

Reçu le 17-12-2014 / Évalué le 12-12-2014 / Accepté le 20-02-2015

## **Expériences multilingues au Grand-Duché de Luxembourg**

**Résumé :** *Partant d'expériences multilingues dans le contexte luxembourgeois, l'auteur envisage la refonte de l'enseignement des langues en Europe. Quiconque veut s'attaquer au biais monolingue de l'enseignement langagier, se voit confronter à la tension entre inertie et volonté de changement. Cet aspect est discuté à trois niveaux : par rapport aux enseignants, aux apprenants et à l'institution scolaire.*

**Mots-clés :** *apprentissage des langues, multilinguisme, superdiversité*

## **Mehrsprachige Erfahrungen aus Luxemburg**

**Zusammenfassung:** *Ausgehend von multilingualen Erfahrungen aus Luxemburg wird das Bild einer notwendigen Erneuerung des Sprachunterrichts in Europa entworfen. Wer aber den monolingualen Bias des Sprachunterrichts in Frage stellt, wird mit der Spannung von Trägheit und Veränderungswillen konfrontiert. Dieser Aspekt wird auf drei Ebenen diskutiert: in Bezug auf die Lehrer, die Schüler und die Schule.*

**Schlüsselwörter:** *Sprachlernen, Mehrsprachigkeit, Superdiversität*

## **Multilingual experiences from Luxembourg**

**Abstract:** *Founded on multilingual experiences from Luxembourg is drafted a reformatting of language teaching in Europe. Whoever wants to attack the monolingual bias, will be confronted with the tension between inertia and change. This*

*aspect is considered on three levels: with regard to teachers, to students and to the school.*

**Key words:** *language learning, multilingualism, superdiversity*

Der vorliegende Beitrag fußt auf einem Einstiegsreferat, das ich bei der Tagung „Mehr Sprachen für alle! Die natürliche Mehrsprachigkeit an den Schulen in NRW fördern!“ hielt. Ich freute mich besonders aus zwei Gründen über die Einladung von Christiane Bainski und der Landesweiten Koordinierungsstelle Integration (NRW). Für mich, der ich in einer Industrieregion aufgewachsen bin, ist eine Reise ins Ruhrgebiet etwas wie ein Stück wieder gewonnener Heimat. Darüber hinaus finde ich die Entwicklung bezüglich des Sprachlernens in Nordrhein-Westfalen besonders spannend. Angesichts dessen, was Nordrhein-Westfalen im Westen Europas, etwa demografisch-territorial oder gesellschaftspolitisch, darstellt, kann man behaupten: Was sich hier bewegt, verändert Europa.

Mein Thema lautete *mehrsprachige Erfahrungen aus Luxemburg*. Ich bezog mich auf meine Luxemburger Erfahrungen und meine Erfahrungen als Luxemburger. Nichtsdestotrotz gibt es auch ein Moment der Irritation. Luxemburg ist in meinen Augen nämlich kein exotischer Sonderfall. Man hat hier keinesfalls die Lösungen, nach denen man anderswo noch sucht. Ich führte also, so Leid es mir tat, als ich nach Dortmund kam, kein magisches Mitbringsel im Gepäck. Die relevante Fragestellung lautet deshalb auch leicht anders. Weltweit sind seit Jahren die Schulen mit einer veränderten Wirklichkeit konfrontiert. Eine tiefgreifende Erneuerung des Sprachunterrichts, die über die simple Forderung nach Mehrsprachigkeit hinausgeht, ist notwendig geworden. Bei dieser Entwicklung stößt der Veränderungswille auf die Trägheit des Systems und scheitert oft daran. Der Einsatz aber ist erheblich. Es heißt den gängigen, monolingualen Bias in Frage zu stellen, um so Schülerinnen und Schülern einen Unterricht bieten zu können, der auf einem komplexen und nuancenreichen Verständnis von Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und kultureller Diversität (Pavlenko, 2009 : 255) gründet.

## **Die anstehende Transformation professioneller Identität**

Ich beginne mit einer Kindheitsepisode. So oute ich mich zwar als *Mensch mit Migrationshintergrund*. Dabei geht es aber weniger darum, mich zu legitimieren, als anzuzeigen, dass das Sprechen über Interkulturalität einer subjektiven Wurzel entspringt. Etwa im Kindergartenalter spielte ich auf der Straße vor unserm Haus. Meine Nonna, meine Großmutter, war zu Besuch,

und sie hatte mit mir Italienisch gesprochen. Ich sprach dann mit den Kameraden Italienisch, und gleich beschimpften sie mich: *Houere Boccia! Houere Bir!*, was so viel bedeutet, wie verdammter Italiener, verdammter Bär. Ich stieß einen groben italienischen Fluch aus und schlug meinen Freund Gasti ins Gesicht wurde dann aber von den vier anderen verprügelt. Ich kam nach Hause, riss an der Längsseite des Küchentischs die Schublade auf, ergriff ein Messer und sagte: « Wenn hier im Haus noch jemand Italienisch spricht, den stech ich. » Meine Nonna hätte wahrscheinlich gesagt: Brigante Mussolini. Mein Vater aber meinte daraufhin zu meiner Mutter: *O, Pina wat hueste do fir e Bir op d'Welt gesat.*

Mir ist heute klar, dass ich damals eine Kompetenz entwickelte, die der amerikanische Pädagoge Herbert Kohl *active non-learning* (Kohl, 1991 : 10) nennt. Er erzählt, wie er von seinem jüdischen Vater in New York kein Jiddisch lernte und von Schülern, die mit Intelligenz und Erfolg das Nicht-Lernen ihm gegenüber praktizierten. Ich konnte meine italienischen Wurzeln durch mein Aussehen, durch meinen Familiennamen, durch den Umzug meiner Eltern in eine nicht-italienische Wohngegend sehr leicht verschweigen, verschleiern, verstecken. Als Deutschreferendar sprach ich so penetrant Deutsch, dass meine Schülerinnen und Schüler mich für einen *houere Preis* hielten und einige mich sogar außerhalb des Klassenraums auf Deutsch ansprachen. Meine Geschichte ist kein Einzelfänomen. Eine russische Kollegin, eine der besten Lehrerinnen in der Sowjetunion, die nach der Wende in Cambridge oder Oxford studierte, spricht fast perfekt Englisch. Doch erklärt sie mir, wie sie sich darum bemüht, ihren russischen Akzent nicht vollkommen zu verlieren. Der Cardiffer Kriminologe und Sohn eines walisischen Bergarbeiters meistert die englische Universitätsprache virtuos, betont aber, dass er ein Multilingualer ist, weil seine Familiensprache Kymrisch (*Cymraeg*) gewesen ist. Eine nordenglische Kollegin erzählt, wie sie in Cambridge gezwungen wird, ihre Sprache zu verändern, worauf ihr Vater fragt: *Willst du jetzt nicht mehr zu uns gehören?* Rein Monolinguale sind heute eigentlich selten. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen multilingualen Substrat ist in pädagogischen Berufen ein wesentliches Moment professioneller Sozialisation. Entblößen und verschleiern, bewusst machen und verdrängen, spielen im *paradoxen Prozess der Konstruktion einer Lehridentität* eine wichtige Rolle. Das Dilemma des Sprachenlehrers besteht darin, dass er wie Buridans Esel zwischen verschiedenen Möglichkeiten steht. Die Zugehörigkeit zur Herkunftsgemeinschaft ist oft eine frustrierende Alternative; bekennt man sich zur Gemeinschaft der *non-native-speakers*, sägt man an dem Ast, auf dem man professionell sitzen möchte. Am häufigsten ist wohl die Referenz auf die Gemeinschaft der *native speakers*; nach *nativeness* streben, und *quasi-nativeness* erlangen, ist dabei nicht immer problemlos. Kafka schreibt an Max Brod: « Das Mauseheln im weitesten Sinn genommen [ist] die laute oder stillschweigende oder auch selbstquälerische Anmaßung eines fremden Besitzes, den man nicht erworben, sondern durch einen verhältnismäßig flüchtigen Griff gestohlen

hat und der fremder Besitz bleibt, auch wenn nicht der einzigste Sprachfehler nachgewiesen werden könnte. » (zitiert in Kramsch, 2008 : 318) Lehrer in dieser Situation fürchten oft am eigenen Anspruch zu scheitern. Sie kämpfen mit Versagensängsten, haben das Gefühl, ihren Beruf ohne Legitimation auszuüben. Ein Ausweg wäre die Referenz auf die existierende multilinguale Gesellschaft mit ihren hybriden Sprachidentitäten, der Bezug auf jeweils individuelle Sprachrepertoires, wie sie von der unergründlichen Kontingenz biografischer Pfade geprägt werden.

Die Geschichte von Mehrsprachigkeit an Schulen ist gekennzeichnet von Widersprüchen. Man setzt etwa den Akzent auf mündliche *fluency* und verlangt in der weiterführenden Schule Korrektheit im Schreiben. Die Widersprüchlichkeit aber geht weiter. Meine Hypothese lautet: die performative Dimension von Sprachlehrenden baut auf einem fragilen Ineinander sich ausschließender Sprechakte auf: « ich als *non-native speaker* », « ich als *beinahe-native speaker* », « ich als *Multilingualer sage* ». Vielerorts ist die Anstellung von *ethnic minority teachers* als viel versprechende Maßnahme anerkannt. Dabei versteht man auf Grund der bisher angestellten Überlegungen, dass das längst nicht genug ist. Wir wissen zu wenig über die Konstruktion der professionellen Identität von Lehrkräften. Dass ihre Zugehörigkeit zu Minoritäten eine Wunderwaffe wäre, deren Einsatz automatisch bewirkte, dass sich Schulleistung von Migrantenkindern steigerte, ist eine übertriebene Hoffnung. Heute deutet sich an, dass die Entwicklung in Richtung eines tiefgreifenden Wandels im Berufsbild und im Selbstverständnis der Lehrkräfte geht. Erlauben Sie mir eine holzschnittartige Gegenüberstellung. Der Englischlehrer zum Beispiel rauchte früher Pfeife mit *Players Navy Cut*, sprach Luxemburgisch mit einer *stiff upper lip*, benahm sich manchmal, als wolle er wie in einer Karikatur dem Stereotyp entsprechen. Sein Englisch, das er im Unterricht sprach, war (in Luxemburg) so perfekt, dass seine Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihn überhaupt verstanden, das Gefühl hatten, diese Sprache sei für sie kaum erreichbar. Er verkörpert die druckvolle, äußere Notwendigkeit, die Fremdsprache lernen zu müssen. Dem gegenüber steht idealtypisch der neue Sprachlehrer. Er hat seine Multilingualitätserfahrung und ihre Doppeldeutigkeiten nicht verdrängt, sondern reflektiert. Seine Position beruht weniger auf einer imaginierten Zugehörigkeit als auf einem realistisch bewussten Dazwischenstehen. Er kann die kulturellen und sozialen Dimensionen von Mehrsprachigkeit mitdenken und aufarbeiten und kann auf Wechselbeziehungen zwischen den Sprachen eingehen. Sein Sprachunterricht baut auf interkultureller Kompetenz auf, ist einer kulturell sensiblen Pädagogik verpflichtet. Er begleitet und unterstützt die Selbstkonstruktion plurilingualler Subjektivitäten, die als kulturelle Antworten auf individuelle, mobile Lebensbedingungen entstehen. Er kann in einer gemeinsamen, wissensbezogenen Tätigkeit mit Kindern sprachliche Zwischenpositionen konstruieren und aushandeln.

## Veränderte Bedingungen des Aufwachsens: Superdiversität, Hybridität, Heteroglossie

Auch hier beginne ich wieder mit zwei Beispielen. Das erste stammt aus der Familiengeschichte, das zweite aus einem historisch-politischen Kontext. In den Papieren meiner Mutter stieß ich auf einen Brief der 1921 geborenen Lea Zigliana. Vor 1900 sind ihre Eltern, meine Großeltern, die sich erst in Luxemburg kennengelernt haben, aus Norditalien gekommen. Sie wuchs im Düdelinger Viertel Kleinitalien auf, wo meine Nonna bis zu ihrem Tode in den sechziger Jahren lebte. Die an Lungentuberkulose erkrankte Lea schreibt aus einem Erholungsheim, wo sie bettlägerig ist. Auffallend an ihrem Brief ist die fließende Schrift. Sie schreibt in einer von der Anglaise beeinflussten Schulschrift, die sich in der Zwischenkriegszeit gegen die ältere Praxis der Doppelschrift, deutscher Kurrentschrift für Deutsch und lateinischen Schreibschrift für Französisch durchsetzt. Sie markiert sorgfältig Haar- und Grundstrich bei Auf- und Abstrich. Zudem beherrscht die vierzehnjährige durchaus schriftsprachliche Gattungsnormen. Sie verwendet Datum und Anrede korrekt. Der Brief wirkt sehr adressat-orientiert, und dennoch spontan und authentisch. Die Schreiberin kann sich italienisch ausdrücken, obwohl es phonologische Interferenzen etwa bei den stimmlosen Explosiven gibt, sie schreibt *biccola* für *piccola* und zögert bei *tanti* zwischen *d* und *t*. Das stumme *h* bei *ha detto* fehlt, sie schreibt *detto* mit nur einem *t*. Sie schwankt zwischen *lettera* und dem Französisch beeinflussten *lettra*. Dann gibt es Übernahmen aus dem Luxemburgischen, man traut sich kaum sie Interferenzen zu nennen, da sie ja durch Großschreibung markiert sind, und demnach von Sprachbewusstheit zeugen. Das Krankenhaus heißt *Spidale*, luxemburgisch *Spidol*, deutsch *Spital*, nicht *ospedale*, der Arzt ist der *Doctor* mit *c*, entsprechend luxemburgisch *Dokter*, sie sagt für ihre Puppe *Pupa* nicht *bambola*, schreibt von der *Kirme* (Kirmes). Das Arbeitermilieu, Vater: Bergarbeiter, Mutter: Hausfrau, beide mit einer minimalen Schulbildung, erscheint nicht als bildungsfern. Schreibt sie doch nicht nur von ihrer Puppe, sondern auch von den Büchern, was die Eltern wahrscheinlich gerne hören, mit denen sie sich die Zeit im Bett vertreiben kann. Paukenschlag dann auf der zweiten Briefseite. Nach einigen Zeilen und nach Grüßen an Nachbarn und Bekannte wechselt sie den Adressaten, aber auch die Sprache. Sie wendet sich an ihre ein Jahr ältere Schwester, meine Mutter, die vorher erwähnte Pina: *Liebes Pinchen, Ich will dir jetzt ein kleines Briefchen schreiben*. Ihr Deutsch ist perfekt, bis auf die bewusste Wendung: *Timbren von 14 Sous*. Auf der letzten Seite wendet sie sich an die Mutter, *Cara mama*. Sie bedauert, dass sie nicht wie sonst zum Muttertag ihr eine Freude bereiten kann und zeichnet dann zwei Querbanden mit geometrischen Blumenmustern und bringt dazwischen in Französisch den Schriftzug an: *Vive Maman*. Lea Zigliana, stirbt ein paar Monate später, wie es damals heißt, an *galoppierender Schwindsucht*. Die Todesanzeige ist in einer Düdelinger Stadtdruckerei gedruckt. Sie ist in einem konventionellen Französisch gehalten: *priez pour le repos de l'âme de*

*Mademoiselle Léa Zigliana* und etwas weiter: *Miséricordieux Jésus, donnez lui le repos éternel*. Eine vierzehnjährige rekurriert zur sozialinteraktiven schriftsprachlichen Bewältigung einer lebensbedrohlichen Situation auf mindestens vier Sprachen: Italienisch, Deutsch, Französisch, Luxemburgisch. Dabei wird eine doppelte Komplexität sichtbar; einerseits die des multikulturellen Beziehungsfelds, in dem sie lebt, und andererseits die der sprachökologischen Interaktion, die zu einer gelingenden Form von *Translanguaging* führt.

Mein zweites Beispiel stammt aus einem vollkommen anderen Zusammenhang. In dem Bestseller von Christopher Clark *Die Schlafwandler* gibt es im Kapitel das *Reich ohne Eigenschaften* (Clark, 2013 : 100–165), in dem die politischen Zustände in der Donaumonarchie vor 1914 erörtert werden, eine Stelle über den Sprachgebrauch im zisleithanischen Parlament. Zisleithanien ist Österreich-Ungarn ohne das Königreich Ungarn; der Begriff Österreich darf nicht gebraucht werden, weil eine ganze Reihe slawischer Völker zu Zisleithanien gehören, die nicht als Österreicher gelten wollen. Hier heißt es nun: « Da es in Zisleithanien keine Amtssprache gab [...], gab es auch keine offizielle Sprache für die Parlamentssitzungen. Deutsch, Tschechisch, Polnisch, Ruthenisch, Kroatisch, Serbisch, Slowenisch, Italienisch, Rumänisch und Russisch waren allesamt zugelassen. Es wurden jedoch keine Dolmetscher zur Verfügung gestellt, und es gab keine Möglichkeit, den Inhalt der Reden, die nicht auf Deutsch gehalten wurden, aufzuzeichnen oder zu überwachen, sofern der fragliche Abgeordnete nicht von sich aus beschloss, dem Parlament eine übersetzte Fassung seiner Rede vorzulegen. Abgeordnete selbst aus den kleinsten Fraktionen konnten so unerwünschte Initiativen blockieren, indem sie lange Reden in einer Sprache hielten, die nur eine Handvoll ihrer Kollegen verstand. [...] Das zisleithanische Parlament entwickelte sich so zu einer Touristenattraktion; vor allem im Winter drängten sich die Wiener Vergnügungssüchtigen auf der beheizten Besuchergalerie. » (Clark, 2013 : 103–104) Clarks Informationen stammen aus dem Buch *Hitlers Wien* (Hamann, 2012 : 169–193) der deutschen Historikerin Brigitte Hamann. Sie beschreibt, wie ein junger Mann, der im Männerheim lebt, ein noch nicht wahlberechtigter Maler, der aus der Provinz zugewandert ist, den Parlamentsdebatten auf der zweiten Galerie beiwohnt. Sprachchaos und sonstige Exzesse, wie Krawalle, Faustkämpfe und Katzenmusiken, lassen ihn seinen Glauben an den Parlamentarismus verlieren. Er schreibt später in *Mein Kampf: Mit der Bildung eines parlamentarischen Vertretungskörpers ohne die vorhergehende Niederlegung und Festigung einer gemeinsamen Staatssprache war der Grundstein zum Ende der Vorherrschaft der Deutschen in der Monarchie geworden*. (zitiert nach: Hamann, 2012 : 187). Die Reaktion ist nachvollziehbar, wenn man nicht den späteren Werdegang im Blick hat, sondern seine Äußerung im Zusammenhang mit Informationen von heute sieht. Hans-Joachim Roth etwa zitiert eine aktuelle, politische Meldung zum mehrsprachigen Schulhof: « Deutsch auf dem Schulhof: Nach Ansicht der Koalition soll Deutsch künftig die Pflichtsprache auf den



Schulhöfen sein. FDP-Generalsekretär Christian Lindner wies darauf hin, dass in manchen Schulen Ausländer in der Mehrheit sind. Spitzenpolitiker der Koalition haben sich für Deutsch als Pflichtsprache auf Schulhöfen ausgesprochen. Für FDP-Generalsekretär Christian Lindner hilft die deutsche Sprache auf den Pausenhöfen der Eingliederung von Migranten. Auch die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Maria Böhmer, plädierte für Deutsch als verpflichtende Schulsprache. Der Vorsitzende der Jungen Union, Philipp Mißfelder, fragte allerdings, wer die Schulhöfe kontrollieren wolle. » (Roth, 2013 : 14) Der französische Soziologe Alain Touraine berichtet, dass vor nicht allzu langer Zeit in der Schule in Frankreich die Prügelstrafe üblich und dass einer der Hauptgründe für ihre Anwendung der illegitime Sprachgebrauch gewesen sei. [...] *les punitions physiques y [ont] longtemps été pratiquées, en particulier pour empêcher les enfants de parler leur langue ou leur dialecte d'origine* (Touraine, 1998 : 327). Das galt etwa in Lothringen an der luxemburgisch-französischen Grenzen für das Platt, das *Francique*, eine moselfränkische Variante, die dem Luxemburgischen nahe ist. Bezeichnenderweise wurde Platt im Gegenzug etwa in den Gedichten von Daniel Laumesfeld (Laumesfeld, 2006) zur Sprache des politischen Protests und des subjektiven Widerstands.

Lea Zigliana wie Daniel Laumesfeld sprechen eine Muttersprache, die ihre Mutter nicht gesprochen hat. Sie sind, um mit Claire Kramsch zu sprechen, Multilinguale wie Franz Kafka (Kramsch, 2008), Menschen, die keine eigene Sprache haben, sich Sprachen angeeignet haben oder verlorene Zungen erst retten müssen. In ihrem Kafka Buch meinen Gilles Deleuze und Félix Guattari, es sei sinnvoller, anstatt Sprachen zu vergleichen, die Verteilung von Sprachfunktionen auf Sprachen bei multilingualen Sprechern zu untersuchen (Deleuze & Guattari, 1975 : 43). Es geht ihnen also mehr um zwischensprachliche Wechselwirkung als um einzelsprachliche Strukturen. Hierzu benutzen sie das sogenannte tetraglossische Modell (Gobard, 1976 : 31–51) Henri Gobard unterscheidet vier Sprachfunktionen *langue vernaculaire*, *langue véhiculaire*, *langue référentiaire* und *langue mythique*. Die *langue vernaculaire*, die Alltagssprache, ist die Familiensprache, die Sprache der primären Sozialisationsgruppe. Sie ist ländlich, territorial, gemeinschaftlich. Für Kafka ist die *langue vernaculaire* offensichtlich das Jiddische, dem er vorerst mit Widerstand begegnet, um es später wieder zu entdecken. Für Lea ist es das Italienische, gefärbt von den elterlichen Dialekten. Die *langue véhiculaire*, die Verkehrssprache, wird im öffentlichen Diskurs angewandt. Sie ist urban, staatlich, ja Weltsprache, deterritorialisiert, reicht weit über den engen Lebensraum hinaus. Für Kafka ist es das Prager Deutsch und das Tschechische, hinzukommen Englisch und Französisch. Für Lea ist es bezogen auf die mündliche Kommunikation Luxemburgisch, auf die geschriebene Kommunikation Deutsch und in geringerem Ausmaß Französisch. Die *langue référentiaire*, die Sinn- und Kultursprache, ist für Kafka das klassisch literarische Hochdeutsch, das er deutlich vom Prager Deutsch absetzt, er will zum Beispiel für Schrank

nicht Kasten schreiben, wie man in Prag sagte. Für Lea ist die Frage schwieriger zu beantworten. Aber man kann annehmen, dass die Bücher, die sie gelesen hat, deutsche Jugendbücher sind, und dass ihre Kultursprache auch Deutsch geworden wäre. Die *langue mythique*, die Sprache der Religion und des spirituellen Lebens ist für Kafka das Hebräische, für Lea, die in einem katholischen Umfeld aufwächst, wahrscheinlich, das Kirchenlatein. Luxemburg und Kakanien sind im Lichte unserer Beispiele offensichtlich superdiverse Kontexte gewesen, lange bevor der Begriff geprägt wurde. Lea hat durch die familiäre Migrationsgeschichte eine hybride Identität ausgebildet. Sie verfügt in für superdiverse Kontexte kennzeichnender Art über ein komplexes Repertoire von Sprachmitteln, die nicht schulisch erworben sind, sondern ihrer Lebenserfahrung entsprechen. Es zeugt von einem intelligenten Lernen außerhalb des Schulisch-Didaktisierten, außerhalb des Verschulten. Sie hat bei der Konstruktion ihres Repertoires die breite Palette von Lern- und Wachstumsmöglichkeiten genutzt, die ihr ein individueller Lebensweg geboten hat.

Ins Gymnasium wäre Lea wahrscheinlich nicht gegangen, auch wenn eine engagierte Lehrerin die Eltern aufgesucht hätte, um sie davon zu überzeugen. Ihre älteren Schwestern gingen zu Herrschaften in den Dienst, lernten so die Welt kennen, ohne dass aber die Reproduktion sozialer Hierarchie in Frage gestellt wurde. Einige Jahrzehnte später wäre ein Kind wie Lea vielleicht Lehrerin geworden. Deutlich machen aber ihre und auch Franz Kafkas Geschichte, dass das Sprechen und das Sprechmittelrepertoire, das Kinder, die unter superdiversen Bedingungen aufwachsen, in den Klassenraum mitbringen, dynamischer und vielfältiger ist, als es etwa ein präfixierter, von schriftlichen Modellen abgeleiteter Begriff von Bildungssprache vermuten ließe. Plausibel wird auch, dass die repressive Reduktion auf eine imaginierte Einsprachigkeit, obwohl sie populistisch attraktiv scheinen mag, kaum einen vernünftigen Weg darstellt. Schulen müssen fähig sein, das Potenzial, das multilinguale Sprecher ihnen bietet, zu nutzen. Nur durch die aktive Partizipation multilingualer Subjekte in ihrer Diversität entsteht Bildung, die auf der Höhe einer spätmodernen Gesellschaftsstruktur ist.

## **Auf dem Weg zur natürlichen Mehrsprachigkeit der Schule**

Die Schule ist spätestens seit Ingrid Gogolins Buch *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, das zuerst 1994 erschien, in Frage gestellt (Gogolin, 2014). Gogolin entwickelte eine idealtypische Gegenvorstellung; sie zeigte, wie die Schule, deren natürliche Wirklichkeit multilingual ist, sich dennoch auf ein dysfunktionales Verharren im Monolingualen versteift. Heute, zwanzig Jahre später, sieht man etwas Licht am Ende des Tunnels. Das liegt auch daran, dass sich eine Didaktik des Multilingualen ausbildet und Schulen dabei sind, sich zu Dialog und Austausch verpflichteten Hospitalitätsstrukturen (Hansen-Pauly 2009 : 216) zu wandeln. Die didaktische Erneuerung ist dabei zweifelsohne eine



notwendige Bedingung, aber keine ausreichende zur anstehenden Umgestaltung der Schule. Ich will deshalb am Schluss einige unterstützende Aspekte erwähnen: den pädagogisch-didaktisch-inhaltlichen, den fachdidaktisch-linguistischen und den organisatorischen. Der Schule, die auf die Mehrsprachigkeit der Schüler eingehen kann, liegt notwendiger Weise auch ein entsprechendes Verständnis von Curriculum zugrunde. Das Curriculum ist nicht das Papier, das Lehrziele und Bildungsstandards extern festschreibt, sondern es handelt sich um die Konversationsprozesse, aus denen sich die reale Gestaltung der Schule und des Schulalltags ergibt. Der Focus liegt dabei auf dem Aushandeln von Identitäten. (Cummins, 2001; Pavlenko & Blackledge, 2009). Dieser didaktischen Struktur stehen dann auch entsprechende methodische Erweiterungen gegenüber, wie *Scaffolding* oder Portfolioevaluation. Keineswegs führt die Mehrsprachigkeit der Schule zur Vervielfachung von Sprachfächern. Sprachbildung wird im Gegensatz integriert. Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Sprachen werden genutzt. Fach- und Sachunterricht wird ebenfalls zum Sprachunterricht, die CLIL-Didaktik betont gerade die Bedeutung des Sprachlernens in den Sachfächern (Hansen-Pauly & al., 2009).

In fachdidaktisch-linguistischer Hinsicht ist ein wesentliches Moment die Besinnung auf Verdrängtes in der Geschichte der Linguistik. Wir müssen uns mit anderen Wegen identifizieren können, wie der *via regia*, die von den Junggrammatikern zu Saussure, Martinet und Chomsky führt. Die Fundierung des Sprachunterrichts verschiebt sich von einem strukturlinguistischen zu einem interkulturell-soziolinguistischen Bezug. Das bedeutet die Konstruktion einer alternativen, linguistischen Ahnenreihe, in der Sprache nicht nur als Struktur, sondern als Werkzeug, als Arbeit ernst genommen und der Heteroglossie, dem Plurilingualismus ein zentraler Platz eingeräumt wird. Wichtig ist eine Repräsentation von Sprechen und Sprachen, die den pragmatisch-sozialen Patchworkcharakter von Sprachlichkeit sichtbar macht. Das bietet die Referenz auf eine funktionalen Pragmatik (Ehlich, 2007) und auf ein Bild von Mehrsprachigkeit, das sich nicht auf ein Nebeneinander von Sprachen bezieht, sondern die Integriertheit des Multilingualen, die wechselseitige Verbundenheit von Teilsprachen als Basis des *Translanguaging*s zeigt. Sprachkompetenzen lassen sich jenseits des Einzelsprachlichen, wie bei den *Common Underlying Proficiencies* von Jim Cummins, erfassen. Wichtig bleibt dabei, dass sie nicht zu reifizierten Bildungsstandards verkommen, sondern situativ ihre Valenz im subjektiven Kompetenzrepertoire des Lernalters erhalten.

Was hier nun als Veränderung des schulischen Sprachunterrichts skizziert wird, kann nicht den Lehrpersonen als Verantwortung aufgelastet werden. Es setzt vielmehr eine Konsensbildung über die Funktionen von Sprache und Sprechen in der Schule voraus. Das setzt nicht wissenschaftliche, sondern gesellschaftliche Reflexivität voraus. Deshalb hängt vieles auch von Fortschritten auf der organisatorischen Ebene ab. Zur Erneuerung des Sprachunterrichts ist eine

geregelt Kooperation auf Augenhöhe zwischen Praktikern, Forschern und bildungspolitischen Entscheidungsträgern notwendig. Die Mitarbeit der Universität ist dabei unverzichtbar, sie kann aber auch Teil des Problems werden. Disziplinäre Kompartimentierung muss nicht immer hilfreich sein bei der Lösung praktischer Probleme. Publikationsdruck und kompetitives Verhalten sind manchmal schlechte Ratgeber beim Entwickeln flächendeckender Maßnahmen. Die Lehrerschaft kann zwar die Trägheit des Systems verkörpern. Aber es gibt keinen Weg vorbei an der Anerkennung der Relevanz von Praxis. In ihr liegt die Innovationskraft, auf die man setzen muss.

Zwar kann man keineswegs die multilinguale und interkulturelle Schule auf den Sand der Leichtgläubigkeit bauen, dennoch möchte ich das Risiko eingehen, einige wesentliche Puzzlestücke für eine transformative Perspektive anzusprechen. Ein erstes wichtiges Moment scheint mir das Potenzial von produktiven Lehrer-Schüler Beziehungen zu sein. Die in ihnen liegende Macht der Begegnung und des Dialogs ist der Grund, der es möglich macht, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zwänge in einem gewissen Maß zu transzendieren. Lehrer brauchen deshalb auch Spielraum, und Schule soll Freiräume, für subjektiv signifikante Aktivitäten und authentische Kommunikation bieten. Eine entscheidende Voraussetzung ist dabei, dass die Tiefenstruktur des relationalen Gefüges eine Veränderung von Machtverhältnissen zulässt und letztlich das *Empowerment* möglichst vieler Schüler anstrebt. Das zielt dann weniger auf gesellschaftliche Reproduktion im Sinne Pierre Bourdieus als auf Bildung reflexiver Identitäten in einem morphogenetischen Kontext. Auf der persönlichen Ebene ist die Öffnung zum *Andren* eine wichtige Voraussetzung. *Scaffolding* bedeutet nicht Anpassung an eine präfixierte Norm, sondern handelt alteritätsfreundlich sozialrelevante Wege der subjektiven Bildung aus. Eine solche Aufgabe aber setzt bei uns Lehrkräften eine bewusste Akzeptanz der eigenen kontingenten Identität voraus.

## Literatur

Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: Association for Bilingual Education.

Clark, Chr. M. 2013. *Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog*. München: DVA.

Deleuze, G. & Guattari, F. 1975. *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris : Éditions de Minuit.

Ehlich, K. 2007. *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin: de Gruyter.

Gobard, H. 1976. *L'alienation linguistique: Analyse tétraglossique*. Paris : Flammarion.

- Gogolin, I. 2014. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hamann, B. 2007. *Hitlers Wien: Lehrjahre eines Diktators*. München: Piper.
- Hansen-Pauly, M.-A. 2009. "School Languages and Hospitality". In: *Savoirs et engagements. Hommage à Georges Wirtgen*. Differdange: Phi, p. 201–217.
- Hansen-Pauly, M.-A. & al. 2009. *Teacher Education for CLIL across Contexts: From Scaffolding Framework to Teacher Education Activities*. Luxembourg: University of Luxembourg.
- Kohl, H. R. 1991. *I Won't Learn from You! The Role of Assent in Learning*. Minneapolis: Milkweed Editions.
- Kramsch, C. 2008. « Multilingual, Like Franz Kafka. » *International Journal of Multilingualism*, n°4, p. 316–332.
- Laumesfeld, D. & al. 2005. *Récits, chansons et poèmes franciques*. Paris: L'Harmattan.
- Pavlenko, A. 2009. « 'I Never Knew I Was a Bilingual': Reimagining Teacher Identities in TESOL. » *Journal of Language, Identity & Education*, n°4, p. 251–268.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (eds.) 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roth, H.-J. 2013. Sprache–Sprechen–Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In: *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man nicht spricht*. Wiesbaden: Springer VS, p. 13–42.
- Touraine, A. 1998. *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris : Fayard.