



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Schnitzer, A. (2018). On n'a pas vraiment les mêmes points de vue - Herstellungs- und Bearbeitungsweisen von Sprachgrenzen in einer bilingualen Schulklasse in der Schweiz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 108, 91-108. <https://doi.org/10.5169/seals-978651>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anna Schnitzer, 2018

"On n'a pas vraiment les mêmes points de vue" – Herstellungs- und Bearbeitungsweisen von Sprachgrenzen in einer bilingualen Schulklasse in der Schweiz

Anna SCHNITZER

Universität Zürich

Institut für Erziehungswissenschaft

Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich, Schweiz

aschnitzer@ife.uzh.ch

Based on participant observation and biographical interviews conducted in a bilingual class at the French-(Swiss)German language border in Switzerland, the present contribution shows how belongings and differences are constructed in this field. The social arrangement of the school class is conceptualized, with reference to Norbert Elias, as a figuration of fluid power balances. The contribution discusses how language borders and the two language groups "French speaking" and "German speaking" are situationally constructed in the everyday life of the bilingual class and how they come to be balanced as well as reinforced in the biographical constructions of the pupils.

Keywords:

language groups, belonging, difference, bilingual class, language border, Switzerland.

Stichwörter:

Sprachgruppen, Zugehörigkeit, Differenz, zweisprachige Klasse, Sprachgrenze, Schweiz.

1. Einleitung

Sprachen als Mittel der Verständigung überwinden Grenzen (Habermas 1995). Als Distinktionsmittel (Bourdieu 2002) aber werden über Sprache Grenzen hergestellt, die den Sprecherinnen und Sprechern soziale Positionen der Zugehörigkeit oder eben auch der Nichtzugehörigkeit zuweisen. Auch in der offiziell mehrsprachigen Schweiz stellt die Unterscheidung von Sprachgruppen trotz unterschiedlicher Bemühungen der (sprachlichen) Annäherung – wie etwa Programmen des mehrsprachigen Sprachenlernens¹ oder auch bilingualen Klassen, deren Unterricht in zwei Landessprachen erfolgt – nach wie vor eine bedeutsame Differenzlinie dar, entlang derer Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten verhandelt werden.

Die vier offiziellen Landessprachen, der Schweiz – deutsch, französisch, italienisch und rätoromanisch – werden in unterschiedlichen Anteilen von der Bevölkerung gesprochen. Anders als es diese Tatsache vielleicht vermuten liesse, ist es allerdings keine Selbstverständlichkeit, dass Sprecherinnen und Sprecher in ihrem Alltag mehrere Landessprachen gebrauchen (vgl. etwa Jurt

¹ Ein solches (nicht unumstrittenes) Programm ist etwa "Passepartout" (<https://www.passepartout-sprachen.ch/>).

2008: 216). Vielmehr folgt die Sprachenverteilung einem Territorialprinzip: Die Landessprachen bestimmen in jeweils eher sprachlich homogenen Landesteilen den Alltag in unterschiedlicher Weise (vgl. Lüdi & Werlen 2005: 7-24; Altermatt 2008: 307-316). Während im Norden und im Osten der Schweiz vor allem Schweizerdeutsch vorherrscht, sind dies im Westen und Süden Französisch, im Südosten Italienisch und Rätoromanisch. Vier der insgesamt 26 Kantone sind offiziell zwei- bzw. mehrsprachig (vgl. Lüdi & Werlen 2005) und auch an den Grenzen der "Sprachterritorien" werden im Alltag zwei Landessprachen gesprochen.

Sprachgrenzen haben in der Schweiz eine lange Tradition, wie der geläufige Begriff des "Röstigrabens" zeigt (vgl. Büchi 2001, 2015; Meune 2011; Freiburghaus 2013).² Aber wie werden Sprachgrenzen etabliert, aufrechterhalten und/oder überwunden? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag³ in Bezug auf eine bilinguale Klasse an der französisch-(schweizer)deutschen Sprachgrenze nach. Um sie zu bearbeiten wird zunächst das Forschungsprojekt, aus dem die Analysen des Beitrags stammen, kurz vorgestellt (2.).⁴ Anschliessend wird der theoretische Rahmen geklärt (3.), bevor im Hauptteil aufgezeigt wird, wie im Kontext einer bilingualen Schulklasse Sprachgruppenzugehörigkeiten und Sprachgrenzen situativ wie auch biographisch verhandelt werden (4.). In einem abschliessenden Fazit werden die dargelegten Überlegungen gebündelt (5.).

2. Situative und biographische Herstellungsweisen von Differenz und Zugehörigkeit: Projektkonzeption und Datengrundlage

Das Forschungsprojekt, auf welchem der vorliegende Beitrag basiert, ist in einer bilingualen Schulklasse in der Schweiz und damit in einem leistungsorientierten pädagogischen Kontext verortet. Aufgrund der föderalistischen Struktur des Landes ist in den zumeist einsprachigen Kantonen das Schulsystem ebenfalls einsprachig organisiert, eine zweisprachige Beschulung ist eher die Ausnahme. Die Erhebung wurde in einer bilingualen Gymnasialklasse in einer offiziell zweisprachigen Schweizer Stadt an der französisch-deutschen Sprachgrenze durchgeführt. Die bilinguale Beschulung stellt aber auch in dieser Stadt trotz des zweisprachigen Status eine Ausnahme dar: Französischsprachige und deutschsprachige Schulen existieren in der Regel nebeneinander. Vereinzelt werden zweisprachige Angebote sowohl auf dem Niveau der Primar- und Sekundarschule als auch für Gymnasium und Berufsbildung umgesetzt. In der

² Interessanterweise wird der Begriff des Röstigrabens sowohl im Deutschen als auch im Französischen als solcher verwendet (vgl. Meune 2011).

³ Ich danke den Herausgeberinnen Liliane Meyer Pitton und Larissa Schedel sowie den Gutachterinnen bzw. Gutachtern und Rebecca Mörgen sehr herzlich für die hilfreichen Hinweise zur Überarbeitung dieses Textes.

⁴ Es handelt sich dabei um das qualitative Dissertationsprojekt der Autorin, dessen Ergebnisse als Monographie veröffentlicht wurden (Schnitzer 2017).

untersuchten Schule kommen die Jugendlichen nach neun Schuljahren im französisch- oder im deutschsprachigen Schulsystem in bilingualen Klassen zusammen und werden dann für die letzten drei Schuljahre in jeweils der Hälfte der Unterrichtsfächer auf Französisch, der anderen auf Deutsch unterrichtet. Das Konzept der bilingualen Klassen hält eine "Annäherung der Partnerkulturen" und den Erwerb sprachlicher Kompetenzen in der "Partnersprache" als explizites Ziel fest.⁵ Damit nimmt es eine essentialistische Konzeptualisierung der beiden Sprachgruppen als zwei verschiedene Entitäten mit eigenen Kulturen vor, während der vorliegende Beitrag danach fragt, in welcher Weise welche Gruppen von wem als solche hervorgebracht werden.

Das Forschungsprojekt ist als eine Ethnographie der Mehrsprachigkeit im Anschluss an soziolinguistische Forschungen angelegt (vgl. etwa Heller 2006, 2011; Blackledge & Creese 2010). Ergänzt wird das ethnographische Vorgehen durch einen biographischen Zugang, der über die situativen Vollzüge hinaus längerfristige Sinnkonstruktionen in den Blick nehmen kann. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als objektiv messbare Fähigkeit oder Eigenschaft einer Person konzipiert, wie dies etwa in der Sprachlernforschung der Fall ist, die von messbaren Kompetenzen ausgeht. Sie wird im Anschluss an Heller als Ressource und als soziales Konstrukt gefasst, dessen Bedeutung und Wert jeweils unter spezifischen historischen Bedingungen hervorgebracht wird (vgl. Heller 2007: 2; Schnitzer 2017). Da im gewählten Feld der bilingualen Schulklasse nicht nur die zwei Unterrichtssprachen – Hochdeutsch und Französisch –, sondern auch Schweizerdeutsch gesprochen werden, und zudem für einige Schülerinnen und Schüler weitere (Migrations-)Sprachen biographisch bedeutsam sind, wird im Folgenden der Begriff der Mehrsprachigkeit und nicht wie in der untersuchten Schule üblich der der Zweisprachigkeit verwendet.

Im Zuge der Feldforschung wurden zum einen die sprachliche Praxis und die situative Sprachverwendung in Situationen, in denen *mehrere Sprachen gesprochen* werden, beobachtet und dokumentiert. Es wird aber nicht nur *in* mehreren Sprachen, sondern auch *über* Sprache(n) gesprochen, so dass auch das *Sprechen über Sprache(n)* beobachtbar ist. Mit beidem gehen Selbst- und Fremdzuschreibungen sprachlicher Zugehörigkeiten und Differenzen einher, die im Sprechen der beteiligten Akteurinnen und Akteure vollzogen werden. Über diese Zuschreibungen werden Sprachgruppen und Sprachgrenzen situativ hervorgebracht, aber auch verschoben und bearbeitet (vgl. hierzu Mecheril & Plöcker 2009; Riegel & Geisen 2010; Schnitzer 2017: 40-46). Über die beiden Dimensionen des Sprechens *in* mehreren Sprachen und des Sprechens *über* mehrere Sprachen lassen sich eine ethnographische und eine biographische Perspektive verknüpfen, sodass Mehrsprachigkeit sowohl ethnographisch in

⁵ Das Konzept liegt der Autorin vor, wird aber aus Gründen der Anonymisierung hier nicht als Quelle angegeben.

konkreten Situationen als auch eingebettet in einen biographischen Kontext im sprachbiographischen Interview in den Blick genommen werden kann. Sie wird, so lässt sich in Anlehnung an die Geschlechterforschung argumentieren (vgl. etwa Budde 2009), zum einen als *Darstellung* – wenn etwa eine Schülerin im Gespräch mit der Forscherin demonstrativ die Sprachen wechselt – und zum anderen als *Zuschreibung* beobachtbar – wenn zum Beispiel eine Schülerin zu einer anderen sagt: "Für dich geht das, Du bist ja zweisprachig!" (vgl. ausführlicher Schnitzer 2017: 44).

Über einen ergänzenden biographischen Zugang können neben situativen Aktualisierungen von Differenzkonstruktionen längerfristige Prozesse der Sinnkonstruktion und Erfahrungsbildung in den Blick genommen werden (vgl. Dausien & Kelle 2005). Auch Biographie lässt sich im Anschluss an Bettina Dausien als soziale Praxis verstehen. "Die Gestaltung einer Biographie" erfolgt in diesem Verständnis im Zusammenspiel einzelner Individuen mit anderen Akteurinnen und Akteuren in einem bestimmten gesellschaftlichen Raum entlang der Möglichkeiten, die dieser Raum jeweils zulässt, nahebringt oder auch verhindert (Dausien 2006: 32). Vor diesem Hintergrund sind für ein umfassendes Verständnis der sprachlichen Praxis auch die biographischen Erfahrungen und die Rekonstruktion der damit einhergehenden "biographischen Sinndeutungen" von Bedeutung, "die je konkretes Handeln in konkreten Situationen disponieren" (Dausien & Kelle 2005: 203).

Basierend auf diesen Überlegungen wurde die Erhebung mehrschrittig konzipiert: Zum einen wurden über einen ethnographischen Zugang situative sprachliche Praktiken zweier Klassen der 11. Jahrgangsstufe in deutsch-, wie auch in französischsprachigen Schulstunden sowie in Pausensituationen teilnehmend beobachtet (vgl. Breidenstein et al. 2013). Von den zunächst zwei zur Beobachtung ausgewählten Klassen wurde eine vertieft untersucht. Gespräche wurden wenn möglich digital aufgezeichnet. Aus dieser Erhebungsphase liegen 12 mit Gesprächstranskripten angereicherte Beobachtungsprotokolle vor. Zum anderen wurden mit 12 Jugendlichen im Alter zwischen 17 und 18 Jahren narrative sprachbiographische Interviews geführt (vgl. Busch 2013). Dabei stehen der sprachliche Erfahrungsraum sowie Präsentationen und Deutungen sprachbezogener Erfahrungen der Jugendlichen im Zentrum (vgl. Schnitzer 2017: 81-85). Aus der Fokusklasse stimmten 12 der insgesamt 15 Schülerinnen und Schüler einem Interview zu, so dass 12 sprachbiographische Interviews mit einer Länge zwischen einer und zweieinhalb Stunden erhoben wurden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert.⁶ Die Materialien wurden in einer Kombination aus kodierenden und sequenzanalytischen Verfahren zunächst getrennt ausgewertet und

⁶ Die Transkription erfolgte nach Regeln im Anschluss an Rosenthal (2011: 93; vgl. auch Schnitzer 2017: 367).

anschliessend aufeinander bezogen (vgl. Rosenthal 2011; Breidenstein et al. 2013 sowie zum methodischen Vorgehen ausführlich Schnitzer 2017: 61-97).

3. Von Sprachgruppen und Sprachgrenzen: Theoretische Überlegungen

Schulklassen können mit Norbert Elias als Figurationen gefasst werden, in denen im Rahmen fluider Machtbalancen fortwährend Beziehungen und soziale Positionen ausgehandelt werden (vgl. Elias 1996: 11-13). Diese Aushandlungen einer sozialen Ordnung erfolgen über Kategorisierungen bzw. Typisierungen, über die soziale Positionierungen hervorgebracht werden, die immer sowohl einschliessende als auch ausschliessende Wirkungen haben (vgl. Schütz 1971; Berger & Luckmann 2013). Dabei werden Möglichkeiten und Grenzen situativer Handlungsfähigkeit ausgehandelt, die "im Rahmen sozialer Praxis bearbeitet, 'gestaltet' und verändert" werden (Geisen 2003: 104).

Wenn nun im Rahmen des vorliegenden Artikels von Sprachgruppen und Sprachgrenzen die Rede ist, wird auf diese als soziale Konstruktionsprozesse auf der Basis fortwährender Aushandlungen verwiesen, die mit "Fragen nach dem Eigenen und nach dem Fremden verbunden" sind (Baltes-Löhr 2003: 84). Damit ist davon auszugehen, dass Sprachgruppen und Sprachgrenzen nicht unabhängig von einer situativen Aktualisierung und einer Einbettung in soziale, kulturelle und historische Kontexte existieren, sondern dass sie situativ immer wieder neu hervorgebracht werden müssen, sich dabei aber auch in sozialen Sedimentierungen und Habitualisierungen verfestigen (Ecarius 2013). So lässt sich die Entstehung und Veränderung von Grenzen als sozialer Prozess auffassen (Baltes-Löhr 2003: 84-85). Diese sozialen Konstruktionsprozesse nehmen als "Grenzen des Mit-Seins" die "Trennung von Zugehörigem und Zugänglichem auf der einen Seite und Unzugehörigem und Unzugänglichem auf der anderen Seite" vor (Baltes-Löhr 2003: 87). Über eine Reflexion dieser Annahme eröffnet sich in sozialen Interaktionen die Möglichkeit der Identifizierung solch scheinbar klarer Grenzen als Uneindeutigkeiten, die eine Aufhebung des Dualismus von Wir und Ihr mit einem Entstehen von Zwischenräumen möglich macht (Baltes-Löhr 2003: 88-89).

Ein solches Verständnis von Grenzen bringt zugleich die Konstruktion von Zugehörigkeiten als konstitutiv für Grenzziehungen in den Blick. Zugehörigkeitskonstruktionen bringen als Gegenstand von situativen und biographischen Aushandlungen das Eigene in Abgrenzung zum Fremden und Anderen hervor. Sie können so als situativ immer wieder neu hergestellte Zuweisungen und Zuordnungen verstanden werden, die über fortlaufende Grenzziehungsprozesse eine bestimmte Ordnung hervorbringen (vgl. auch Riegel & Geisen 2010). Diese Überlegungen führt Monica Heller in Hinblick auf die Hervorbringung von Sprachgruppen und Sprachgrenzen in einem mehrsprachigen Kontext weiter:

Bilingualism is all about boundaries, it is all about what counts as the difference between two languages, about who counts as a speaker of particular languages, and about how the categorization of languages and language practices is connected to the categorization of groups of people. (Heller 2008: 252)

Die Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Grenzen, die auf Basis der Zuschreibung sprachlicher Zugehörigkeiten rekonstruiert werden kann, lässt sich – wie dies auch Adrian Blackledge und Angela Creese (vgl. 2010: 58) für ihre Studie festhalten – als zentrales Konstitutionsmoment des untersuchten Feldes herausstellen. Diese Grenzziehungen als Differenzmarkierungen zwischen Sprachen, Sprachgruppen und "ein"-, "zwei"- oder "mehrsprachigen" Sprecherinnen und Sprechern lassen sich im ethnographischen Material rekonstruieren, werden aber auch im Sprechen der Jugendlichen im sprachbiographischen Interview hervorgebracht.

4. Herstellungs- und Bearbeitungsweisen von Grenzen als Zugehörigkeitskonstruktionen und Differenzmarkierungen

Die Unterscheidung "französischsprachig" vs. "deutschsprachig" lässt sich im Kontext der beobachteten bilingualen Klassen auf verschiedenen Ebenen als relevante Grenzziehung rekonstruieren. Während sich auf der institutionellen Ebene der Schulorganisation eine klare Trennung der Sprachen und damit ein doppelt "einsprachiges" Verständnis von Zweisprachigkeit entlang "eindeutiger" Sprachgrenzen nachzeichnen lässt (vgl. Schnitzer 2017: 145-158, Schnitzer 2018a), sind im sprachlichen Repertoire der Jugendlichen ohne solch klare Grenzziehungen sowohl Schweizerdeutsch als auch Französisch sowie verschiedene Migrationssprachen vertreten. Auf der Ebene der Praktiken der Lehrkräfte lässt sich zudem eine sprachenübergreifende Verständigungsorientierung beobachten (vgl. Schnitzer 2017: 158-177). Die Unterscheidung von Sprachgruppen anhand klarer Grenzlinien, mit der unterschiedliche Differenzkonstruktionen einhergehen, scheint jedoch für die Lehrkräfte eine Selbstverständlichkeit zu sein, auf deren Basis die 'Sortierung' der Jugendlichen vorgenommen wird – so z.B. bei der Bildung von Arbeitsgruppen oder auch der Mannschaftsaufteilung im Sportunterricht (vgl. Schnitzer 2017: 158-174). Vielfach fungiert dabei die Unterrichtssprache vor dem Besuch der bilingualen Klasse als Zuordnungskriterium. Im vorliegenden Beitrag werden nun die Umgangsweise der Jugendlichen mit diesen Grenzziehungen und 'Sortierungslogiken' und die damit einhergehenden Selbst- und Fremdpositionierungen als Differenzmarkierungen und Zugehörigkeitskonstruktionen genauer in den Blick genommen. Solche Positionierungen zeigen sich in den Praktiken der Jugendlichen als fluide Machtbalancen, die vor allem in weniger oder nicht-formalisierten Kontexten bearbeitet werden.

Die Jugendlichen verorten die beiden Schulsprachen in unterschiedlicher Weise in ihrem Leben und bringen sie zum Teil mit Bezugspersonen, aber auch mit Institutionen oder Lebensbereichen in Verbindung: Sie werden als Sprachen der

Eltern oder des Umfeldes und des Freundeskreises, als 'Fremdsprachen' oder aber als 'Schul-' und 'Berufssprachen' eingeführt. Zudem spielen für die Jugendlichen über die Schulsprachen hinaus in ihren alltäglichen Praktiken zum Teil weitere Sprachen eine Rolle, was sich in ihrer sprachbiographischen Darstellung zum einen als 'Verkomplizierung' des Alltags, zum anderen als Vervielfältigung der möglichen Zugehörigkeitskontexte rekonstruieren lässt. Zudem positionieren sie sich in unterschiedlicher Weise in Bezug auf ihre 'Mehr'- bzw. 'Einsprachigkeit' und nicht alle markieren sich selbst als 'mehrsprachige' Sprecherinnen, während sie im Feld als Schülerinnen einer 'zweisprachigen' Klasse positioniert sind⁷. Anders als in den vielfach sprachenübergreifenden Alltagspraktiken, vor allem in informelleren Kontexten wie Zwischen- oder Pausengesprächen, ist in den sprachbiographischen Darstellungen die Markierung von sprachlicher Differenz, aber auch von sprachlicher Zugehörigkeit ein zentrales Moment, in dem sich sowohl Grenzziehungen wie auch Grenzbearbeitungen und -überschreitungen rekonstruieren lassen. Dieses Spannungsfeld wird im Folgenden genauer nachgezeichnet, indem zunächst auf grenzüberschreitende situative Sprachpraktiken eingegangen wird, die als "parler bilingue" oder eher "plurilingue" aufgefasst werden können, bevor dann sprachideologische Grenzziehungen sowie deren Bearbeitungsformen in den sprachbiographischen Interviews aufgezeigt werden. Dabei wird auch der von Christine Balthes-Löhr (vgl. 2003: Kap. 3) aufgeworfenen Möglichkeit der Zwischenräume in den folgenden empirischen Analysen näher nachgegangen.

4.1 "Parler bilingue": Grenzüberschreitende situative Sprachpraktiken

Im Unterricht ist die Sprachverwendung stark durch die von der Lehrkraft vorgegebene legitime Unterrichtssprache strukturiert. Die Plenumssprache ist bis auf ganz wenige Ausnahmen die Sprache, die durch die Lehrperson, aber auch durch die Lehrmittel vorgegeben ist, also je nach Fach entweder Französisch oder Hochdeutsch. Diese Routine wird lediglich von kurzen Nachfragen nach Übersetzungen unterbrochen ("Comment on dit déjà Bundesrat en français?"), die aber je nach sprachlichen Fähigkeiten der Lehrperson nicht in allen Fächern möglich sind. Schweizerdeutsch wird im Gespräch mit der Lehrperson in deutschsprachigen Fächern nur in Zweiergesprächen am Lehrerpult oder in informelleren Situationen wie dem Austeilen von Arbeitsblättern genutzt. In den geflüsterten Zwischengesprächen der Jugendlichen im Unterricht sind sowohl die Verwendung des Schweizerdeutschen als auch der Wechsel in die zweite Schulsprache sowie

⁷ Die beobachteten Klassen wurden vor allem von Mädchen und nur von wenigen Jungen besucht. Für die an die Beobachtungen anschliessenden sprachbiographischen Interviews konnten bis auf eines alle Mädchen der Fokusklasse, aber keiner der Jungen gewonnen werden. Daher wird im Folgenden nur die weibliche Form verwendet, wenn auf die Analysen der Interviews Bezug genommen wird.

eine parallele Verwendung beider Schulsprachen eine übliche und routinierte Praxis.

Durch die geringere Strukturiertheit im Vergleich zum Unterrichtsgeschehen lassen sich sprachenübergreifende Praktiken aber vor allem für ausserunterrichtliche Situationen zeigen. Die folgende Situation spielt sich an einem langen Tisch im Mensabereich der Schule während der Mittagspause ab. Der Tisch hat sich nach und nach gefüllt, es wird gegessen, an der einen Ecke des Tisches werden Inhalte aus dem Mathematikunterricht besprochen. Links neben mir am Tisch sitzen Marina und Isabelle, uns gegenüber Danielle, Sophie und Sandra.⁸ Das Aufnahmegerät liegt in der Mitte. Alle haben entweder Mensatablets oder mitgebrachtes Essen in unterschiedlichen Aufbewahrungsbehältern vor sich.⁹

- (1) Danielle, die Marina und mir schräg gegenüber sitzt, hat einen vollen Teller mit Nudeln vor sich, schiebt ihn dann beiseite und fängt an, mit einem dieser stumpfen Mensamesser eine Orange zu schälen.
- Marina: Ça c'est typiquement Danielle, elle laisse toujours les trucs sur son assiette.
- Danielle: Quoi quoi quoi ((rufend)).
- Marina: Et mange äh une orange à côté, c'est drôle. ((Lachen))
- Danielle: J'fais un petit mélange des deux. J'aime pas vraiment une orange et puis ça m'énerve.
- [...]
- Ich bin zuerst nicht sicher, wie Marina das meint, sie isst Dessert und Hauptspeise gleichzeitig, [...] aber tatsächlich legt Danielle die Orange aufs Tablett und zieht den Nudelteller, den sie vorher etwas beiseite geschoben hatte, wieder zu sich her. Sie isst weiter von ihren Nudeln. Dann nimmt sie die Orange wieder und schält weiter. Sie scheint erst selten eine Orange gegessen zu haben, und auch Isabelle scheint recht orangenunerfahren. Irgendwie sieht das alles sehr unbeholfen aus. Und prompt sagt Danielle dann auch, das sei erst die zweite Orange ihres Lebens.
- [...]
- Isabelle: T'es pas curieuse alors.
- Danielle kämpft weiter mit der Orange und versucht sie zu schälen.
- Danielle: Oh la la (3) celle-là elle va être trop dure et puis c'est incroyable- ((schält weiter)) c'est possible qu'une orange ne soit pas mûre?
- Isabelle: Possible, oui.
- Danielle: C'était la dernière.
- Isabelle: Non!
- Sophie: Danielle, es git Orange diä si soo grooss ((zeigende Geste)) u nach em schäle ((zeigende Geste)) ((unverständlich))

⁸ Bei den Namen aller in diesem Beitrag genannten Jugendlichen handelt es sich um von diesen selbst gewählte Pseudonyme.

⁹ In dem Bewusstsein, dass dadurch Ein- und Ausschlüsse sowie damit einhergehende Grenzziehungen produziert werden, spielt auch dieser Text mit Sprachgrenzen, die sich immer wieder im Umgang mit mehrsprachigem Material zeigen, indem die Datenausschnitte ohne Übersetzung jeweils im Original wiedergegeben werden. Die Transkription der Dialektpassagen erfolgt in Anlehnung an die Dieth-Schreibung (Dieth 1986).

Sie zeigt dabei mit einer Hand einen für eine Orange sehr kleinen Durchmesser an. Danielle ist die Attraktion am Tisch mit ihrer Orange. Sophie beobachtet sie und wundert sich, wie dick die Schale der Orange ist: "Huere dick!" ruft sie. Sie unterhält sich auf Schweizerdeutsch mit Sandra, sie reden von unterschiedlichen Orangen. (Beobachtungsprotokoll 7, Z. 407-444)

Die Jugendlichen sind in eine vertrauliche, scherzhafte Kommunikation vertieft, die ihr Essen begleitet. Marina kommentiert das Geschehen für die Ethnographin und rahmt die Interaktion so als vertraute, indem sie den situativen Ablauf auf gemeinsame Erfahrungen zurückblickend als "typisch Danielle" bezeichnet. Indem Marina, die vorher mit Sophie und Sandra auf Schweizerdeutsch im Gespräch war, für diese Kommentierung ins Französische wechselt, adressiert sie zum einen Danielle, die in der gleichen Sprache reagiert, und vollbringt zum anderen eine Inszenierungsleistung¹⁰, die für die Ethnographin mehrsprachige Praktiken im Sinne demonstrativer Sprachwechsel zur Aufführung bringt. Sophie hingegen bleibt in der auch für die Kommunikation mit Sandra gewählten Sprache und adressiert die bis dahin Französisch sprechende Danielle auf Schweizerdeutsch. Insgesamt entsteht ein ungezwungenes zwischen Akteurinnen und Themen wechselndes Gespräch, in dem in routinierter Weise verschiedene Sprachen mit- und nebeneinander gesprochen werden, immer davon ausgehend, dass alle von den jeweils anderen verstanden werden.¹¹ So werden Sprachgrenzen situativ bespielt und verschoben. Die Annahme des gegenseitigen Verstehens beider Sprachen, wie sie auch Bernard Py (1994) bereits vor 20 Jahren zeigen konnte, wird selbstverständlich in die Kommunikation eingebaut, hat allerdings zur Folge, dass sich mitunter nicht alle in gleicher Weise am Gespräch beteiligen können (vgl. auch Schnitzer 2018b), so dass damit einhergehend Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden, dem Wir und dem Anderen gezogen werden. Sandra etwa ist in dieser mehrsprachigen Situation lediglich am Rande mit Sophie auf Schweizerdeutsch im Gespräch, ist aber ansonsten nicht Teil der mehrsprachigen Adressierungspraktiken.

Somit lässt sich die beispielhaft angeführte Kommunikationssituation als eine sprachenübergreifende Verständigungssituation fassen, in der zwar Differenzen situativ hervorgebracht und aktualisiert werden, sich vor allem aber habitualisierte Routinen der Verständigung zeigen (vgl. auch Keppler 1994). Dabei lassen sich in solchen Situationen nicht nur Vergemeinschaftungsprozesse, sondern auch Ausschlussprozesse beobachten, wenn nicht alle in

¹⁰ "Inszenierung" wird hier im Sinne von Erving Goffman (2003) als alltägliche Aufgabe der Selbstdarstellung verwendet.

¹¹ Ofelia García bezeichnet diese Praktiken der Sprachverwendung als *Translanguaging*, das ein für Mehrsprachige (bei García "bilinguals") typisches Agieren über Sprachgrenzen hinaus beschreibe (vgl. García 2009: 42-72; García & Wei 2013). Anders als in den Redebeiträgen oben, die jeweils in einer Sprache bleiben, greifen die Jugendlichen in anderen Gesprächen auch in den einzelnen Redebeiträgen auf mehrere Sprachen zurück.

der Gruppe in der Lage sind, die Sprachenwechsel mitzuvollziehen (vgl. Schnitzer 2018b).

Sophie rahmt diese beobachtete Situation im Interview als alltägliche Praxis, macht allerdings zugleich deutlich, dass es in ihrer Klasse "scho chli än Abgränzig zwüsche Dütsch u Französisch" gibt:

- (2) Jo aso bi üüs ischs so, i üsere Klass daas muäss scho chli än Abgränzig hei zwüsche Dütsch u Französisch abr, aso gad was näb dr Schueu vorauem was näb dr Schueu betrifft uu so jaa, dass diä eintä sich haut scho vo früener kennä und diä immer zämme sii u so. Abr iez gad bim z Mittagässe si vorauem ou d Marina Sandra u iig, ebä miär ässe eigentlich immr mit dä Wäusche zämme. /Mhm/ U dört jo männgisch, dört u so-, d Sproch isch würkch- gloub miär redä tendenzieu mee Französisch /mhm/ wiu jo abr, schlussändlich müä miär wächsle wiu aso jo miär wächsle zum Teu ou zmitzt im Satz, würkch Sproch odr männgisch redä miär Dütsch u Französisch chrüz u queer weme amene Tisch sii meereri redä, diä einte und diä and- Französisch. (Sophie, Z. 734-742)¹²

Während also auf der einen Seite die situative, sprachenübergreifende Verständigung insbesondere beim gemeinsamen Mittagessen der Jugendlichen betont wird, nimmt Sophie auf der anderen Seite eine – eventuell auch mit den mitunter weit auseinanderliegenden Wohnorten zusammenhängende – dichotome Trennung der Sprachgruppen vor, die sie nicht etwa nach den Sprecherinnen und Sprechern benennt, sondern mit den Sprachen "Dütsch" und "Französisch" markiert. Dabei wechselt das Wir, das aufgerufen wird, zwischen einem Bezug auf die Schulklasse als Wir-Gruppe ("Jo aso bi üüs ischs so, i üsere Klass") und einem auf die Gruppe der drei Freundinnen, die mit ihren sprachenübergreifenden Praktiken ("jo miär wächsle zum Teu ou zmitzt im Satz") in der Lage sind, sprachgruppenübergreifend zu kommunizieren. Zudem werden in der voranstehenden Passage Konstruktionen zweier differenter Gruppen deutlich, die als sprachideologische Grenzziehungen gedeutet werden können. Denn die Grenzziehungen erfolgen nicht nur in Bezug auf Sprachen, sondern die Jugendlichen unterscheiden in ihrem Sprechen zwischen zwei ethnisch-kulturell unterschiedlichen Gruppen: den "Dütschen" und den "Wäuschen".

4.2 "*Nous, les Romands*": Sprachideologische Grenzziehungen

Solche sprachideologischen Grenzziehungen¹³, die über – zumeist – eindeutige Selbstpositionierungen der Zugehörigkeit zu einer der beiden Sprachgruppen in Abgrenzung zu einer anderen hervorgebracht werden, sind in den situativen Beobachtungen kaum, in allen Interviews hingegen sehr wohl präsent. Im

¹² Satzzeichen werden nicht grammatikalisch, sondern nach Intonation gesetzt. Ein Komma zeigt ein kurzes Absetzen, ein Punkt das Senken der Stimme an.

¹³ Vgl. zum Konzept der Sprachideologien Busch (2013: 81-125).

Sprechen der Jugendlichen werden jedoch nicht nur Grenzziehungen deutlich, sondern ebenso der habitualisierte Anspruch, diese Grenzen zu überwinden:

- (3) C'est quand même vrai qu'y a une différence, j'pensais au début ouais y a tout l'monde qui dit qu'y a des différences de mentalité et de culture et pis moi j'uis entrée au gymnase j'avais vraiment- je m'suis dit non euh c'est pas vrai, j'avais p- j'avais voir que ces- tous ces préjugés (c'est) sont faux. Pis en fait euh après c'est carrément devenu des des post-jugés. ((Lachen)) (C'est-) il existe pas c'mot mais y devrait, (enfin mais) c'est pour dire qu'il y a quand même des choses j'ai remarqué qui se sont confirmées même si c'est pas euh- c'est pas énorme, c'est pas dérangent mais y a quand même des des ouais- des différences de mentalité qui sont quand même basées sur des, ouais d'ces préjugés qui sont basés sur des des des faits vraiment. [...] Et pis euh c'est clair de temps en temps ça- ça crée un peu des tensions pa'ce que on n'a pas vraiment les mêmes points de vue, les Romands on est plus euh tranquilles, on s'prend pas trop la tête, pis les Alémaniques y sont quand même un peu plus du style, euh ils veulent toujours faire des bonnes notes, [...] euh- en tout cas dans notre classe c'est comme ça. (Danielle, Z. 264-278)

In diesem erfahrungsbezogenen Sprechen wird sowohl der Anspruch der Überwindung der Differenz als auch die Reflexion eigener Zuschreibungen deutlich. Vorurteile, die Danielle sich zunächst nicht ungeprüft zu eigen machen wollte, werden dabei über Erfahrungswissen plausibilisiert und legitimiert (vgl. auch Fegter & Rose 2013). Während also in den rekonstruierten situativen Praktiken im Rahmen vergemeinschaftender Prozesse eine Überwindung von Sprachgrenzen unabhängig von gesprochenen Sprachen auf der Basis verstandener Sprachen möglich wird und diese selbst wenig bedeutsam erscheinen, werden in biographischen Selbstpositionierungen zum einen eigene 'eindeutige' Zugehörigkeiten in deutlicher Abgrenzung von der Fremdpositionierung der 'anderen' Sprachgruppe vorgenommen. Zum anderen werden diese Zugehörigkeiten über eine pauschalisierende Zuschreibung von differenten Eigenschaften und 'Mentalitäten' der jeweils anderen Gruppe begründet. Für diese Verfestigung und Verstetigung sprachlicher Zugehörigkeiten und damit die Hervorbringung von Sprach(gruppen)grenzen scheint neben dem Elternhaus vor allem der (schulische) Peer-Kontext relevant. Eine Jugendliche etwa, die in einem französischsprachigen Elternhaus aufwächst, aber in einer deutschsprachigen Umgebung wohnt und vor dem Besuch des bilingualen Gymnasiums in eine deutschsprachige Schule ging, erzählt im – auf Französisch geführten – Interview, dass sie mit Gleichaltrigen vor allem Schweizerdeutsch spreche und sich zu 80 % als "Suisse-allemande" und zu 20 % als "Romande" fühle (Leona, Z. 388-389).

- (4) I: Tu as dit tout à l'heure que tu te sentais [...] plus Suisse-allemande que Française, tu peux tu peux m'raconter un peu plus là-dessus, peut-être trouver des exemples pour-

L: Mhm j- c'est rigolo parce que j'en ai parlé à ma famille l'autre jour quand on était à la table et y avait tout le monde qui me regardait un peu choqué comme ça ((lachend)). Mais mais ils ont i- i- ils ont compris, surtout mes parents, pour eux c'était un peu logique. Je leur ai aussi dit que je pense, je m'imaginais que j'allais me marier avec quelqu'un qui parle en allemand ((lachend)). Et il fallait qu'ils le sachent ((lachend)) et (2) j'sais pas, je pense que j'ai, bon peut-être ça va changer parce que comme je vais faire mes études en français (2) peut-être ma mentalité va aussi changer, mais comme jusqu'à maintenant j'ai toujours vécu ma jeunesse surtout suisse-allemande en tout cas avec des personnes de mon âge qui parlaient le Suisse allemand. [...] J'ai plus l'habitude d'être avec des gens de mon âge qui parlent le Suisse allemand. /Mhm/ Et quand j'vois, quand j'uis avec ma cousine je vois vraiment qu'on est toute différente, vraiment j'vois la différence, j'vois qu'elle est vraiment typique romande et moi j'uis plus suisse-allemand. (Leona, Z. 367-382)

Leona hebt die Bedeutung des Sprechens und der sprachlichen Begegnungen für ihre Zugehörigkeitskonstruktionen hervor, die sich in einem Zwischenraum (vgl. Baltes-Löhr 2003) von zwei als gegensätzlich konstruierten und deutlich voneinander abgegrenzten Sprachgruppen bewegen, aber nicht unvereinbar nebeneinander stehen, sondern bei allen zugeschriebenen "Mentalitätsunterschieden" dennoch in ihren Selbstpositionierungen in wechselnden Balancen verbunden werden können.¹⁴ Auch für die im obigen Zitat präsenten (französischsprachigen) Anderen, die die Eröffnung, sie fühle sich eher als "Suisse-allemande", überrascht, wird über Verständigungsprozesse eine Bearbeitung dieser Zugehörigkeiten bzw. deren Grenzen möglich: "ils ont compris, surtout mes parents". Damit wird deutlich, dass auch klare Zugehörigkeitskonstruktionen ein Überschreiten und Verschieben der Grenzlinie nicht verunmöglichen.

4.3 *"Wir sind einfach voll in der Mitte": Bearbeitungsformen von Sprachgrenzen*

Wie in den vorherigen Ausführungen schon deutlich wurde, werden von den Jugendlichen – auch im Interview – situativ Grenzen gesetzt, verschoben und bearbeitet, die sprachbiographisch mitunter sehr deutlich gezogen werden. Aber auch diese sprachbiographischen und -ideologischen Grenzziehungen sind von verschiedenen Bearbeitungsformen geprägt, mit denen gezogene Grenzlinien bespielt, abgegrenzte Territorien verbunden und Selbst-

¹⁴ Die Interviewerin greift hier die Unterscheidung "Deutschschweizerin" und "Französin" auf, die Leona vorher im Interview verwendet. Während Leonas Verortungen in Bezug auf das Schweizerdeutsche im Interview immer in Bezug auf die Schweiz als nationalen Referenzrahmen erfolgen, ist in Bezug auf die französische Sprache, aber auch die 'französische Lebensart' im Interview immer wieder Frankreich ein Bezugspunkt. So erzählt sie beispielsweise, dass sie mit ihrer Familie häufig nach Frankreich zum Einkaufen von Nahrungsmitteln fährt oder auch vor allem in ihrer Kindheit in den Ferien viel Zeit dort verbracht hat.

positionierungen des Eigenen und des Fremden vereinbart werden. So postulieren die Jugendlichen in ihren biographischen Erzählungen im Interview – in selbstläufigen Passagen, ohne dass dies von der Interviewerin eingebracht wird – zwar eine klare Trennung der "Mentalitäten" zwischen den beiden grossen Sprachgruppen, indem der 'eigenen' Sprachgruppe in Abgrenzung zur anderen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Einige Jugendliche aber rücken sich in eine "neutral" vermittelnde Zwischenposition:

- (5) Und es hat einen starken Röschtigraben auch bei uns in der Schule, sehr schade. /Mhm/ [...] Die Französisch-wei- die Französischsprachigen denken die Deutschschweizer sind Bauern und ein bisschen zu streng und langweilig und die andern denken das Gegenteil, die sind zu laissez-faire und so. Da habn wir auch viel drüber geredet untereinander in der Klasse und so. /Mhm/ Und wir sind einfach voll in der Mitte und voll neutral und finden beides cool weisch. (Marina, Z. 1024-1032)

Die sprachliche Abgrenzung, die immer wieder für die Schweiz ausgemacht wird, spiegelt sich für Marina auch im Lebensraum Schule wieder, wo sie kaum verschiebbar erscheint. Marina bringt, auf die Schulkultur rekurrierend, in ihrem Sprechen die *einen* und die *anderen* als deutliches, von einer klaren Grenze getrenntes Gegensatzpaar hervor. Die Schülerinnen der bilingualen Klassen wiederum – das Wir ihres Sprechens – werden zu 'Sprach-Grenzbearbeiterinnen': Sie haben die Möglichkeit, über ihre Position "in der Mitte" die für sie spürbaren Sprachgrenzen für sich selbst abzulehnen und so in einer vermeintlichen territorialen Eindeutigkeit uneindeutige Zwischenräume hervorzubringen. Mit und durch sie wird vereinbar, was im schulischen – und auch häufig im öffentlichen – Diskurs zunächst unvereinbar scheint. Grenzen können in diesem Rahmen relativiert werden und vereindeutigende Positionierungsweisen treten in den Hintergrund. Die Schülerinnen finden sich in einem über Begegnungen möglich werdenden, Gegensätzlichkeiten vereinbarenden Zwischenraum des 'Sowohl – als auch' wieder (vgl. auch Baltes-Löhr 2003), in dem sprachliche Abgrenzungen aktiv bearbeitet werden.

- (6) Je trouve on s'sent aussi plus intégré à tout quoi, on parle les deux langues pis on se permet plus de, d'avoir des des vues critiques sur les deux côtés. (Disons que) avant je pouvais pas m'permettre enfin personnellement d'avoir des critiques à l'égard des Suisses-allemands pa'ce que je connaissais pas assez cette culture. Et je me disais ouais, quand on connaît pas tu peux pas critiquer alors que maintenant que je connais mieux enfin j'me enfin- j'ai un point de vue plus critique comme je me permets aussi avec les Suisses-romands quoi. En même temps j'trouve en étant bilingue on prend le bon et le mauvais de tout, ben on peut vraiment tout, euh choisir un peu épurer et pis faire de ça un mélange qui donne le mieux possible. Ça je trouve c'est vraiment chouette. (Zélie, Z. 134-143)

Diese Zwischenposition ermöglicht eine Art objektive Distanz zu beiden als gegensätzlich konstruierten Positionen, wie dies Georg Simmel (1908) für "den Fremden" konstatiert, der in der Nähe fern ist und darüber eine Objektivität

mitbringt, die anderen in der Situation nicht gegeben ist.¹⁵ Zugleich erwachsen aus dieser Zwischenposition in ihrer kritischen Distanz Möglichkeiten der Relativierung von Grenzen, die darin liegen, in der eigenen Person in einem "mélange qui donne le mieux possible" zu verbinden, was als gegensätzlich konstruiert wird. So werden sowohl Verständigungs- als auch Vergemeinschaftungsprozesse in verschiedene Richtungen möglich, die die Gegensätzlichkeiten nicht aufheben, aber vereinbar machen.

5. Grenzbearbeitungen: Sprachgruppen und Sprachgrenzen in einer bilingualen Schulklasse

Die vorangehende Analyse hat gezeigt, dass Grenzen zwischen Sprachen und Sprachgruppen durch Aushandlungsprozesse auf der Basis von Zugehörigkeitskonstruktionen und Differenzmarkierungen sowohl situativ als auch biographisch verhandelt, verschoben und bearbeitet werden. Bilinguale Schulklassen werden dabei zum einen zu "Orte[n] des Ein- und Ausschlusses" (Baltes-Löhr 2003: 96), an denen aus grenzüberschreitenden Sprachpraktiken ungleiche Machtbalancen hervorgehen (vgl. auch Schnitzer 2017). Sie werden aber eben auch zu Orten der Begegnung, die Möglichkeitsräume für vergemeinschaftende Grenzbearbeitungen dessen, was als das eine und das andere gilt, darstellen. Oder wie Christine Baltes-Löhr es formuliert:

Wiederholung, Subversion, Veränderung und Tradierung stellen wirksame Effekte im Rahmen der Konstruktionsprozesse von Grenzen dar. Grenzen sind daher nicht ausschließlich als Orte des Ein- und des Ausschlusses, sondern als Orte der Begegnung zu verstehen. Dadurch, dass die Grenze das Eine von dem Anderen trennt, kreiert sie das Eine und das Andere, schließt das Eine aber auch mit dem Anderen zusammen. Das Andere ist somit als Konstitutiv des Eigenen zu verstehen. (Baltes-Löhr 2003: 96)

Das "Andere [...] als Konstitutiv des Eigenen" wird dabei insofern deutlich, als die sprachlichen Praktiken der Jugendlichen zwar über die 'doppelte Einsprachigkeit' der Schule hinausgehen und in nicht-formalisierten Settings in verschiedener Weise Sprachen gemischt und verknüpft werden, das Sprechen der Jugendlichen über Sprachen jedoch deutlich von Grenzziehungen im Sinne von Zugehörigkeitskonstruktionen und Differenzmarkierungen geprägt ist. Die Grenze, die über Sprache gezogen werden kann, wenn diese zu Unmöglichkeiten der Verständigung führt, ist für die Jugendlichen jedoch nicht feststehend, sondern bearbeit- und verschiebbar, gleichwohl die Konstruktion von Zugehörigkeiten zu einem Wir und einem Anderen, zu dem Eigenen und dem Fremden bestehen bleibt.

Während mit Brigitta Busch "das sprachliche Repertoire [...] als heteroglosser Möglichkeitsraum" begriffen werden kann, der sich fassen lässt als ein verinnerlichtes Miteinander verschiedener Sprachen und Sprechweisen, bildet sich dieser weniger in den biographischen Selbstpositionierungen ab, die

¹⁵ Für Überlegungen zu Fremdheit als Frage von Nähe und Distanz vgl. auch Rommelspacher (2003).

deutliche Grenzziehungen zwischen als getrennt zu fassenden Sprachgruppen vornehmen. Dennoch werden auch in diesen gerade über ihre Position "in der Mitte" situative Bearbeitungen ideologischer Grenzziehungen und Zugehörigkeitskonstruktionen im Dazwischen möglich. So kann über klare Grenzlinien im Sinne deutlicher Differenzmarkierungen hinweg die Vereinbarkeit des Eigenen und des Fremden im Sinne der 'bestmöglichen Mischung' realisiert werden kann. Die Differenzkonstruktionen der klar unterscheidbaren Sprachgruppen und damit einhergehende Grenzziehungsprozesse werden demnach über die Zuschreibung von Sprachgruppenzugehörigkeiten situativ hergestellt, sowie durch einen gesellschaftlichen Rahmen aufrechterhalten und biographisch verstetigt, in genau dieser Verstetigung jedoch im Zuge situativer Begegnungen und damit entstehenden Zwischenräumen auch aufgebrochen. Dabei bleibt es im Zuge einer 'Zuordnungslust', die sich mit Schütz (1971) als Grundkonstante der Aneignung von Wissen festhalten lässt, zwar bei der dichotomen Konstruktion einer Zweiteilung der Welt, die aber mithilfe eines verbindenden sprachlichen Repertoires bearbeitbar und verschiebbar wird.

BIBLIOGRAFIE

- Altermatt, B. (2008). Föderal-territoriale Sprachenpolitik in der Schweiz: Ein Zielkonflikt zwischen Sprachfrieden und Minderheitenschutz? In G. Lüdi, K. Seelmann & B. Sitter-Liver (Hgg.), *Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt* (S. 297-323). Fribourg: Academic Press.
- Baltes-Löhr, C. (2003). Grenzverschiebungen. Theoriekonzepte zum Begriff "Grenze". In T. Geisen & A. Karcher (Hgg.), *Grenze: sozial – politisch – kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen* (S. 83-98). Frankfurt a. M.: IKO.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/2013). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer, 25. Auflage.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A critical perspective*. London: Continuum.
- Bourdieu, P. (1979/2002). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 14. Auflage.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Budde, J. (2009). Herstellung sozialer Positionierungen. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In D. Pech (Hg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes* (S. 155-168). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Büchi, C. (2001). *"Röstigraben": Das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Schweiz. Geschichte und Perspektiven*. Zürich: NZZ.
- Büchi, C. (2015). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques. Une histoire suisse*. Genf: ZOE.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.wuv.
- Dausien, B. (2006). Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In H. Bilden & B. Dausien (Hgg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 17-44). Opladen: Budrich.

- Dausien, B. & Kelle, H. (2005). Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hgg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 189-212). Wiesbaden: VS.
- Dieth, E. (1986). *Schwyzertütschi Dialäktschrift: Dieth-Schreibung*. Bearbeitet und herausgegeben von Christian Schmid-Cadalbert. Aarau: Sauerländer, 2. Auflage.
- Ecarius, J. (2013). Familie – Identität – Kultur. In M. S. Baader, P. Götte & C. Groppe (Hgg.), *Familienditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 53-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N. (1970/1996). *Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie*. München: Juventa, 8. Auflage.
- Fegter, S. & Rose, N. (2013). Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In P. Mecheril, S. Arens & S. Fegter (Hgg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 73-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Freiburghaus, D. (2013). Vom Rütliwurm zum Röstigraben: Der Modellfall Schweiz. In S. Köppl (Hg.), *Was hält Gesellschaften zusammen? Ein internationaler Vergleich* (S. 35-52). Wiesbaden: Springer VS.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Geisen, T. (2003). Grenze und Ambivalenz. In T. Geisen & A. Karcher (Hgg.), *Grenze: sozial – politisch – kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen* (S. 99-125). Frankfurt a. M.: IKO.
- Geisen, T. & Karcher, A. (2003). Einleitung. In T. Geisen & A. Karcher (Hgg.), *Grenze: sozial – politisch – kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen* (S. 7-20). Frankfurt a. M.: IKO.
- Goffman, E. (1959/2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Habermas, J. (1981/1995). *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. London: Continuum, 2. Auflage.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In M. Heller (Hg.), *Bilingualism. A social approach* (S. 1-22). New York: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. In L. Wei & M. G. Moyer (Hgg.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (S. 249-262). Oxford: Blackwell Publishing.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism. A critical ethnography of language and identity*. New York: Oxford University Press.
- Jurt, J. (2008). Globalisierung und sprachlich-kulturelle Vielfalt. unter anderem aufgezeigt am Beispiel der Schweiz. In G. Lüdi, K. Seelmann & B. Sitter-Liver (Hgg.), *Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt* (S. 201-223). Fribourg: Academic Press.
- Keppler, A. (1994). *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000. Statistik der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hgg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-208). Weinheim: Beltz.

- Meune, M. (2011). *Au-delà du Röstigraben. Langues, minorités et identités dans les cantons suisses bilingues*. Genève: Georg.
- Py, B. (1994). Migration, Spracherwerb und Umstrukturierung der Sprachkompetenzen. In G. Lüdi, B. Py, J.-F. Pietro, R. Franceschini, M. Matthéy, C. Oesch-Serra & C. Quiroga-Blaser (Hgg.), *Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden* (S. 113-167). Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Riegel, C. & Geisen, T. (2010). Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In C. Riegel & T. Geisen (Hgg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 7-23). Wiesbaden: VS, 2., durchgesehene Auflage.
- Rommelspacher, B. (2003). Grenzen ziehen. Fremdheit und soziale Distanz. In T. Geisen & A. Karcher (Hgg.), *Grenze: sozial – politisch – kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen* (S. 47-61). Frankfurt a. M.: IKO.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim: Juventa, 3., aktualisierte und ergänzte Auflage.
- Schnitzer, A. (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schnitzer, A. (2018a). Biographie und Sprache – Zugehörigkeit und Differenz: Biographisch-ethnographische Analysen aus einer bilingualen Schulklasse in der Schweiz. In M. Dannerer & P. Mauser (Hgg.), *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten* (S. 197-209). Tübingen: Stauffenburg.
- Schnitzer, A. (2018b). Sprachen sprechen und das Sprechen über Sprachen – Herstellungsweisen von Zugehörigkeit und Differenz in einer bilingualen Schulklasse als Anerkennungsverhältnisse. In M. Bereswill, C. Burmeister & C. Equit (Hgg.), *Bewältigung von Nicht-Anerkennung. Modi von Ausgrenzung, Anerkennung und Zugehörigkeit* (S. 54-74). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schütz, A. (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In A. Schütz (Hg.), *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Band 1* (S. 3-54). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509-512). Berlin: Duncker & Humblot.

Anhang: Transkriptionsregeln

,	kurzes Absetzen
.	Senken der Stimme
(3)	Dauer der Pause in Sekunden
nei:n	Dehnung des Vokals
((lachend))	Kommentar der Transkribierenden
\((lachend)) ja so war das\	kommentiertes Phänomen
nein	betont
manch-	Abbruch
(sagte er)	unsichere Transkription
dann=sind=wir	schneller Anschluss
/mhm/	Rezeptionssignal der Interviewerin/des Gesprächspartners
B: Ja das //war das Ende//	
I: //wie war denn//	gleichzeitiges Sprechen ab // bis //