ein theoretisches Erfahrungswissen, das in den Gruppengesprächen expliziert wurde, sie verfügen aber auch über ein praktisches Erfahrungswissen, das ihnen so ohne weiteres jedoch nicht reflexiv zugänglich ist. In welchem Zusammenhang aber steht dieses praktische Erfahrungswissen mit dem institutionalisierten Fremdsprachenunterricht, wie geht diese auf die Eigenlogik der Praktiken des Fremdverstehens der Jugendlichen ein? Ausgehend von den Ergebnissen und Erfahrungen dieser Forschungsarbeit sollen nun Überlegungen angestellt werden, wie Zugänge zum Fremdverstehen, aber auch zum Selbstverstehen, in einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ermöglicht werden können.

#### Reflexionsgespräche im Fremdsprachenunterricht

Im schulischen Fremdsprachenunterricht bietet sich an, die Alltagserfahrungen der SchülerInnen selbst zum Gegenstand der Unterrichtsgespräche über Begegnungen mit Andersartigkeit und Gemeinsamkeit zu erheben. Im Anschluss an die in der vorliegenden Studie durchgeführten Gruppendiskussionen erwähnten die TeilnehmerInnen mir gegenüber oftmals, dass sie diesen Austausch untereinander produktiv fanden und sie sich bisher nicht so intensiv mit eigenen Erfahrungen in französischsprachigen Kontexten auseinandergesetzt haben. Erst die retrospektive Analyse legt immanente Bedeutungszusammenhänge offen und ermöglicht auf diese Weise eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen (fremdsprachlichen) Handeln. Diese Reflexivität erfordert insbesondere die Thematisierung eigener Fremdheitserlebnisse (vgl. Meißner 1994: 146). Die Erfahrungen dieser Forschungsarbeit ermutigen dazu, SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Gelegenheiten zum Erzählen und Bilanzieren zu geben. Gruppengespräche mit SchülerInnen, ähnlich wie sie in dieser Forschungsarbeit erhoben wurden, eignen sich für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts insbesondere in der Vor- und Nachbereitung schulisch organisierter interkultureller Begegnungen. So können Gruppengespräche über Begegnungserfahrungen mit fremdsprachigen Personen das Nachdenken über eigene und andere Sicht-, Verhaltens- und Handlungsweisen und den Austausch darüber erleichtern. Die bloße Durchführung von Gruppengesprächen mit SchülerInnen ist in der schulischen

Unterrichtspraxis mit relativ wenig Aufwand verbunden. Mit Bezugnahme auf die reflexiven Prinzipien der Diskussionsleitung (vgl. Bohnsack 2010a: Kapitel 12.1), die im Kapitel 4.2 erläutert wurden, ist ein Verstehen der SchülerInnen erreichbar. Die Lehrperson sollte den SchülerInnen in den Gesprächen offen begegnen, ein aufrichtiges Interesse an den Erlebnissen und Eindrücken der SchülerInnen haben und Impulse in den Gesprächen so formulieren, dass diese es den SchülerInnen ermöglichen selbstläufig zu erzählen und eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen. Ein Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten ist notwendig, um sich in den Gruppengesprächen zu öffnen. Zu einer anderen Sichtweise auf sich selbst und auf Andere können die Gesprächsbeteiligten für den Moment und darüber hinaus gelangen, wenn sie über sich selbst und über Andere sprechen, von interkulturellen Begegnungen erzählen, sich über Erfahrungen, Eindrücke und Gedanken austauschen und die Zusammenhänge und Hintergründe von Sichtweisen erfragen. Gruppengespräche im Fremdsprachenunterricht bieten den SchülerInnen die Gelegenheit, sich mit sich selbst und der Lerngruppe intensiv über Themen und Aspekte des Französischlernens auseinanderzusetzen. In der Zeit, in der sich die SchülerInnen mit der Lehrperson in Ruhe zusammensetzen und sich abseits des Unterrichtsalltags in ein- bis zweistündigen Gesprächen unterhalten, können Belange der am Unterricht Beteiligten zur Sprache gebracht und Reflexionsprozesse bei den SchülerInnen und den Lehrpersonen in Gang gesetzt werden, auch wenn die Gespräche selbst nicht Gegenstand weiterer Analysen sind. Reflexion setzt für Luhmann „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“ (2012: 74). In der vorliegenden Forschungsarbeit gelang es über die systematische komparative Analyse empirischer Vergleichshorizonte, spezifische Handlungspraktiken der Jugendlichen zu rekonstruieren. In den Gruppengesprächen gelte es an konkreten Handlungssituationen anzusetzen und Horizonte anderer Möglichkeiten zu eröffnen.

Für solche längeren Reflexionsgespräche im Fremdsprachenunterricht bietet sich die Sprache an, die den SchülerInnen vertraut ist, mit der sie spontan Gedanken äußern, alltägliche Situationen beschreiben oder ihre Emotionen ausdrücken können. In realen französischsprachigen Begegnungen fühlen sich die Jugendlichen häufig sprachlos und ohnmächtig, was auch in den durchgeführten Gruppendiskussionen thematisiert wurde. Die in den Gruppendiskussionen geschilderten Erfahrungen zeigen, wie SchülerInnen mit den eigenen begrenzten kommunikativen Mitteln in der Fremdsprache in realen fremdsprachigen Kontexten umgehen. Beispielsweise reflektieren und bewerten die Gruppen des Typus II ihr fremdsprachliches Handeln in ihrer Wirkung auf Andere. In den tatsächlichen Begegnungen mit frankophonen MuttersprachlerInnen wurde den Jugendlichen erst bewusst, welcher konkreten Alltagswörter und Gefühlsausdrücke sie sich nicht bedienen können. Ausgehend von diesen Erfahrungen kann gemeinsam überlegt werden, wie ein alltagsbezogener

Sprachgebrauch vor allem auch im fortgeschrittenen Französischunterricht praktiziert und gefördert werden kann. Wie die Jugendlichen Sprachlosigkeit in Frankreich erfahren, wie sie ihre Ausdrucksfähigkeit wahrnehmen und welche Handlungsspielräume durch (fehlende) Sprachkenntnisse eingeschränkt werden, sind Themen, die im Rahmen von Reflexionsgesprächen bearbeitet werden können. Sie stellen kollektive Erfahrungen der SchülerInnen dar, die im Unterricht zu berücksichtigen wären. Entscheidend ist hierbei nicht, welche Erfahrungen die SchülerInnen in fremdsprachigen Kontexten gemacht, sondern wie sie diese bearbeitet haben. Erst die Art und Weise, wie sie Themen, Aufgaben und Probleme ihres täglichen Lebens bewältigen, das heißt, wie sie sich orientieren, lassen milieuspezifische Rückschlüsse zu. Die praktischen Alltagserfahrungen der SchülerInnen in den Unterricht stärker und langfristig einzubeziehen, könnte nicht nur zu einem besseren Verstehen der SchülerInnen beitragen, sondern auch einen praktischen Bezug des Fremdsprachenunterrichts zu der Lebenswelt der SchülerInnen herstellen. Auf den letzten Punkt, die fehlende Alltagsnähe des besuchten Französischunterrichts, wurde in fast allen Gruppendiskussionen hingewiesen. Eine Alltagsnähe des Englischunterrichts scheint den Ausführungen nach für sie eher gegeben zu sein.

#### Entwicklung einer Haltung des forschenden Fremdverstehens

In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit narrativen oder bildlichen Darstellungen (französischsprachiger) Anderer im Französischunterricht wäre eine Haltung des forschenden Fremdverstehens systematisch zu entwickeln. Eine auf dieser Haltung basierende, geleitete Kommunikation würde über das bloße Kontrastieren oder Vergleichen deutsch-französischer Perspektiven hinausgehen. Vielmehr würden mit Bezugnahme auf partizipative Forschungsansätze unterschiedliche Wissensbestände, die die SchülerInnen über fremde (hier: französischsprachige) Milieus haben, gemeinsam untersucht werden. Kulturelle Zuschreibungen der 'Franzosen' könnten auf ihren milieuspezifischen Kontext hin rekonstruiert und in Relation zu den eigenen praktischen Erfahrungen der SchülerInnen betrachtet werden. Somit würde sichtbar werden, dass kulturelle Selbst- und Fremddarstellungen mit den konjunktiven Erfahrungen nichts zu tun haben müssen (vgl. Nohl 2014: 140). Auf diese Weise stellen kulturelle Repräsentationen in ihrer Eindimensionalität nicht das Ergebnis, sondern erst den Gegenstand der Analyse im Fremdsprachenunterricht dar. Ziel wäre es, ausgehend von allgemeinen Positionen über fremde Milieus zu den konkreten Erfahrungszusammenhängen zu kommen. Intersubjektive Verständigung meint, im gemeinsamen Forschen der Frage nachzugehen, was durch wen repräsentiert wird und wie sich symbolisierte Zugehörigkeit an alltagspraktischen Erfahrungen bricht. Um eine solche Haltung des forschenden Fremdverstehens bei sich selbst und den SchülerInnen entwickeln zu können, müsste der Geltungscharakter von Aussagen im Sinne des methodisch

kontrollierten Fremdverstehens (siehe Kapitel 3.1) eingeklammert werden. Die Frage, ob etwas faktisch wahr oder normativ richtig ist, wird zurückgestellt. Vielmehr würde es darum gehen, nach der Funktion von Äußerungen zu fragen und auf Deutungen hinzuweisen, die nicht mit dem konkreten Erleben der Personen in Einklang zu bringen sind. Heike Radvan spricht in diesem Zusammenhang von einer „praxeologischen Brechung“ (2010: 273). Totale Identifizierungen, wie sie in der vorliegenden Forschungsarbeit vor allem für den dritten Typus charakteristisch sind, könnten durch das Aufzeigen unterschiedlicher interpretativer Zugänge und praktischer Handlungsmöglichkeiten irritiert und gebrochen werden. Bedingung hierfür wäre, dass die Lehrperson selbst eine forschende Haltung des Fremdverstehens entwickelt, um sich den Milieudimensionen, in denen handlungsleitende Orientierungen und Werthaltungen der SchülerInnen fundiert sind, annähern zu können. Aufgabe der Lehrperson wäre es, den gemeinsamen Forschungsprozess im alltäglichen Unterricht pädagogisch zu gestalten und systematisch Reflexionsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Den SchülerInnen müssten alternative orientierungsrelevante Handlungsoptionen und Ansatzpunkte zur Überwindung von Begrenzungen im Unterricht aufgezeigt werden. Auf diese Weise könnten sich für die SchülerInnen neue praktische Handlungsspielräume eröffnen und zu Anpassungen und Veränderungen milieuspezifischer Werthaltungen und Orientierungen führen. In einigen der in dieser Arbeit durchgeführten Gruppendiskussionen wiesen die Jugendlichen eine Haltung des forschenden Fremdverstehens auf. Sie waren sich der eigenen Standortgebundenheit der Erkenntnis und der Mehrdimensionalität von Milieus bewusst und konnten alternative Deutungen abwägen. Ziel interkultureller Bildung im Fremdsprachenunterricht wäre es eine solche Haltung des forschenden Lernens in der Begegnung mit Anderen systematisch zu fördern und zu habitualisieren.

## 11 FAZIT UND AUSBLICK

Diese Forschungsarbeit zeigt, wie Prozesse des Fremdverstehens unter möglichst weitreichender Berücksichtigung ihrer Vielschichtigkeit erforscht werden können. Die in dieser Arbeit erzielten mehrperspektivischen Forschungsergebnisse in Form einer Typologie habitueller Praktiken des Fremdverstehens sind an mehrere Forschungsdisziplinen anschlussfähig. Sie stellen einen Querschnitt zu Bereichen der Bildungs-, Fremdsprachen-, Jugend- oder auch Austauschforschung dar. In dieser Forschungsarbeit wurde verdeutlicht, dass sich der praxeologisch-rekonstruktive Ansatz in mehrfacher Hinsicht zur Erforschung des fremdkulturellen Lernens von SchülerInnen eignet. In der dokumentarischen Interpretation der Gruppendiskussionen wurden kommunikative und konjunktive Wissensbestände bezogen auf den Umgang mit Alterität rekonstruiert. Die kollektiven Erfahrungen und gemeinsamen Sinnmuster der SchülerInnen in Begegnungen mit (fremdsprachigen) Anderen wurden im Hinblick auf geteilte Erlebniszusammenhänge und milieuspezifische Gemeinsamkeiten der Handlungspraxis untersucht. Der Fokus lag nicht, wie üblich in der Fremdsprachenforschung, auf den Individuen und ihren subjektiven Erfahrungen (vgl. Kapitel 2.2), sondern auf Gemeinsamkeiten des biographischen Erlebens. In Anlehnung an Pierre Bourdieus habitustheoretische Sozialstrukturanalyse und Karl Mannheims Wissenssoziologie (vgl. Meuser 2013) erfolgte eine Verknüpfung von mikro- und makrosoziologischer Perspektive darüber, dass soziale Verhältnisse, in denen das Orientierungswissen der Jugendlichen erworben wurde und auf die es eine Antwort darstellt, in die Analyse miteinbezogen wurden. Die Forschungsarbeit trägt somit dazu bei, die Dichotomie von Subjektivismus und Objektivismus in der Forschung zu überwinden.

Für die Erforschung interkultureller Phänomene bieten sich rekonstruktive Verfahren im Allgemeinen und die Dokumentarische Methode „als kontrolliertes Fremdverstehen“ (Bonnet 2012: 293) im Besonderen an. Die „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980: 88ff.) und die Notwendigkeit der Rekonstruktion der eigenen Forschungspraxis (vgl. u.a. Bohnsack 2005) setzen einen reflexiven Prozess in Gang, der nicht nur einmal oder zweimal mit dem bricht oder brechen kann, was der Forschende für die Rekonstruktion der Alltagskonstruktionen der Befragten hält. Die Methode des kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Kapitel 3.1.2) erweist sich darüber hinaus als hilfreich, „um vermeintlich ‚kulturneutrale‘ und letztlich ethnozentristische Schlussfolgerungen im Blick auf ‚fremde‘ Kulturen zu vermeiden“ (Fritzsche 2012: 107). Die frühzeitige und systematische komparative Analyse, der Vergleich zwischen unterschiedlichen empirischen Fällen, ist für die Dokumentarische Methode grundlegend. Die komparative Analyse der jeweils interpretierten empirischen Daten mit empirisch gewonnenem Vergleichsmaterial dient der Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit im Forschungsprozess und trägt sukzessive zu einer empirischen

Validierung der Interpretationen des Forschenden bei. Der diese Forschungsarbeit anleitende praxeologisch-rekonstruktive Ansatz geht nicht davon aus, dass der Forschende einen privilegierten Zugang zur gesellschaftlichen Realität jenseits der (subjektiven) Erfahrung der Befragten hat. Eine solche Annahme würde bedeuten, dass „im empirischen Forschungsprozess stillschweigend vorgegeben wird, was für die Erforschten überhaupt erfahrbar sein kann“ (Bohnsack 2013c: 212). Rekonstruktive Verfahren erkennen und berücksichtigen besser als andere, dass sich der Forschende auf die Sprache und Relevanzsysteme der Befragten einlassen muss, wenn er diese beschreiben, typologisch erfassen oder erklären möchte (vgl. Cappai 2008).

Die zentrale pädagogische Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, fremdsprachliche und interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse zu gestalten, setzt ein gewisses Maß an Wissen über konkrete Lern- und Bildungsprozesse beim Fremdsprachenlernen voraus. Die Rekonstruktionsergebnisse dieser Forschungsarbeit gehen über Einzelfallbeschreibungen hinaus und stellen ein konkretes Wissen über typische Praktiken des Fremdverstehens von Jugendlichen zur Verfügung. Sie liefern Erkenntnisse über die zentrale Bedeutung der Anerkennungsverhältnisse im Fremdverstehen und über die vielschichtigen Gründe, die zu Irritationen und Differenzerfahrungen führen können. Die drei rekonstruierten Typen des Fremdverstehens unterscheiden sich im Modus der Verständigung, in der Attribuierung der Verantwortung bei Kommunikationsproblemen und in der Herstellung sozialer Beziehung. Die gegenstandstheoretischen Ergebnisse dieser Arbeit sowie ihr sinnverstehender und rekonstruktiver Forschungsansatz können für die Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts konstruktiv genutzt werden, um den Aufbau und die Weiterentwicklung interkultureller kommunikativer Fähigkeiten im Unterricht unterstützend zu begleiten. Denn für gewöhnlich werden Lehrpersonen mit Handlungsempfehlungen und Verhaltenserwartungen konfrontiert, die zwar „evidenzbasiert“ anhand exteriorer Normen sind, aber nicht an die Handlungslogiken der SchülerInnen anschließen. In diesem Zusammenhang könnten in einer weiterführenden Untersuchung die rekonstruierten Praktiken des Fremdverstehens der SchülerInnen auf bestehende Kompetenzmodelle interkultureller Kompetenz bezogen werden. Für einen wechselseitigen Abgleich der normativ-subsumtionslogischen und empirisch-rekonstruktiven Ebene der Erkenntnisgewinnung bieten sich die Zielforderungen in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2014: 19f.) oder im europäischen Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al. 2012) an. Auf diese Weise werden einerseits Komponenten des kollektiven Orientierungsrahmens als Elemente existierender Deskriptoren spezifischer Teilkompetenzen interpretiert. Andererseits können die rekonstruierten Orientierungsrahmen deutlich zeigen, ob die Modelle interkulturelle Kompetenz und ihre Dimensionen tragfähig – im Sinne von anschlussfähig an die Logik der Praxis – sind oder die verwendeten Deskriptoren

verändert oder um Aspekte ergänzt werden müssten (vgl. Bonnet 2012; Bracker 2012). Dieses „Gegenlesen“ erscheint gerade für interkulturelle Kompetenzen, „die sich in Prozessen und Fähigkeiten äußern, die sich über Standards, Modelle und Testaufgaben nur schwer abprüfen und messen lassen, ausgesprochen vielversprechend zu sein“ (Bracker 2012: 313). Darüber hinaus können vermeintliche oder tatsächliche Herausforderungen interkultureller Kommunikation identifiziert werden. Allerdings verlieren sich die mit spezifischen Zielanforderungen verbundenen normativen Setzungen oft in Fragen der Präzisierung einzelner Teilaspekte und der Evaluation von Lern- oder eigentlich Lehrzielen. Denn sie lenken den Blick gerade nicht auf die Lernenden oder das Handlungswissen. Diese Fokussierung ist aber notwendig, wenn es darum geht, das fremdkulturelle Handeln und Verstehen der SchülerInnen differenziert zu betrachten und es nicht auf den Bereich des theoretischen Wissens zu beschränken. Wie für den praxeologisch-rekonstruktiven Ansatz der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet wurde, wird keine moralisch höherrangige Rationalität beansprucht, sondern ein Wechsel der AnalyseEinstellung vollzogen, der eine andere Perspektive auf die beobachtete Praxis und den darin eingelagerten Werthaltungen der SchülerInnen eröffnet. Im Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschung gilt es methodische Verfahren einzusetzen und weiterzuentwickeln, die eben dieses Spannungsverhältnis zwischen exteriorer Norm und milieuspezifischer Logik der Handlungspraxis berücksichtigen.

Der hier vertretene praxeologisch-rekonstruktive Ansatz geht mit dem Konzept des impliziten Wissens über die Analyse der von den SchülerInnen selbst zur Explikation gebrachten Eigentheorien hinaus und ermöglicht es, das Verhältnis der „theoretischen Logik“ zur „praktischen Logik“ genauer in den Blick zu nehmen (vgl. Bohnsack 2016: 138). Die in weiten Teilen der Forschung vorherrschende Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und Angewandter Forschung trifft auf die praxeologisch-rekonstruktive Forschung nicht zu. Denn diese geht gerade von der Alltagspraxis der Befragten aus und fahndet nach tieferliegenden grundlegenden Regeln und Strukturen, die das Verstehen und Handeln der AkteurInnen in valider Weise erklären können. Mit dieser praxeologisch-rekonstruktiven Perspektive werden neue Wege für die fremdsprachendidaktische Forschung aufgezeigt, die zu einem besseren Verständnis des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens beitragen und zu einer methodologischen und grundlagentheoretischen Reflexion der Forschungsmethoden anregen können. Außerdem ermöglichen es rekonstruktive Verfahren, bestimmte Engführungen, die der konventionellen Sprachlehr- und Sprachlernforschung anhaften, zu vermeiden, in dem sie einen Zugang zum Erfahrungswissen und damit zum atheoretischen Wissen der AkteurInnen suchen und Erfahrungslernen als Teil von Bildungsprozessen verstehen.

Um die Frage zu beantworten, warum die SchülerInnen der drei rekonstruierten Typen nicht in übereinstimmender Art und Weise in fremdsprachigen Kontexten handeln, bedarf es weitergehender Untersuchungen. In der soziogenetischen Interpretation hat sich zwar bei Typus III ein Zusammenhang zwischen dem rekonstruierten kollektiven Orientierungsrahmen der *symbolischen Grenzziehung der Anerkennung* und der Relevanz des Erfahrungsraums Französischkurs und schulische Peergroup angedeutet, allerdings bleibt es an dieser Stelle bei soziogenetischen Überlegungen. Diesen wäre mit einem erweiterten Sample, beispielsweise einer Triangulation biografisch-narrativer Interviews mit Gruppendiskussionen nachzugehen. Für eine soziogenetische Typenbildung sind die im vorliegenden empirischen Material auffindbaren Erfahrungsräume zu wenig konturiert, und darüber hinaus sind weitere relevante Erfahrungsräume denkbar, die in dieser Arbeit nicht in den Blick geraten sind. Vor dem Hintergrund der drei rekonstruierten Typen sind vor allem Überlegungen zur Entstehung eines „Unterrichtsmilieus“ (vgl. Wagner-Willi/Sturm 2012) im Sinne einer spezifischen Kultur des Lernens zu intensivieren. Hierfür sind Analysen von Unterrichtsaufzeichnungen notwendig, um die Interaktionen und Praktiken aller am Unterricht beteiligten AkteurInnen rekonstruieren zu können. Ein zeitweiliges Unterrichtsmilieu konstituiert sich vermutlich dort, wo sich kommunikative Wissensbestände unkompliziert mit dem konjunktiven Erfahrungsraum der SchülerInnen verknüpfen lassen, in dem SchülerInnen, ohne größere Anstrengungen auf der Ebene theoretischer Reflexion, sich Wissen aneignen. Sind die im Unterricht anzueignenden kommunikativen Wissensbestände den SchülerInnen weitgehend fremd und lassen sich diese nicht ohne Anstrengungen mit ihren konjunktiven Wissensbeständen verbinden, sind Übersetzungs- und Anpassungsleistungen wichtig, denn nur so lässt sich der eigene konjunktive Erfahrungsraum mittels kommunikativen Wissens erweitern. Während jene Lernformen, in denen der bisherige Erfahrungsraum der SchülerInnen nur erweitert wird, als kontinuierliches, akkumulatives Lernen zu bezeichnen wäre, kommt es dort, wo bisher eingespielte Selbstverständlichkeiten des eigenen Erfahrungsraums irritiert werden, zu einem „Umlernen“, zu einem Lernen durch Erfahrung. Dort, wo es SchülerInnen gelingt, das zu erlernende kommunikative Wissen an ihre eigenen Erfahrungsräume anzubinden, die sich auf diese Weise erweitern, bilden sich innerhalb der Unterrichtspraxis auch „gegenstandsbezogene konjunktive Erfahrungsräume“ (vgl. Asbrand/Nohl 2013). Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen milieuspezifischen Zugehörigkeiten der SchülerInnen und Lehrperson, die in den Unterricht hineinwirken und in Auseinandersetzung sowohl miteinander als auch mit den institutionellen Regeln und Normen stehen, ist auch nach dem Materiellen im Französischunterricht als Koproduzent einer sozialen Praxis und in seiner konstitutiven Bedeutung für soziale Praxis zu fragen.



Abschließend ist zu sagen, dass die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen zu den Praktiken des Fremdverstehens auf eine bestimmte Phase im Leben der befragten Jugendlichen begrenzt sind. Die Jugendlichen stehen in der Adoleszenzphase und sind mit „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. Havighurst 1953) konfrontiert. In dieser Jugendphase wird die „biographische Gesamtformung“ (Schütze 1983: 288) maßgeblich geschärft und die Praktiken, Handlungen und Orientierungen in den unterschiedlichen Bereichen können sich wandeln und zu habituellen Transformationen führen. Um differenzierte Einblicke in das komplexe Verhältnis von Habitus, Biographie und Bildung im Hinblick auf interkulturelle Erfahrungen und Begegnungen zu bekommen, sind zusätzlich biographisch-narrative Interviews mit Jugendlichen im Längsschnitt erforderlich.

## LITERATUR

- Amling, Steffen (2015): Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen. Wiesbaden.
- Amling, Steffen/Hoffmann, Nora F. (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 14. Jg., Heft 2, S. 179-198.
- Applis, Stefan (2014): Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37. Jg., Heft 1, S. 13-20.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bände, 5. Auflage. Wiesbaden. [Die beiden ursprünglich getrennt erschienenen Bände wurden für diese Ausgabe zu einem Doppelband vereinigt]
- Asbrand, Barbara/Nohl, Arnd-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, S. 155-169.
- Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen.
- Auer, Peter (2003): ‚Türkenslang‘: Ein jugendlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen, S. 255-264.
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3. Auflage. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Ders.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 35-65.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Baecker, Dirk (2000): Wozu Kultur? Berlin.
- Barth, Dorothee (2001): Von der Abstammung zur Wahlverwandtschaft. Entkoppelung von Region, Herkunft und Alltagspraxen im Kulturbegriff interkultureller Kulturarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 24. Jg., Heft 4, S. 2-5.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (2000): TIMSS /III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.
- Baumgratz, Gisela/Becker, Norbert/Bock, Hans-Manfred/Christ, Herbert/Edener, Wilfried/Firges, Jean/Picht, Robert/Schröder, Konrad/Stephan, Rüdiger/Zapp, Franz-Josef (1982): Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht. In: Zielsprache Französisch, 13. Jg., Heft 4, S. 183-186.

- Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen.
- Beer, Bettina (2003): Ethnos; Ethnie; Kultur. In: Beer, Bettina/Fischer, Hans (Hrsg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. Berlin, S. 53-72.
- Benedict, Anderson (1983): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, London.
- Bennett, Milton J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, Michael R. (Hrsg.): Education for the intercultural experience. 2. Auflage. Yarmouth, S. 21-71.
- Bennett, Milton J./Bennett, M. J./Allen, W. (2003): Developing intercultural competence in the language classroom. In: Lange, Dale L./Paige, Michael R. (Hrsg.): Culture as core: Perspectives on cultural in second language learning. Greenwich.
- Biebighäuser, Katrin (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen.
- Bittner, Christoph (2003): Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht – Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: französisch heute, 34. Jg., Heft 4, S. 338-353.
- Bleyhl, Werner (1994): „Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 9-20.
- Bohnsack, Ralf (2017a): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, Ralf (2017b): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 233-259.
- Bohnsack, Ralf (2016): Responsivität, Evaluation und Moderation. Perspektiven und Kontroversen des Diskurses. In: Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.): Responsive Organisationsforschung. Feedbackkulturen im Übergang. Wiesbaden, S. 137-159.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Tiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Renn, Joachim/Isenböck, Peter/Nell, Linda (Hrsg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung. Zeitschrift für Theoretische Soziologie (ZTS), 1. Sonderband. Weinheim, S. 16-45.
- Bohnsack, Ralf (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 175-200.

- Bohnsack, Ralf (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 241-270.
- Bohnsack, Ralf (2013c): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel, S. 205-218.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden, S. 119-153.
- Bohnsack, Ralf (2010a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 47-72.
- Bohnsack, Ralf (2010c): Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In: John, René/Henkel, Ana/Rückert-John, Jana (Hrsg.): Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden, S. 291-320.
- Bohnsack, Ralf (2010d): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills, S. 23-62.
- Bohnsack, Ralf (2009): Dokumentarische Methode. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analyse, 2. Auflage. Wiesbaden, S. 319-330.
- Bohnsack, Ralf (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, S. 200-212.
- Bohnsack, Ralf (2006): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz, S. 271-291.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 8. Jg., 4. Beiheft, S. 63-81.
- Bohnsack, Ralf (2004): Group Discussions and Focus Groups. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): A Companion to Qualitative Research. London/Toussand Oaks/New Delhi, S. 214-221.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 6. Jg., Heft 4, S. 550-570.

- Bohnsack, Ralf (1998a): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: Siefkes, Dirk/Eulenhöfer, Peter/Stach, Heike/Städtler, Klaus (Hrsg.): Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden, S. 105-121.
- Bohnsack, Ralf (1998b): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiessen, Ulf (Hrsg.): Die Räume des Milieus. Berlin, S. 119-131.
- Bohnsack, Ralf (1997): "Orientierungsmuster": Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung, in: Schmitt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler, S. 49-61.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen.
- Bohnsack, Ralf/Michel, Burkhard/Przyborski, Aglaja (2015): Dokumentarische Bildinterpretation. Opladen/Berlin/Toronto.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2011): Typenbildung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, Opladen/Farmington Hills, S. 162-166.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung: In: Dies.: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen, S. 7-22.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber, Renate/Holz Müller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung – Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden, S. 491-506.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), 2, Heft 1, S. 15-36.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Hans Merckens/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 1. Opladen, S. 17-37.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, S. 260-282.

- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bohnsack, Ralf/Mangold, Werner (1988): Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen.
- Bonnet, Andreas (2012): Von der Rekonstruktion zur Integration - Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch beforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Tübingen, S. 286-305.
- Bonnet, Andreas (2009): Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 10. Jg., Heft 2, S. 223-240.
- Bourdieu, Pierre (2015): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 9. Auflage. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2013): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 23. Auflage. Frankfurt am Main. [Im Original 1979: La distinction. Critique sociale du jugement]
- Bourdieu, Pierre (2005a): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- Bourdieu, Pierre (2005b): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Konstanz, S. 393-410.
- Bourdieu, Pierre (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main, S. 251-294.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1970): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Ders.: Zur Soziologie symbolischer Formen. Frankfurt am Main, S. 125-158.
- Bracker, Elisabeth (2012): Anwendungsbeitrag: Die dokumentarische Methode als Instrument zur Analyse von literarischer Anschlusskommunikation. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen, S. 306-317.
- Bredella, Lothar (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen.
- Bredella, Lothar (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen, S. 11-30.
- Bredella, Lothar (2004): Was ist interkulturelle Kompetenz? In: Wolf, Philipp/Rück, Stefanie (Hrsg.): Wir und das Fremde. Nell-Breuning Symposium Rödermark Oktober 2002. Münster, S. 107-122.

- Bredella, Lothar (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, Lothar/Meißner Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen, S. 133-163.
- Bredella, Lothar (1999a): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 85-120.
- Bredella, Lothar (1999b): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? Einleitung. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 11-31.
- Bredella, Lothar (1994): Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 21-30.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (2007): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen.
- Bredella, Lothar/Meißner Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Dies.: Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen, S. IX-LII.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (1997): Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen.
- Breidenstein, Georg (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 9. Wiesbaden, S. 201-215.
- Brunzel, Peggy (2002): Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): Allmähliche Annäherungen: fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen.
- Byram, Michael (1999): Acquiring Intercultural Communicative Competence. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 358-380.
- Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon.
- Busson Hurmaci, Adeline (2017): Retour en images sur la vie en RDA. Une étude de cas à partir de photo-interviews biographiques pour une nouvelle approche de la question identitaire. Dissertation, Université du Maine/Universität Paderborn. Paderborn.

- Candelier, Michel et al. (2012): FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources. Europarat. Online-Veröffentlichung: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf> (23.10.2017).
- Cappai, Gabriele (2010): Kultur und Methode. Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen. In: Cappai, Gabriele/Shimada, Shingo/Straub Jürgen (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns. Bielefeld, S. 131-159.
- Cappai, Gabriele (2008): Einleitung. Die empirische Erforschung des Fremden. Ein interdisziplinärer Ansatz. In: Ders.: Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden.
- Cappai, Gabriele (2001): Kultur aus soziologischer Perspektive. Eine metatheoretische Betrachtung. In: Appelsmeyer, Heide/Billmann-Mahecha, Elfriede (Hrsg.): Kulturwissenschaft. Felder einer prozeßorientierten wissenschaftlichen Praxis. Weilerswist, S. 54-96.
- Caspari, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: Fremdsprachenunterricht 44/53, Heft 2, S. 81-86.
- Caspari, Daniela (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte - der Beitrag kreativer Verfahren. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen, S. 169-184.
- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke Michael K./Schramm, Karen (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen.
- Caspari, Daniela/Küster, Lutz (2010): Wege zu interkultureller Kompetenz: Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit. Frankfurt am Main.
- Christ, Herbert (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen, S. 51-77.
- Christ, Herbert (1999): Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 290-311.
- Christ, Herbert (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 31-42.
- De Florio-Hansen, Inez (2008): Mehrsprachigkeit - ein Gesamtkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zur Umsetzung beitragen? In: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22.-27. September 2007). Stuttgart, S. 85-108.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen.



- Deutsches PISA – Konsortium (2001): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- Donnerstag, Jürgen (1999): Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 240-260.
- Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. München.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards. Trier.
- Eckerth, Johannes/Wendt, Michael (2003): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main.
- Egloff, Birte/Friebertshäuser, Barbara/Weigand, Gabriele (2013): Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Münster.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.
- Fäcke, Christiane (2007): Der muslimische Schleier. Verschiedene Perspektiven intertextuell erarbeiten. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 86, S. 16-21.
- Fäcke, Christiane (2006): Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- und bikulturellsozialisierten Jugendlichen. Frankfurt am Main.
- Fäcke, Christiane (2002): Auseinandersetzung mit Fremdheit durch Literatur? Driss Chraïbi: La civilisation, ma mère!... Ein Text im fortgeschrittenen Französischunterricht. In: französisch heute, 33. Jg., Heft 3, S. 399-407.
- Franz, Julia (2013): Muslimische Jugendliche? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu kollektiver Zugehörigkeit. Band 15 der Reihe „Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit“. Opladen/Berlin/Toronto.
- Fritzsche, Bettina (2012): Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen - Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. Beitrag zum Schwerpunktheft ‚Kulturvergleichende qualitative Forschung‘ der Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF), 13. Jg., Heft 1, S. 93-109.
- Garfinkel, Harold (1981). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bände, 5. Auflage, Wiesbaden, S. 189-214.
- Garfinkel, Harold (1967a): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs/New Jersey.
- Garfinkel, Harold (1967b): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: Manis, Jerome G./Meltzer Bernard N. (Hrsg.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. Boston, S. 205-212.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1969): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago.
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley.
- Gnutzmann, Claus (1994): *Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht?* In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 63-72.
- Gnutzmann, Claus (2011): *Sprachenpolitik, Forschungsethik und -methoden*. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G. /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 52-63.
- Göbel, Kerstin/Hesse, Hermann-Günter (2004): *Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., Heft 6, S. 818-834.
- Göbel, Kerstin (2003): *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz, 17./18. Dezember 2003, Bad Honnef. Vortragsmanuskript. Online-Veröffentlichung: <https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen> (23.10.2017).
- Goffman, Erving (2016): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Grein, Matthias (2012): *Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch (mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch)*. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden, S. 169-183.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 27, S. 33–59.
- Gurwitsch, Aron (1976): *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*. Berlin/New York. [Veröffentlichung der Habilitationsschrift von 1931]
- Gumperz, John J. (1992): *Contextualization Revisited*. In: Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (Hrsg.): *The Contextualization of Language*. Amsterdam/Philadelphia, S. 39-53.
- Gumperz, John J./Cook-Gumperz, Jenny (1981): *Ethnic Differences in Communicative Style*. In: Ferguson, Charles A./Heath, Shirley Brice (Hrsg.): *Language in the USA*. Cambridge, S. 430-445.
- Habermas, Jürgen (2014): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. 11. Auflage. Frankfurt am Main. [Ersterschienen 1983]

- Habermas, Jürgen (1990): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. 5. Auflage. Frankfurt am Main, S. 63-91. [Ersterschienen 1976]
- Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre Kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann. Frankfurt am Main, S. 140-166.
- Hall, Stuart (1989): Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus. Hrsg. von Nora Rätzel. Hamburg/Berlin.
- Hamburger, Franz (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, Eckhard/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität. Opladen, S. 311-328.
- Hamburger, Franz (2012): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 2. Auflage. Weinheim/Basel.
- Hamburger, Franz (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien. "Ethnizität" und "Kultur" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 2. Jg., Heft 2, S. 167-178.
- Havighurst, Robert J. (1953): Human Development and Education. New York.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin/Jude, Nina (2008): Interkulturelle Kompetenz. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a., S. 180-190.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin (2008): Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a., S. 389-410.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel: (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung – DESI-Studie. Weinheim, S. 256-272.
- Hitzler, Ronald (1993): Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: Jung, Thomas/ Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): "Wirklichkeit" im Deutungsprozess. Frankfurt am Main, S. 223-240.
- Hörning, Karl H./Reuter, Jutta (2004): Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Dies: Doing Culture. Neue Positionen zum Verständnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 9-15.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H./ Reuter, Jutta (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verständnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 19-39.
- Hoffmann, Nora, F. (2016): Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene. Wiesbaden.
- Hohmeier, Jürgen (1975): Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß. In: Brusten, Manfred/Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Darmstadt, S. 5-24. Online-Veröffentlichung: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hohmeier-stigmatisierung.html> (23.10.2017).

- Honneth, Axel (2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 9. Auflage. Frankfurt am Main.
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Honneth, Axel/Fraser, Nancy (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main, S. 129-224.
- Hopf, Christel (2004): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst v. /Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 589-600.
- Hu, Adelheid (2008a): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler, S. 11-35.
- Hu, Adelheid (2008b): Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie. In: Schulz, Renate A./Tschirner, Erwin (Hrsg.): Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München, S. 284-309.
- Hu, Adelheid (2007): Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier, S. 13-30.
- Hu, Adelheid (2006): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 35, S. 183-200.
- Hu, Adelheid (2005): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: Schenk, Barbara (Hrsg.) Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden, S. 161-178.
- Hu, Adelheid (2004): Kulturwissenschaften und Fremdsprachenforschung – Szenen einer Beziehung. In: Quetz, Jürgen/Solmecke, Gert (Hrsg.) (2004): Brücken schlagen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF 2003 in Frankfurt am Main. Berlin, S. 149-160.
- Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 10, Heft 2, S. 277-303.
- Hu, Adelheid (1997): Warum „Fremdverstehen“? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines „interkulturell“ verstandenen Sprachunterrichts. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, S. 34-54.
- Hu, Adelheid/Byram, Michael (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen.
- Jeffrey, Alexander C. (1988): The New Theoretical Movement. In: Smelser, Neil J. (Hrsg.): Handbook of Sociology. Beverly Hills, S. 77-101.

- Kaikkonen, Pauli (1997): Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache 24, Heft 1, S. 78-86.
- Kaikkonen, Pauli (1990): Interkulturelle Kultur- und Landeskunde im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen, 4, S. 230-236.
- Kanter, Heike (2016): Ikonische Macht. Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern. Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Berlin/Toronto.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), 1(2), Art. 39: Online-Veröffentlichung: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002394> (23.10.2017).
- Kellermann, Ingrid (i.E.): Zeit(-)Räume, Begegnungen, Sprachen – Bildungserfahrungen durch Schüleraustauschfahrten.
- King, Vera/Müller, Burkhard (2013): Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts. Münster/New York/München/Berlin.
- Kitzinger, Jenny (1994): The Methodology of Focus Groups – The Importance of Interaction between Research Participants. In: Sociology of Health & Illness, 16, 1, S. 103-121.
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung: zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Knapp, Karlfried/Knapp-Potthoff, Annelie (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF), 1. Jg., Heft 1, S. 62-93.
- Knoblauch, Hubert (2007): Kultur, die soziale Konstruktion, das Fremde und das Andere. In: Dreher, Jochen/Stegmaier, Peter (Hrsg.): Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen. Bielefeld, S. 21-42.
- Kramsch, Claire (1998): The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael/Fleming, Michael (Hrsg.): Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge, S. 16-31.
- Kramsch, Claire (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford.
- Krappmann, Lothar (2000): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 9. Auflage, Stuttgart.
- Kruse, Jan (2009): Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), 10(1), Art.16. Online-Veröffentlichung: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901162> (23.10.2017).
- Kubisch, Sonja (2010): Differenz(re)konstruktionen. Dokumentarische Evaluationsforschung in der Sozialen Arbeit. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills, S. 252-266.

- Krüger, Heidi (1983): Gruppendiskussionen – Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. In: Soziale Welt, 3, 1, S. 90-109.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 132-138.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim/Basel.
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim.
- Lamprecht, Juliane (2012): Rekonstruktive-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden.
- Liebig, Brigitte/Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 102-123.
- List, Gudula (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? Fremdsprachenunterricht im Dienst des interkulturellen Lernens! In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 133-139.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Luhmann, Niklas (2012): Macht. 4. Auflage. Konstanz/München.
- Luhmann, Niklas (2010): „Nomologische Hypothesen“, funktionale Äquivalenz, Limitationalität: Zum wissenschaftstheoretischen Verständnis des Funktionalismus. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 16, Heft 1, Stuttgart, S. 3-27.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1991): Reflexive Mechanismen. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. 6. Auflage. Opladen, S. 92-112. [Ersterschienen: 1970]
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1988): Selbstreferentielle Systeme. In: Simon, Fritz B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Berlin et al., S. 47-53.
- Luhmann, Niklas (1974): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1, 4. Auflage. Opladen.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main.

- Mangold, Werner (1973): Gruppendiskussionen. In: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung Bd 2. 3. Auflage. Stuttgart, S. 228-259.
- Mannheim, Karl (2015): Ideologie und Utopie. 9. Auflage. Frankfurt am Main. [Ersterschienen 1929]
- Mannheim, Karl (1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt am Main. [Ersterschienen 1925]
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main. [Vermutlich 1922-1924: unveröff. Manuskripte]
- Mannheim, Karl (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied, S. 91-154. [Ersterschienen: 1921-1922 in: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4]
- Mannheim, Karl (1964b): Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied, S. 509-565. [Ersterschienen 1928 in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7. Jg., Heft 2]
- Marchart, Oliver (2008): Cultural Studies. Konstanz.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Matthes, Joachim (2000): Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften? In: IMIS-Beiträge, Heft 15, S. 13-29.
- Matthes, Joachim (1999): Interkulturelle Kompetenz – Ein Konzept, sein Kontext und sein Potential. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 47. Jg., Heft 3, S. 411-426.
- Matthes, Joachim (1992): The Operation Called „Vergleichen“. In: Ders.: Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs (Sonderband 8 der Sozialen Welt), S. 75-99.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main. [Original 1934: Mind, Self and Society, Chicago]
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.
- Meißner, Franz-Josef (1998): Kognition – ein didaktischer Grundlagenbegriff und die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Tübingen, S. 123-133.
- Meißner, Franz-Josef (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Gießen, 4.-6.10.1993. Bochum, S. 173-187.
- Meißner, Franz-Josef (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? – Zu Stellung und Leistung eines didaktischen Begriffs. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

- Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 140-154.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen.
- Merton, Robert K. (1987): The Focused Interview and Focus Groups – Continuities and Discontinuities. In: Public Opinion Quarterly, 51, S. 550-556.
- Merton, Robert K./Kendall, Patricia L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Meuser, Michael (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktionen. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage, Wiesbaden, S. 209-224.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Micus-Loos, Christiane (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., Heft 3, S. 302-320.
- Miebach, Bernhard (2009): Prozesstheorie: Analyse, Organisation und System. Wiesbaden.
- Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (2006): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden.
- Morgan, David L./Krueger, Richard A. (1993): When to Use Focus Groups and Why? In: Morgan, David L. (Hrsg.): Successful Focus Groups. Newbury Park.
- Morley, David (1980): The Nationwide Audience (British Film Institute). London.
- Morley, David (1986): Family Television. Cultural power and domestic leisure. London.
- Morley, David (1992): Television, audiences and cultural studies. London, New York.
- Nassehi, Armin (1995): Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 47, 3, S. 443-463.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 295-323.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR: Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Wiesbaden.
- Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung. München.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel. Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, Robert/Miethe,



- Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 105-122.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Nohl, Arnd-Michael (2013a): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 271-293.
- Nohl, Arnd-Michael (2013b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2012a): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Auflage, Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2012b): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden, S. 155-182.
- Nohl, Arnd-Michael (2008): Interkulturelle Kommunikation. Verständigung zwischen Milieus in dokumentarischer Interpretation. In: Cappai, Gabriele (Hrsg.): Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden, S. 281-305.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse als qualitative Forschungsstrategie. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart, S. 391-403.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen.
- Nohl, Arnd-Michael (1999): Migrationslagerung und Differenzenerfahrung. Vergleichende Milieurekonstruktionen zu männlichen Jugendlichen aus einheimischen und zugewanderten Familien in Berlin und Ankara. Dissertation an der Freien Universität Berlin. Berlin.
- Nohl, Arnd-Michael (1996): Jugend in der Migration – Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse. Baltmannsweiler.
- Nothnagel, Steffi (2015): "da hab ich wirklich drüber nachgedacht...". Die Erforschung interkulturellen Lernens anhand der Rekonstruktion kultureller Differenzenerfahrungen. Eine narrativ-biografische Längsschnittstudie mit jungen Erwachsenen im Rahmen ihres Auslandsstudiums in Frankreich. Dissertation Technische Universität Chemnitz, Chemnitz. Online verfügbar: [nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-173426](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-173426). (23.10.2017).
- Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. Online-Veröffentlichung: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (23.10.2017).

- Nünning, Ansgar (2007): Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier, S. 123-142.
- Nünning, Ansgar (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis. In: Ders.: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 35, 53, S. 4-9.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, S. 352-433.
- Papenberg, Stefan (2010): Zur empirischen Erforschung interkultureller Kompetenz: Methodologische Reflexionen. In: Aguado, Karin/Schramm, Karen/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. Frankfurt am Main, S. 153-182.
- Piaget, Jean (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main.
- Picht, Robert (1989): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 54-60.
- Ploder, Andrea (2009). Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), 10(1), Art. 42. Online-Veröffentlichung: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901426> (23.10.2017).
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment – Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 2. Frankfurt am Main.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. München.
- Radtke, Frank-Olaf (1992): Lob der Gleichgültigkeit. In: Bielefeld, Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg, S. 79-96.
- Radtke, Frank-Olaf (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., Heft 6, S. 853-864.
- Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.
- Rathje, Stefanie (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): Konzepte kultureller Differenz. Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, München, S. 83-106.

- Reckwitz, Andreas (2008): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld.
- Reckwitz, Andreas (2005): *Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus*. In: Srubar, Ilja/Renn, Joachim/Wenzel, Ulrich (Hrsg.): *Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden, S. 92-111.
- Reckwitz, Andreas (2004a): *Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler*. In: Hörning, Karl H. (Hrsg.): *Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie*. Bielefeld, S. 40-53.
- Reckwitz, Andreas (2004b): *Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Themen und Tendenzen. Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 3*. Stuttgart/Weimar, S. 1-20.
- Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie (ZfS)*, 32. Jg., Heft 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist.
- Reichertz, Jo (1993): *Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion*. In: Jung, Thomas/Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): *"Wirklichkeit" im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main, S. 258-282.
- Reimann, Daniel (2014): *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart.
- Reinfried, Marcus (1999): *Von der Realien- zur Kulturkunde. Frankreichkundliche Paradigmen als dialogische Konstrukte im deutschen Französischunterricht*. In: Kemper, Herwart/Protz, Siegfried/Zöllner, Detlef (Hrsg.): *Schule, Bildung, Wissenschaft. Dia-Logik in der Vielfalt*. Rudolstadt/Jena, S. 199-234.
- Ricœur, Paul (2006): *Wege der Anerkennung. Erkennen. Wiedererkennen. Anerkanntsein*. Frankfurt am Main.
- Röttger, Evelyn (1996): *Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, Bd. 7, Heft 2, S. 155-170.
- Rück, Nicola (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel.
- Saussure, Ferdinand de (2013): *Cours de linguistique générale. Zweisprachige Ausgabe französisch-deutsch mit Einleitung, Anmerkungen und Kommentar*. Hrsg. von Peter Wunderli. Tübingen.
- Saussure, Ferdinand de (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hrsg. von Charles Bally und Albert Sechehaye. Unter Mitw. von Albert Riedlinger. Übers. von Herman Lommel. 3. Auflage. Berlin/New York.

- Schäffer, Burkhard (2011): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen/Farmington Hills, S. 75-80.
- Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung. In: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 1-20. Online-Veröffentlichung: <http://www.medienpaed.com/article/view/13> (23.10.2017).
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge.
- Schäffer, Burkhard (1996): Die Band – Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.
- Scherr, Albert (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Neue Praxis, 28. Jg., Heft 1, S. 49-58.
- Schiffauer, Werner (2002): Kulturelle Identitäten. In: Ethik und Unterricht. Zeitschrift der Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/ Praktische Philosophie/LER, 4, S. 12-17.
- Schiffauer, Werner (1997): Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt am Main.
- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden.
- Schondelmayer, Anne-Christin (2014): Irritation und Verantwortung. In: Moosmüller, Alois/Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster/New York, S. 273-290.
- Schondelmayer, Anne-Christin (2012): Rekonstruktion von interkultureller Handlungskompetenz anhand biographisch-narrativer Interviews mit Auslandskorrespondent/innen und Entwicklungshelfer/innen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 13. Jg., Heft 1-2, S. 173-189.
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main. [zuerst: 1932 in Wien]
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narrative Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., Heft 3, S. 283-293.
- Schütze, Fritz/Meinefeld, Werner/Springer, Werner/Weymann, Ansgar (1981): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens: In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bände, 5. Auflage, Wiesbaden, S. 433-495.
- Schütze, Fritz (1978): Was ist „kommunikative Sozialforschung“? In: Gärtner, Adrian/Hering, Sabine (Hrsg.): Regionale Sozialforschung, Modellversuch „Soziale Studiengänge“ an der Gesamthochschule Kassel, Materialien 12. Kassel, S. 117-131.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991): Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: Info Daf, 18. Jg., Heft 3, S. 237-251.

- Secru, Lies (2004): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In: *Intercultural Education*, 15. Jg., Heft 1, S. 73-89.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2014): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. Köln.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. München.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10, S. 209-231.
- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines: *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 319-331.
- Stichweh, Rudolf (1992): Der Fremde – Zur Evolution der Weltgesellschaft. In: *Rechtshistorisches Journal* 11, S. 295-316.
- Straub, Jürgen (1999): *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart.
- Strübing, Jörg (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 54. Jg., Heft 2, S. 318-342.
- Thomas, Alexander/Chang, Celine/Abt, Heike (2007): *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen.
- Thürmann, Eike (2003): Herkunftssprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/Basel, S. 163-168.
- Thürmann, Eike (1994): Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. In: *Die Neueren Sprachen*, 93. Jg., Heft 4, S. 316-334.
- Volkman, Laurenz (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz/Stierstorfer, Klaus/Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen, S. 11-47.
- Volmerg, Ute (1977): Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: Leithäuser, Thomas/Alje, Gunther/Volmerg, Ute (Hrsg.): *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt am Main, S. 184–217.

- Vollmer, Helmut J. (1998): Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 213-234.
- Vollmer, Helmut J. (1995): Fremdsprachenlernen in multikulturellen Gesellschaften. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Bochum, S. 495-507.
- Vollmer, Helmut J. (1994): Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 172-185.
- Wäckerle, Maïke (i.E.): Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habitueller Praktiken des Fremdverstehens. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Hoffmann, Nora F. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode.
- Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Inklusion online. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173) (23.10.2017).
- Weber, Max (1988): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre I. Tübingen, S. 17-206. [Ersterscheinung 1920]
- Weber, Max (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Verstehenden Soziologie. Tübingen. [Original: 1922]
- Weber, Max (1973): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. von Johannes Winckelmann. 4. Auflage. Tübingen, S. 146-214. [Original: 1904]
- Weiß, Anja (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Opladen.
- Weller, Wivian (2003): HipHop in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten. Opladen.
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, Heft 2, S. 5-20.
- Wiedemann, Peter (1991): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, S. 440-445.
- Wierlacher, Alois (1993): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung mit einer Forschungsbibliographie von Corinna Albrecht. München.
- Willis, Paul (1977): Learning to Labour – How working class kids get working class jobs. Westmead/Farnborough/Hants.
- Willis, Paul (1981): „Profane Culture“ – Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt am Main.
- Willis, Paul (1991): Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg/Berlin.

- Wilson, Thomas P. (1981): Theorien der Interaktion und Modell soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bände, 5. Auflage, Wiesbaden, S. 54-79.
- Wilson, Thomas P. (1982): Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 34. Jg., S. 487-508.
- Witte, Arnd (2009): Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen, S. 49-66.
- Witte, Arnd (2007): Das Verstehen des fremdkulturellen Kontextes – eine vernachlässigte Komponente im Fremdsprachenunterricht. In: eDUSA 2, Heft 1, S. 7-17.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main.
- Wulf, Christoph (2011): Bildung für europäische Bürgerschaft: eine interkulturelle Aufgabe. In: Delory-Momberger, Christine/Gebauer, Gunter/Krüger-Potratz, Marianne/Montandon, Christiane/Wulf, Christoph (Hrsg.): Europäische Bürgerschaft in Bewegung. Münster/New York/München/Berlin, S. 13-26.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies.: Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 7-41.
- Zaharka, Sharon E. (2002): Interkulturelles Lernen mit multi-ethnischen Texten aus den USA. Tübingen.

## **VERZEICHNIS DER TABELLEN**

Tabelle 1: Sampleübersicht	S. 96
Tabelle 2: Übersicht über die sechs Falldarstellungen	S. 110
Tabelle 3: Übersicht über die sinngenetische Typenbildung	S. 212

## **VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN**

Abbildung 1: Konjunktiver Erfahrungsraum	S. 58
--	-------



## ANHANG

## 1 Richtlinien der Transkription

TiQ: Talk in Qualitative Social Research

[	schneller Sprecherwechsel (also direkter Anschluss beim Sprecherwechsel)
[ ]	Beginn und Ende einer Überlappung (gleichzeitiges Sprechen)
(.)	kurze Pause
(4)	4 Sekunden Pause
<b>nein</b>	betont gesprochen
°nein°	leise gesprochen (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers)
<b>nein</b>	laut gesprochen (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers)
::bitte::	mit verstellter Stimme gesprochen
? bzw. ,	stark bzw. schwach steigende Intonation
. bzw. ;	stark bzw. schwach sinkende Intonation
viel-	Abbruch eines Wortes
ja::	Dehnung, je mehr „:“ aneinandergereiht sind, desto länger ist die Dehnung
@(.)@	kurzes Auflachen
@(2)@	Dauer des Lachens (in Sekunden)
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@ ((mehrere))	Mehrere SprecherInnen lachen, eine Zuordnung der SprecherInnen ist nicht möglich
@(.)@((alle))	Alle SprecherInnen lachen
@(.)@((Af, Bf))	Af und Bf lachen
( )	unverständlich, Platz zwischen den Klammern markiert ungefähr Länge des nicht verstandenen Texts
(nachgemacht)	Unsicherheit bei der Transkription, Äußerung ist schwer verständlich
((es klopft an der Tür))	Anmerkungen bzw. Kommentare des Transkribierenden zu parasprachlichen, non-verbalen Äußerungen oder zu gesprächsexternen Ereignissen
[...]	Auslassung zu Beginn des Transkriptausschnitts
[5]	Dauer der Auslassung im Transkriptausschnitt (in Sekunden)
Groß- und Kleinschreibung	Substantive werden großgeschrieben und beim Neuansetzen eines Sprechers wird das erste Wort mit Großbuchstaben geschrieben. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass diese als Intonationszeichen fungieren und nicht grammatikalisch gesetzt sind.

## Anonymisierung/Maskierung

Af	weiblicher Sprecher: Initial des Codenamens + „f“ (zur Markierung des weiblichen Geschlechts (female/féminin/e))
Am	männlicher Sprecher: Initial des Codenamens + „m“ (zur Markierung des männlichen Geschlechts (male/masculin/e))
?f bzw. ?m:	SprecherIn lässt sich nicht zuordnen, Geschlecht ist zuordenbar
Y	ModeratorIn der Gruppendiskussion
A-Stadt	Stadt in Deutschland: Initial des Codenamens, Bindestrich, Stadt
A-Ville	Stadt in Frankreich: Initial des Codenamens, Bindestrich, Ville
Frankreich, Deutschland, Berlin, Paris	Länder- und Städtenamen werden nicht anonymisiert, wenn darüber nicht auf die Befragten rückgeschlossen werden kann.
Eigennamen wie Marken, Filme, Musik, Schulbücher etc.	Eigennamen werden nicht anonymisiert, wenn darüber nicht auf die Befragten rückgeschlossen werden kann.
Schulname, Namen von Personen, die in der Diskussion genannt werden	Alle personenbezogenen Namen, Orte und Schulen sind anonymisiert worden.

## 2 Leitfaden

### I Teil: Einführung in die Gruppendiskussion

- Vorstellung meiner Person und meines Forschungsinteresses
- Erklärung zum Ablauf der Gruppendiskussion
- Aufklärung über die Gewährleistung des Datenschutzes
- Nachfragen
- Einverständniserklärung

### II Teil: Durchführung der Gruppendiskussion

- 1) Eingangsimpuls: Gibt es irgendetwas, das Euch an Frankreich, an der französischen Sprache, an französischsprachigen Ländern und Kulturen interessiert?
- 2) Wie kann ich mir Euren Französischunterricht vorstellen? Wie läuft dieser ab?
- 3) Könnt Ihr mir bitte beschreiben, wie Ihr eigentlich etwas über Frankreich, über frankophone Kulturen lernt?
- 4) Könnt Ihr bitte von Euren Erfahrungen und Erlebnissen im französischsprachigen Ausland möglichst anschaulich erzählen?
- 5) Habt Ihr an einem Schüleraustausch mit Frankreich teilgenommen? Könnt Ihr mir bitte ausführlich beschreiben, wie das für Euch in Frankreich so war?
- 6) Wie war der Alltag in der Gastfamilie und mit Euren AustauschpartnerInnen?
- 7) Gab es Situationen in Frankreich oder in der Kommunikation mit französischsprachigen Personen, die Euch in Erinnerung geblieben sind?
- 8) Könnt Ihr mir bitte konkrete Situationen beschreiben, in denen ihr Euch mit frankophonen Personen unterhalten habt?
- 9) Wenn Ihr so an Eure Schulzeit und den Französischunterricht zurückdenkt, gab es prägende Momente?
- 10) Erzählt mir bitte, wofür Ihr Euer Wissen über Frankreich, über französischsprachige Kulturen und die französische Sprache eigentlich verwendet?
- 11) Eure Schulzeit endet ja bald, wisst Ihr schon, ob Ihr mit der französischen Sprache bzw. mit Frankreich auch in Zukunft etwas machen werdet?

### 3 Fragebogen

#### Fragebogen für die SchülerInnen im Fach Französisch in der Sekundarstufe II

In diesem Fragebogen möchte ich etwas über Sie und Ihre Schullaufbahn erfahren. Der Fragebogen enthält Fragen zu Ihrer Person und Ihren Erfahrungen mit dem Französischunterricht.

Das Ausfüllen des Fragebogens ist selbstverständlich freiwillig. Bitte lesen Sie jede Frage erst sorgfältig durch, bevor Sie sie beantworten. Zum Beantworten verwenden Sie bitte einen schwarz bzw. dunkelblau schreibenden Stift. Wenn Sie eine einmal angekreuzte Antwort noch einmal ändern möchten, malen Sie bitte das zuerst angekreuzte Kästchen völlig aus und kreuzen dann das richtige Kästchen an.

#### Über Sie

**1 Wann werden Sie voraussichtlich Ihr Abitur abschließen?**

Abitur voraussichtlich:        20\_\_ (Jahr)

**2 Wie viele Schuljahre werden Sie regulär bis zu Ihrem Abitur absolviert haben? (ohne Klassenwiederholungen)**

- 11 Schuljahre (z.B. „Schnellläufer“)
- 12 Schuljahre („G-8“)
- 13 Schuljahre („G-9“)

**3 Welche Sprache(n) sprechen Sie zuhause? (Mehrfachantworten möglich.)**

- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Bosnisch
- Griechisch
- Italienisch
- Kroatisch
- Polnisch
- Russisch

Serbisch

Türkisch

Kurdisch

Eine andere Sprache

und zwar: \_\_\_\_\_

### Zum Fach Französisch in ihrer bisherigen Schulzeit

#### 4 Seit welcher Klassenstufe haben Sie Französischunterricht?

seit der 1. Klasse

seit der 2. Klasse

seit der 3. Klasse

seit der 4. Klasse

seit der 5. Klasse

seit der 6. Klasse

seit der 7. Klasse

seit der 8. Klasse

seit der 9. Klasse

seit der 10. Klasse

seit der 11. Klasse

seit der 12. Klasse

#### 5 Haben Sie Französisch als 1., 2. oder 3. Fremdsprache in der Schule?

als 1. Fremdsprache

als 2. Fremdsprache

als 3. Fremdsprache

#### 6 Befinden Sie sich in einem deutsch-französischen bilingualen Zug (oder bilingualer Klasse)?

ja

nein

**7 Haben Sie bereits eine längere Zeit im französischsprachigen Ausland verbracht?**

- nein
- ja, und zwar 1-2 Monate
- ja, und zwar 2-6 Monate
- ja, und zwar mehr als 6 Monate

**Zu Ihrem derzeitigen Unterricht im Fach Französisch**

**1 Um welchen Kurs handelt es sich bei Ihrem Französischkurs?**

- Grundkurs (grundlegendes Niveau)
- Leistungskurs (erhöhtes Niveau)
- Allgemeiner Kurs ohne Differenzierung  
(An meiner Schule gibt es keine Kurse  
verschiedenen Niveaus für die  
Fremdsprachen)

**2 Wie viele Stunden pro Woche besuchen Sie den Französischkurs?**

- 2 Schulstunden pro Woche
- 3 Schulstunden pro Woche
- 4 Schulstunden pro Woche
- 5 Schulstunden pro Woche
- 6 Schulstunden pro Woche

**3 Haben Sie Anmerkungen oder Ergänzungen zu diesem Fragebogen?  
Dann können Sie sie mir gerne hier mitteilen.**

Vielen Dank für das Ausfüllen dieses Fragebogens!

#### **4 Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Maike Wäckerle, an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift selbstständig verfasst habe und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt worden sind. Diejenigen Stellen, die direkt oder indirekt aus anderen Veröffentlichungen entnommen wurden, wurden als solche kenntlich gemacht und die Quellen zitiert.

Ich versichere hiermit, dass diese Dissertation bislang an keiner anderen wissenschaftlichen Einrichtung zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht worden ist.

Berlin, den 24.10.2017



## **5 Liste der aus der Dissertation hervorgegangenen Vorveröffentlichungen**

- i.E. Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habitueller Praktiken des Fremdverstehens. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Hoffmann, Nora (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode.

## 6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende empirische Forschungsarbeit geht den Fragen nach, wie SchülerInnen in fremdsprachigen Begegnungen handeln, ihr Handeln reflektieren, wie sie Andere wahrnehmen und darstellen. Sie leistet eine systematische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen, die dem Fremdverstehen der SchülerInnen zugrunde liegen. In der Auseinandersetzung mit dem deutschsprachigen Forschungsstand zu interkulturellen Begegnungen und zum interkulturellem Lernen beim Erlernen fremder Sprachen mache ich deutlich, dass Handlungskonzeptionen in Bezug auf interkulturelle Verständigung oder interkulturelles Lernen vorrangig theoriegeleitet und normativ begründet sind und dass interkulturelle Lernprozesse in der Regel nur als kognitive oder evaluative, jedoch nicht als performative und soziale Vollzüge analysiert werden. Den Datenkorpus der Forschungsarbeit bilden mit der Dokumentarischen Methode durchgeführte und ausgewertete Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Erhebung einen Französischkurs der gymnasialen Oberstufe besuchen.

Über die komparative Analyse des empirischen Materials werden in der sinngenetischen Typenbildung auf der Grundlage der Erzählungen und Beschreibungen der Jugendlichen typische Praktiken des Fremdverstehens herausgearbeitet. In allen Fällen zeigt sich die Bedeutung, die die Verhandlung der impliziten Norm der Anerkennung für die Jugendlichen in Begegnungen mit (fremdsprachigen) Anderen hat. Die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen stellt die gemeinsame, die Alltagspraktik betreffende Orientierung der Jugendlichen im habituellen Umgang mit Fremdheit oder Andersartigkeit dar. Alle Gruppen sind vor das Problem gestellt, in einer (französischsprachigen oder -sprachlichen) Situation, die sie als different vor dem Hintergrund der eigenen sozialen Lebenswelt wahrnehmen, spezifische Anforderungen, Anstrengungen und Dilemmata zu bewältigen, um Anerkennung zu finden und zu gewähren. Herausgearbeitet werden drei Vergleichsebenen, welche Aspekte der Bearbeitung des Orientierungsproblems darstellen und den *Modus der Verständigung*, die *Attribuierung der Verantwortung bei Kommunikationsproblemen* und die *Herstellung von sozialer Beziehung* umfassen. Ausgehend von der Gemeinsamkeit der Fälle werden drei voneinander abgrenzbare, fallübergreifende und damit milieuspezifische Formen der Bearbeitung dieser Auseinandersetzung rekonstruiert, die die Handlungspraxis der Jugendlichen fundieren und als Typen bezeichnet werden können.

### Typus I: Reziprozität und Reflexivität der Anerkennung

Der gemeinsame Orientierungsrahmen der Fälle, die den ersten Typus repräsentieren, steht unter dem Vorzeichen der *Reziprozität und Reflexivität der Anerkennung*. Für Typus I gibt es vordergründig keine naturgegebene oder kulturell bedingte Andersartigkeit der 'Franzosen'. Anerkennung orientiert sich bei Typus I an der *Herstellung der normativen Geltungsansprüche* und ist im Verhältnis des (französischsprachigen) Anderen zu normativen, moralischen und diskursethischen Regelungen begründet. Im Kern geht es Typus I in seiner Praktik des Fremdverstehens um reflexive Mechanismen der Verständigung. Wie die (fremdsprachigen) Anderen soziale Interaktion gestalten und nach welchen Regeln Kommunikation erfolgt, ist dabei von zentraler Bedeutung für Typus I. Die Erfahrung, dass die eigenen diskursethischen Wertvorstellungen, die bestimmen wie kommunikative Akte hergestellt werden, nicht eingehalten oder nicht angewendet werden, führt im Umkehrschluss zu einer Nicht-Anerkennung der Verhaltensweisen der Anderen.

### Typus II: Prinzipielle und unmittelbare Anerkennung der Anderen

In den Fällen des Typus II bildet die fraglose Anerkennung französischsprachiger Personen und deren Lebens- und Sichtweisen den Rahmen der sozialen Interaktion. Der 'französische' Vergleichshorizont führt bei Typus II zur Infragestellung der eigenen Selbstverständlichkeiten. Sich selbst im kommunikativen Handeln anzuerkennen, stellt die Jugendlichen des Typus II hingegen vor Herausforderungen. Der Blick nach Frankreich ermöglicht den Jugendlichen, die eigenen sozialen Identitäten zu reflektieren. Die Kommunikationspraktiken bei Typus II sind an Rationalität und Sachlichkeit im gegenseitigen Austausch ausgerichtet. Durch das Medium der Fremderfahrung eröffnen sich bei Typus II neue Handlungsoptionen bezogen auf die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt und die Teilhabe an französischsprachigen Kulturen.

### Typus III: Symbolische Grenzziehung der Anerkennung

Eine Andersartigkeit wird bei den Fällen des Typus III vor allem auf der Ebene von Normverstößen konstruiert. Den Rahmen der Verständigung bildet bei Typus III eine Orientierung an festgelegten Regeln und Normen, die beitragen, die symbolische Ordnung aufrechtzuerhalten. In den Darstellungen der Jugendlichen des Typus III dokumentiert sich eine Ausrichtung des Fremdverstehens auf der Grundlage der Abweichungen vom Normalitätshorizont einer äußeren Moral. Normverstöße gehen in der Regel mit einer moralischen Distinktion einher. Nicht die Jugendlichen selbst, sondern die (französischsprachigen) Anderen weisen ein nonkonformes Verhalten auf.

Fremdzuschreibungen führen bei Typus III meist zu einer eingeschränkten Anerkennung der Anderen und stellenweise zur Konstruktion ‚totaler Identität‘.

Die empirischen Ergebnisse werden im Anschluss aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive diskutiert. Schließlich werden praxisrelevante Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht skizziert. Im Hinblick auf die Ergebnisse der Studie wird im Fazit ein Ausblick auf Ansatzpunkte für weitergehende Untersuchungen gegeben.

### **Summary of results**

This empirical study investigates how secondary school students negotiate foreign-language encounters, how they reflect on their actions, and how they perceive and portray others. It systematically reconstructs practice-guiding orientations underlying the students' understanding of otherness. In my discussion of the current state of research published in German on intercultural encounters and on intercultural learning as part of foreign-language learning, I highlight that prevalent concepts of action relating to intercultural communication and intercultural learning are largely theory-driven and normatively determined, and I note that processes of intercultural learning tend to be analysed almost invariably as cognitive or evaluative acts, but not as performative and social acts. The data corpus for this study is made up of group discussions with young people attending the German school type *Gymnasium* and taking French as a subject at upper secondary level. The interviews were carried out and evaluated using the documentary method of interpretation.

Comparative analysis of the empirical material allowed typical practices of understanding otherness to be teased out of the narratives and descriptions supplied by the young people in a process of meaning-genetic typification. The significance of negotiating the implicit norm of recognition for the young people in their encounters with (foreign-language speaking) others became evident in all cases. In their habitual negotiation of foreignness or otherness, the young people are guided by a common orientation relating to everyday practice for which the shaping of relationships of recognition is constitutive. All of the groups face the challenge of coping with specific requirements, strains and dilemmas in ways that allow them to find and to grant recognition in situations (taking place in a Francophone environment or involving the French language) that are contrasted with their own social lifeworld and perceived as different. Three comparative levels encompassing several aspects of the processing of this orientation problem are elaborated. They consist of the *mode of communication*, the *attribution of responsibility when communication problems arise* and the *creation of social relationships*. Starting with what the cases have in common, the analysis reconstructs three distinct forms of engaging with this challenge which each reach across multiple cases and are milieu-specific.

These patterns form the fundament underlying the actions and behaviour of the young people and can be considered to be types.

Type I: *Reciprocal and reflective recognition*

The common orientation framework in the cases subsumed under Type I is characterised by *reciprocal and reflective recognition*. In Type I, 'the French' are not superficially perceived as different for reasons founded in nature or culture. Recognition in Type I is oriented towards *establishing normative claims to validity* and determined in the relationship with (Francophone) others on the basis of normative, moral and discourse-ethical rules. Reflective mechanisms of communication are at the heart of the form of understanding otherness which Type I exemplifies. How the (foreign-language speaking) others shape social interaction and the rules that govern communication are of central importance for Type I. Discovering that one's own discourse-ethical values governing the performance of communicative acts may not be applied or adhered to by others can in turn lead to non-recognition of the behaviour of others.

Type II: *Immediate and fundamental recognition of the other*

In the cases categorised under Type II, unquestioning recognition of French-speaking persons and of their lifestyles and viewpoints is constitutive for the framework governing social interaction. The 'French' comparative horizon drawn on in Type II facilitates the critical interrogation of truths previously held self-evident. But the young people falling into this category find granting recognition to themselves in their communicative actions challenging. Looking to France opens up opportunities for these young people to reflect on their own social identities. Type II communication practices are aligned towards a rational and objective approach to mutual exchanges. For Type II, the experience of otherness opens up new prospects for action in relation to shaping one's own social lifeworld and participating in Francophone cultures.

Type III: *Symbolic erection of barriers to recognition*

In the cases categorised under Type III, differences are registered primarily at the level of breaches of norms. In Type III, the framework governing communication is characterised by orientation towards fixed rules and norms that contribute to maintaining the symbolic order. The descriptions given by the young people in Type III bear witness to an understanding of otherness derived largely by registering deviations from a horizon of normality defined in terms of external moral expectations. Breaches of norms are generally linked directly to the question of moral stature. The young people do not see their own behaviour as non-conformist, but that of the (French-speaking) others. External ascriptions typically lead, in Type III cases, to limited recognition of others and sometimes also to the construction of total identity.

The presentation of the empirical results is followed by a discussion of their significance from the perspective of recognition theory. The insights generated by the study are then discussed in terms of their practical relevance for language teaching in schools. Finally, an outlook highlighting approaches that could usefully be pursued by further research is offered.