

# Rubia Salgado

## Mehrsprachig aber monolingual?

### »Deutsch als Zweitsprache« als Feld kritischer Bildungsarbeit

*»Die Besetzung der hegemonialen Sprache: zum Beispiel Deutsch. Ecke um Ecken anbeißen, langwierige langatmige lustvolle Arbeit an der Sprache der Anderen. Anthropophagisches Lernen der dominanten Sprache. Das Verzehren der dominanten Sprache als Antwort auf die Aufforderung, diese zu erlernen. Die Sprache nicht als Heimat betrachtet. Sondern heimatlos in der deutschen Sprache zu leben, oder besser: sich der Idee der Heimat zu entladen und die Sprache zu besetzen und zu gestalten. Nicht bewohnen als Verb ausgewählt, sondern besetzen. Antagonistisches Handeln. Die Sprache als Mittel zur Mutmaßung einer veränderten Realität. Anthropophagische Utopie. Durch die Sprache die Welt in die Welt setzen. Verändert. Antagonistisches utopisches Handeln in und mit der Sprache, in und mit der hegemonialen Sprache. Distanz als nützliche Voraussetzung einsetzen und auf einer Metaebene die Sprache in ihrer konstitutiven Funktion im Verhältnis zur Realität erfassen. Ein Sprechen und ein Verhandeln und ein Reflektieren von Sprache, die verändernd auf die Wirklichkeit, in der sie stattfinden, zurückwirken. Performativität. Und Anthropophagie.« (Salgado 2011)*

Die Ausgangsbasis dieses Beitrags bildet das Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Deutsch als Zweitsprache als kritische Bildungsarbeit«. Zentrale Fragestellungen des Projektes beziehen sich auf das Verhältnis der pädagogischen Praxis im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Erwachsenenbildung einerseits zum »nationalen« Ziel der Anpassung der lernenden Migrant\_innen an vorherrschende Strukturen und Normen und andererseits zum Ziel der Ermächtigung, der Selbstermächtigung und der Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Lernenden. Die Problematisierung einer scheinbaren Gegensätzlichkeit zwischen beiden Zielen fand anhand eines kritischen Hinterfragens der Konzepte der Ermächtigung und Selbstermächtigung statt. Hinterfragt wurde auch das Ziel der Erweiterung der Handlungsfähigkeit der lernenden Migrant\_innen im Kontext von Neoliberalismus und Migrationsgesellschaft. Denn die Analyse der gesammelten Daten (Interviews mit DaZ-Lehrenden) verdeutlicht ein Verständnis von Ermächtigung, Selbstermächtigung und Handlungsfähigkeit als Voraussetzungen für den Erfolg im Projekt der Integration der lernenden Migrant\_innen in die Mehrheitsgesellschaft.

Dieses Projekt wurde von maiz – autonomes Zentrum von und für Migrantinnen in Linz/Oberösterreich – in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck und dem Fachbereich »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Wien konzipiert. Der erste Forschungsschritt wurde im Jahr 2011 durchgeführt: Die ersten Analysen beziehen sich auf die Interpretation von Beobachtungsprotokollen im Rahmen des Unterrichts (Projektteil der Universität Innsbruck) und Interviews mit Feldexpert\_innen (Projektteil von maiz) Die Forschungsidee wurde von maiz initiiert und innerhalb

der Kooperation umgesetzt. Wir schließen damit an eine Reihe von Forschungspraktiken innerhalb von *maiz* an, die außerhalb universitärer Rahmen stattfinden, und sich doch in Auseinandersetzung mit Akteur\_innen aus dem institutionalisierten wissenschaftlichen Bereich entfalten.

*maiz* wurde vor 18 Jahren als Selbstorganisation von Migrantinnen gegründet, ist eine Erwachsenenbildungseinrichtung und eine Beratungsstelle, ist im Feld der autonomen Kulturarbeit tätig und realisiert Projekte im Forschungsbereich. Zudem ist die Positionierung im Feld des Aktivismus konstituierend für das Selbstverständnis der Selbstorganisation. Die Entscheidung für die Arbeit im Forschungsfeld steht in Zusammenhang mit dem politisch motivierten Ziel, Artikulationen und Interventionen im Bereich der als wissenschaftlich anerkannten Wissensproduktion ausgehend von unserer Tätigkeiten als Aktivist\_innen, Sozialarbeiter\_innen, Pädagog\_innen und Kulturarbeiter\_innen sowie durch die Markierung unserer gesellschaftlichen Positionierung als Migrant\_innen hervorzubringen.

### Verortungen

Im Unterschied zum akademisch institutionalisierten Feld steht Forschung in *maiz* in Zusammenhang zum Aktivismus und zu den widerständigen Erfahrungen und Anliegen der Organisation. Die Kollektivierung des Wissen wie auch die Verortung der eigenen Erfahrungen ist wichtiger Bestandteil der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Forschungsthemen. Noch bevor ich auf das Projekt eingehe, möchte ich daher den Ort meines Sprechens, Schreibens und Denkens darstellen. Oder es versuchen: Ich erwähne wiederholend beim Sprechen über die Arbeit im Feld Deutsch als Zweitsprache (DaZ), dass mein Referenzort die Praxis sei. Praxis, die als Aktion und Reflexion verstanden wird. Von hier aus und eingebettet in einem Kollektiv werden Herausforderungen erkannt und als solche benannt, Fragen entworfen, theoretische Ansätze und Positionen weitergedacht, verarbeitet, verschränkt, entfaltet, in Verhältnis zur Erfahrung gebracht. Erkenntnisse ergeben sich. Manchmal. Perspektive für politische Handlungen und Interventionen werden entworfen. Oder nicht. Andere Fragen entstehen. Immer wieder.

Im Denken, Sprechen und Schreiben über die Prozesse der Forschungsarbeit bilde ich ein *Wir*, das mich in die Gruppe der im Forschungsprojekt Interviewten inkludiert und gleichzeitig auf ein Nicht-dazu-Gehören hinweist. Ein sich hinterfragendes *Wir*. *Wir* und *ich als Migrant\_in* bilden hier das Plural. Nicht essentialistisch. Strategisch.

Ich spreche, schreibe, denke nicht über *die* DaZ-Lehrer\_innen, sondern über *uns*, DaZ-Lehrer\_innen in Hinblick auf *unsere* professionelle pädagogische Handlung.

Die Bildung eines *Wir* als Offert zur Reflexivität und gleichzeitig als Herausforderung zur Reflexivität. Unter anderem indem meine Anwesenheit als *ich Migrant\_in* in diesem *Wir* nicht als Alibi, sondern als Hinweis auf eine strukturelle Leere fungiert und stört. Und gleichzeitig einlädt, ein Angebot macht. Dialog.

Ein *Wir*, das sich hinterfragt und stört.

Denn kaum Migrant\_innen als Unterrichtende im Feld.

Ein *Wir*, das sich hinterfragt und stört.

Denn das *Wir* wirft forschende Blicke hinter geläufige Selbstverständlichkeiten *unserer* alltäglichen professionellen Handlungen als DaZ-Lehrer\_innen. Und ent-

hüllt dabei Praxen, die unreflektiert Vorherrschendes reproduzieren. Und enthüllt im eigenen Sprechen das Fortsetzen ungleicher Machtverhältnissen in der Migrationsgesellschaft und die nicht Problematisierung der eigenen privilegierten Position. Das *Wir* hinterfragt sich, bemüht sich um Reflexivität und Selbstreflexivität, es ist aber auf keinen Fall selbstdestruktiv. Es erkennt unsere professionelle Kompetenzen und unser Wissen, unseren Mut und unser Engagement und es verstärkt sie, indem es versucht, bestehende Räume des professionellen Dialogs und der Auseinandersetzung zu erweitern. Dieses durch die Leere unterbrochene *Wir* lädt zum Dialog ein.

### **Das Projekt: eine kurze Darstellung**

Das Projekt »Deutsch als Zweitsprache als kritische Bildungsarbeit« ist der erste Schritt bei der Entwicklung bzw. der Re-Konzeptionalisierung sowohl eines Curriculums für DaZ in der Erwachsenenbildung als auch von didaktischen Materialien und eines Fortbildungskonzeptes für DaZ-Lehrer\_innen in Österreich. Im ersten Projektteil (2011) beschäftigen wir uns mit der Ausarbeitung von Grundlagen für die zukünftige Entwicklungsarbeit. Es wurden theoretische Konzepte, die aktuellen DaZ-Angeboten in der Erwachsenenbildung zu Grunde liegen, und deren Umsetzung in die Praxis (in Österreich) untersucht. Die hier vorgestellten Erkenntnisse gehen auf 13 Gruppen- und Einzelinterviews mit 25 Unterrichtenden und Projektleiter\_innen in vier verschiedenen Bundesländern zurück.

Entlang der Auswertung des im Projektteil von maiz gesammelten Materials wurden unterschiedliche Themen in ihren An- und Abwesenheiten erkannt, kartografiert, analysiert, interpretiert. In diesem Beitrag werde ich den Blick auf das Thema Mehrsprachigkeit richten und einerseits über die Analyse und Interpretationen, die zu diesem Thema im Rahmen des Projektes durchgeführt wurden, erzählen. Andererseits werde ich das Konzept der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, wie es Paul Mecheril und Inci Dirim (2010) formulieren, im Verhältnis zur Idee der heterolingualen Adressierung, wie sie von Naoki Sakai (2010) vorgeschlagen wird, stellen und nach möglichen Konsequenzen für ein weiterführendes Denken der pädagogischen Praxis im Feld DaZ suchen.

### **Mehrsprachigkeit *aber* monolingualer Habitus**

Die Aussagen der Lehrenden zum Thema Mehrsprachigkeit wurden im Projekt im Zusammenhang mit den in der Analyse erkannten Ansprüchen und Widersprüchen der pädagogischen Praxis im Feld DaZ interpretiert. In allen Interviews wird dem Erlernen der hegemonialen Sprache Deutsch eine gesonderte Bedeutung hinsichtlich der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und der Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens in Österreich zugemessen. Ein Überblick über die wiederkehrenden Aussagen zum Verhältnis zwischen Ermächtigung und Erlernen der dominanten Sprache, die in den Interviews gemacht wurden, könnte in folgender Gliederung strukturiert werden:

- Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch »handlungsfähig(er) werden bzw. gemacht werden«;
- Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch »selbstbestimmter leben«;

- Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch »mehr Selbstvertrauen« erlangen;
- Deutsch lernen ermächtigt, weil die Lernenden dadurch »einen Platz in der Gesellschaft finden können«.

Diesen Ansprüchen stehen Widersprüche gegenüber. Für die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit ist der erste hier aufgelistete Anspruch-Widerspruch besonders relevant. Im Vorfeld der Fokussierung auf Mehrsprachigkeit möchte ich eine bestimmte Figur besprechen, die wiederkehrend das Sprechen der Lehrer\_innen und Projektleiter\_innen über das Ziel der Erweiterung der Handlungsfähigkeit illustriert.

Das Motto Deutschkenntnisse zu benötigen, um »nach Außen gehen zu können« oder »draußen handlungsfähig zu sein«, erscheint wiederholt im Zusammenhang mit der Idee einer Ermächtigung durch die hegemoniale Sprache. *Hinausgehen* wird als das Verlassen eines imaginierten *Innens* präsentiert. Der Deutschunterricht wird durch das Ziel der Befähigung zur selbständigen Handlung in einem *Außerhalb* des imaginierten *Innens* charakterisiert. Ein imaginiertes *Innen* der Unselbstständigkeit. Aber auch der Deutschunterricht wäre demzufolge ein Innenraum, oder vielleicht ein Zwischenraum. Einerseits die vorausgesetzte Unfähigkeit der Lernenden, das Leben *draußen* selbstständig zu leben, erleben, organisieren, strukturieren, gestalten, usw., andererseits das Ziel der Befähigung der Lernenden dazu, legitimieren und rechtfertigen die Existenz des Innen- oder Zwischenraums »Deutschunterricht« .

Die Beschreibung oder die Benennung eines *Innen* wird in den Interviews nicht gemacht, nur das *Außen* wird benannt: es ist der öffentliche Raum mit seinen Plätzen, Orten des Konsums und Institutionen, wie die Schule, das Krankenhaus, die Ärzt\_inordination oder die kulturellen Einrichtungen: allen gemeinsam ist, dass sie eine bestimmte Fähigkeit zur selbständigen Handlung innerhalb ihrer Grenzen voraussetzen. Diese Fähigkeit zur selbständigen Handlung innerhalb dieses hegemonialen *Außens* wird den lernenden Migrant\_innen (nicht durchgehend, aber in den meisten Interviews) abgesprochen, vor allem weil sie die hegemoniale Sprache nicht oder nicht ausreichend beherrschen würden. Wenn die Beschreibung des *Außens* als ein monolingual strukturierter Raum, der in einem Akt der Selbstständigkeit zu betreten ist, vor dem Hintergrund feministischer und antirassistischer Forderungen nach Teilhabe und Mitgestaltung des öffentlichen Raums/des öffentlichen Lebens in Westeuropa betrachtet wird, dann könnte der öffentliche Raum als ein als notwendig oktroyiertes Außen gelesen werden. Das (vermeintlich feministische und/oder antirassistische) Ziel der Befähigung zur Interaktion im öffentlichen Raum gekoppelt mit der Entnennung der Fähigkeit der lernenden Migrant\_innen sich trotz weniger Kenntnisse der hegemonialen Sprache selbstständig im öffentlichen Raum zu bewegen und dort in soziale Interaktion zu treten, könnte auf einem »Wissen« über die *Notwendigkeit* und *Richtigkeit* einer bestimmten Form der Interaktion im öffentlichen Raum in westlichen europäischen Gesellschaften ruhen. Vor allem wenn es um lernende Migrantinnen (Frauen) geht, sollen *Standarderzählungen* (Mohanty 1991, zit. nach Brunner/Hzán 2009: 97) über Isolation und Abschottung der Migrantinnen durch patriarchale Gewalt berücksichtigt werden.

In diesem Sinn wäre das Ziel der Befähigung der Migrant\_innen, einem imaginierten *Innen* zu verlassen, ein notwendiges *Außen* zu betreten und dort selbstständig zu handeln, kritisch zu untersuchen. Man könnte sich fragen, ob es hier um einen verborgenen Befreiungsimpetus handelt (Castro Varela/Dhawani 2004: 205).

Es könnte auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit dieses Ziel von zwei *Standarderzählungen* beeinflusst bzw. erst möglich gemacht wird: die Betrachtung der Migrantinnen (Frauen) als Opfer vermuteter patriarchalen Abschottungsgewalt und die Erzählung über das »Migrant\_innenleben« (nicht nur Frauen gemeint), das sich abgekapselt von einer (vermeintlich homogenen) Mehrheitsgesellschaft abspielen würde. Es ist interessant anzumerken, dass im Alltagsdiskurs das vermeintliche *abgekapselte Leben der Migrant\_innen* als ein Leben »Außerhalb« beschrieben wird.

In den Interviews wird behauptet, dass die lernenden Migrant\_innen die hegemoniale Sprache brauchen, um »nach Außen zu gehen«. Das Leben in diesem imaginierten »Außen« ist ohne diese Sprache nicht zu »meistern«. Das Leben in diesem imaginierten »Außen« ist monolingual strukturiert. Auf die Frage »Warum Migrant\_innen Deutsch lernen sollten?« antwortet eine Lehrerin: »Man fühlt sich nicht so ohnmächtig.« Lernende Migrant\_innen auf Grund der – aus der Perspektive der Lehrenden – nicht ausreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache als »ohnmächtig« zu charakterisieren und das Erlernen der hegemonialen Sprache als Bedingung zur Entstehung von Handlungsfähigkeit zu begreifen, würde auf eine Vernachlässigung der Tatsache hinweisen, dass die Lernenden nicht sprachlos sind (Krumm 2002).

### **Die Entnennung des Evidenten**

Krankenhäuser oder Arztordinationen werden in den Interviews als Beispiele für Räume »draußen« erwähnt, in denen die Lernenden selbstständig handeln sollen. Die Problematik des Einbeziehens von Kindern als Dolmetscher\_innen wird in zwei Interviews thematisiert. Beide Passagen zeichnen sich durch einen appellativen Charakter aus und wirken in einem ersten Moment als ein unschlagbares Argument für die Behauptung, dass das Erlernen der hegemonialen Sprache eine unabdingbare Bedingung für ein Leben in Würde und Selbstständigkeit sei. Hinterfragt man jedoch die Selbstverständlichkeit des monolingualen Habitus der (österreichischen) Gesellschaft, wird die Argumentationskraft etwas vermindert. Die Unangemessenheit von Kindern in der Funktion von Dolmetscher\_innen (vor allem in bestimmten Belangen wie im Fall der Begleitung bei Ärzt\_innengesprächen) wird hier nicht relativiert, im Gegenteil: es gilt nach Lösungen und Alternativen zu suchen, darunter fällt auch das Erlernen der hegemonialen Sprache Deutsch. In beiden Interviews wird aber die Option »Deutsch lernen« als einzige Lösung für das »Problem« thematisiert. Andere Möglichkeiten (mehrsprachige Gesundheitspersonal, gratis Übersetzungsdienst, usw.) werden nicht erwähnt. Diese Argumentation erzählt möglicherweise von ihrer Insertion in einem Diskurs, der von der Selbstverständlichkeit monolingualer Gesellschaftsleben ausgeht bzw. diese gleichzeitig als Wahrheit konstituiert.

Aber steht die implizite Affirmation des monolingualen Habitus (Gogolin 1994) im Widerspruch zum Ansatz der Anerkennung der »anderen Sprachen« der Lernenden, die von den Interviewten in Zusammenhang mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit wiederholt gestellt wird? Es ist auffallend, dass die Lehrer\_innen über die Umsetzung der Förderung der Mehrsprachigkeit im Rahmen der DaZ-Praxis kaum berichten konnten. Der Bedarf an Methoden und Materialien wurde erkannt und benannt, der latente Widerspruch wurde dennoch bei den Interviews nicht thematisiert.

Die Vermutung des Widerspruchs veranlasste eine nähere Betrachtung der Aussagen, in denen sich die interviewten Lehrer\_innen und Projektleiter\_innen zum Ansatz der Mehrsprachigkeit positionierten. Können wir die Behauptung »Sie haben natürlich eine Sprache«, wie sie im folgenden Zitat steht, als Hinweis für eine anerkennende Haltung gegenüber den »anderen« Sprachen der lernenden Migrant\_innen identifizieren? Bedeutet die Feststellung »Sie haben natürlich eine Sprache«, dass die Lehrenden sich für die Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden engagieren? Oder beschränkt sich die Aussage auf die Funktion einer Benennung? Kann man in der Aussage ihre eigene Negation vermuten?

*»Und das ist nicht der alleinige Schlüssel zur Integration, da gehört noch sehr viel anderes dazu natürlich, aber was wir ihnen also jetzt in den Sprach-, in den Deutschkursen mitgeben können, das ist eben dieses Werkzeug Sprache, dass sie Deutsch ... das passiert mir immer wieder, dass ich die Sprache – sie haben natürlich eine Sprache ... Deutsch, dass wir ihnen wirklich dieses Werkzeug Deutsch mitgeben, um ihren Alltag dann auch wirklich so gestalten zu können, wie sie das selber wollen, und dass sie das auch erkennen, was sie wollen, und welche Möglichkeiten sie überhaupt haben und damit auch selbstbestimmter, ja, leben können, ja.«*

Diese Passage beinhaltet einige für das Aufspüren von Widersprüchen, das die Analyse des Materiales strukturiert, relevante Aussagen: (1) Die Lehrerin spricht von der deutschen Sprache als »die Sprache«; sie korrigiert sich prompt, vervollständigt ihrer Aussage durch die im erstem Moment nicht ausgesprochene »natürliche« Tatsache, dass die Lernenden sprechen können; (2) Es wird behauptet, dass Integration nicht nur vom Erwerb der hegemonialen Sprache abhängig ist; (3) die hegemoniale Sprache wird als Werkzeug beschrieben, das von den Lehrenden den Lernenden mitgegeben wird; DaZ wäre etwas »Äußerliches«, das passiv entgegen genommen wird, und dennoch zur Handlungsfähigkeit führen würde; (4) den Kenntnissen der hegemonialen Sprache wird die Funktion der Ermöglichung der selbstständigen Gestaltung des Lebens zugesprochen; (5) (erst) durch die Deutschkenntnisse seien die Lernenden in der Lage zu erkennen, was sie wollen und was sie machen können.

Die Betonung der Funktion der deutschen Sprache als Werkzeug erzählt von der Priorisierung eines Verständnisses von Sprache als Instrument, das erstens bewusst und zweckgemäß eingesetzt werden kann/soll und zweitens die Eigenschaften eines für die Benutzer\_innen äußeren Gegenstands hat, der von diesen nicht mit/aufgebaut wird, sondern ihnen als Werkzeug »mitgegeben« wird. In diesem Beitrag werde ich die Betrachtung(en) von der Funktion von Sprache in den Interviews jedoch nicht behandeln, statt dessen lenke ich die Aufmerksamkeit auf das Thema Mehrsprachigkeit.

### **Mehrsprachigkeit versus monolingualer Zwang**

Das Erlernen der hegemonialen Sprache wird als Bedingung für die Entstehung von Handlungsfähigkeit begriffen; verknüpft damit ist – wie bereits erwähnt – die Vernachlässigung der Tatsache, dass die Lernenden nicht sprachlos sind (Krumm 2002). Die Aussage »Sie haben natürlich eine Sprache« würde exemplarisch für einen hier vermuteten Widerspruch zwischen der offenkundigen Befürwortung einer Bildung



zur Mehrsprachigkeit und dem Zwang zur Monolingualität stehen. Die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit wird einer defizitärorientierten Betrachtung der Migrant\_innen hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse entgegengesetzt (Krumm 2002, Gogolin 1994; 2001; 2008). Im Einklang mit diesem Verständnis wird im Feld DaZ der Frage nachgegangen, wie der *Sprachenreichtum* der Migrant\_innen und der Minderheiten nicht als Störung sondern als Ressourcen betrachtet und genutzt werden kann.

Der Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (Mecheril/Dirim 2010) unterscheidet sich von Positionen, die sich auf einen durch Sprachvielfalt entstandenen Reichtum beziehen (Krumm 2002, Gogolin 1994; 2001; 2008, Barkowski 2008). Im Ansatz wird das Verständnis von Mehrsprachigkeit als der Umstand, dass einer Person oder einem System mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (Barkowski/Krumm 2010), durch das Betrachten von unterschiedlichen Varietäten einer bestimmten Sprache erweitert. Es wird hier von einer inneren Mehrsprachigkeit gesprochen, die einerseits auf das Nicht-Statich-Sein von Sprachen hinweist (Sprachen als Instrumente und Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen) und gleichzeitig ein Erfordernis zum situationsadäquaten Gebrauch dieser Varietäten darstellt. Mehrsprachigkeit wird verknüpft mit einer kritischen Analyse der bestehenden Machtverhältnisse und der damit verbundenen sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen von Sprachen gedacht (Dirim/Mecheril 2010: 103). Sprache wird als einen Raum beschrieben, in dem soziale Unterscheidungen stattfinden. In Anlehnung an Bourdieu behaupten die Autor\_innen, dass der Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten nicht nur von den Sprachkompetenzen der Individuen, sondern vor allem von der Anerkennung der angewendeten Sprache bzw. der Sprachvariante abhängen würde. Die Wirksamkeit von Sprache würde von politischen, kulturellen, sozialen und rechtlichen Bedingungen abhängig sein. Aufgrund dieser Bedingungen werden Sprachen und Sprachvarietäten unterschiedliche Werte zugeteilt. Anders gesagt, die migrationspädagogische Annäherung impliziere ein kritisches Verhältnis zur Struktur, in der der Wert der Sprachen hierarchisch geordnet ist (ebd.: 102).

Im Alltagsverständnis herrsche die Vorstellung einer internen Konsistenz, so die Autor\_innen, durch die »die Sprache« klar von anderen unterschieden werden könnte. Sich mit Sprachen in ihren sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen auseinanderzusetzen bedeute auch, sich Fragen der Herstellung von Zugehörigkeit und Identität zu stellen und somit sich mit der Bildung eines vermeintlichen »wir«, das eine nationale Sprache sprechen würde, zu beschäftigen. Die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit beschäftigt sich vor allem mit der Institution Schule und beschreibt diese als Mitproduzentin von Wert-Differenzen zwischen sprachlichen Praxen der Migrationsgesellschaft und als ein Ort, an dem der Fortbestand einer als Nationalsprache legitimierten Varietät (»Standardsprache«) gepflegt wird (ebd. S. 108). Die Priorisierung einer Sprache wird im Zusammenhang mit dem historischen Prozess der Durchsetzung der Idee moderner Nationen gebracht. Monolingualität wäre als ideologisch zu betrachten. Gemischter Sprachgebrauch und Sprachalternationen wie Code-Switching, werden aus der Sicht der monolingualen Sprachstandards als Defizit und/oder Bedrohung bewertet.

An dieser Stelle wird auf eine Nähe zwischen der Kritik an Monolingualität im Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und der von Naoki Sakai (2010) formulierten Kritik an ein vorherrschendes Übersetzungsregimes aufmerk-

sam gemacht. Es handelt sich um ein Regime von Übersetzung, in dem eine Sprache als äußerlich von einer anderen Sprache repräsentiert wird. Auf dieses Regime bezieht er sich als eine »homolinguale Adressierung«. Die »homolinguale Adressierung« erhalte demzufolge ihre Legitimität von der Vision einer modernen internationalen Welt als Nebeneinanderstellung staatlicher Souveränitäten sowie als gegenseitige Anerkennung zwischen Nationalstaaten. Die Einheit der nationalen Sprache würde als Naturgegebenheit behandelt werden und verschränkt damit die Vorstellung einer homogenen Nationalgemeinschaft konstruiert. Ähnlich wie im Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit betont der Autor, dass die Idee der Einheit einer nationalen Sprache fundamental für die Herstellung nationaler Subjektivität war. Die Argumentation, dass für die Realisierung des Ideals der Demokratie eine homogene nationale Sprache notwendig sei, wäre heute nicht mehr vertretbar, meint Sakai, denn die Nationen würden von Subjekten bewohnt werden, die heterogen zur vermeintlichen Homogenität der Nation sind (vgl. ebd.).

In der Migrationspädagogik, die den theoretischen Rahmen der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bildet, wird Migration als Phänomen beschrieben, das Grenzen der Zugehörigkeit, Grenzen zwischen »Innen« und »Außen«, zwischen »wir« und »nicht wir« thematisiert und problematisiert. Die Migrationspädagogik ist interessiert an der Frage einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, »[...] in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden.« (Mecheril et al. 2010: 15) Auch die Frage nach dem Beitrag, der Pädagogik zur (Re-)Produktion einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung leisten würde, wird gestellt; sie fragt ebenfalls nach vorhandenen Möglichkeiten der Veränderung dieser Ordnung und nach anderen Alternativen ihrer Transformation, die noch zu entwickeln wären. Im Einklang mit einer dekonstruktiven Differenztheorie werden der Blick und die Aufmerksamkeit auf Phänomenen der Mehrfachzugehörigkeiten, des Grenzgängertums, der Hybridität, der Transkontextualität gerichtet. Das Ziel ist, das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln zu schwächen und zu unterlaufen (vgl. Mecheril et al. 2010).

In beiden Positionen (Migrationspädagogik und heterolinguale Adressierung) ist die Problematisierung von Grenzen der Unterscheidung zwischen den nationalen Sprachen zu beobachten. Sowohl die Idee der Einheit einer Sprache als Naturgegebenheit als auch ihre Identifizierung mit der nationalen Sprache werden problematisiert. Beim Ansatz der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird außerdem die Überschreitung innerer Grenzen einer vermeintlich homogenen Sprache thematisiert.

### Schlussfolgerungen und Wiedereröffnungen

In Anlehnung an Naoki Sakai (2010) würde ich vermuten, dass die Konsequenzen dieser Problematisierung für die pädagogische Handlung im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung in erster Linie eine Herausforderung an alle im Lernprozess beteiligte Akteur\_innen hervorbringen würde: die Beschäftigung mit der Bedeutung und Funktionen von Unverständlichkeiten und Verständlichkeiten. Oder wie in der Migrationspädagogik vermutlich ausgedrückt werden würde: die Beschäftigung mit der Bedeutung und Funktionen von Uneindeutigkeiten und Eindeutigkeiten.



Kommunikation und Interaktion finden nicht nur anhand von *Verstehen* statt, sondern auch bei *nicht ganz Verstehen*, beim *nicht Verstehen*, beim *Missverstehen*. (vgl. ebd.) Es geht darum, die Utopie einer pädagogischen Praxis im Feld DaZ zu pflegen, die nicht nur das *Nicht-Verstehen* ins *Verstehen* zu übersetzen versuchen würde, sondern die das *Nicht-Verstehen* als Bestandteil von Interaktionsprozessen in der Migrationsgesellschaft wahrnehmen und diese unter den Bedingungen von Rassismus und Sexismus kritisch beleuchten würde: wie passiert das *Nicht-Verstehen*? Wie als Angehörige einer diskriminierten Minderheit mit dem hegemonialen *Nicht-Verstehen* und mit dem hegemonial strukturierten Verstehen strategisch umzugehen? Usw.

Eine pädagogische Praxis, die sich zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden bekennt und einen Beitrag zur Gestaltung einer mehrsprachigen Gesellschaft leisten will, muss sich bewusst sein, dass dies Handlungen und Positionierungen gegen einen monolingualen Zwang erfordert, und dass Kritik an Monolingualität eine kritische Haltung gegenüber monolingual verfassten Nationalstaaten bedingt und impliziert. Kritik an den Nationalstaat, Problematisierung von Grenzen und von Zugehörigkeitsordnungen bedeuten außerdem eine Problematisierung von ungleichen Machtverhältnissen und letztendlich von der eigenen privilegierten Position innerhalb der dominanten Verhältnisse.

Eine kritische Anmerkung zur Migrationspädagogik: Bei der Auseinandersetzung mit dominanten ungerechten Machtverhältnissen werden in der Migrationspädagogik die Grenzen zwischen dekonstruktiven Fragestellungen und Kapitalismuskritik nicht überschritten. Ökonomische Bedingungen, Produktionsverhältnisse, Arbeitsteilung werden nicht thematisiert. Sakai (2010) hingegen berücksichtigt Kapitalakkumulation als eine der Hauptpfeiler, worauf die Entwicklung der modernen inter-nationalen Welt ruht. Der zweite von ihm benannte Pfeiler ist die Klassifizierung der globalen Menschheit in Nationalstaaten (also die Herstellung von nationalen Subjekten). Eine kritische Analyse vom Kapitalismus, die auf der Annahme eines nationalen Subjektes aufbauen würde, könnte im Einklang mit seiner Argumentation nicht durchgeführt werden. Denn solche eine Analyse würde übersehen, dass die beiden Hauptpfeiler Komplizen sind und zusammen wirken.

Die Relevanz dieser Argumentation für unsere Arbeit im Feld DaZ entsteht durch die Umkehrung des Gedankens: eine kritische Analyse der Herstellung nationaler Subjektivität kann nicht auf der Naturalisierung ökonomischer Verhältnisse und Bewegungen (wie die der Kapitalakkumulation) basieren. Denn beide Pfeiler der Entwicklung der modernen inter-nationalen Welt wirken zusammen und sind Komplizen.

Sich für Mehrsprachigkeit zu engagieren, bedeutet eine Radikalisierung vom Verständnis der Demokratie und im Folge dessen eine Radikalisierung einer pädagogischen Praxis, die in ihrer aktuellen Selbstverständnis als demokratisch gelten will. Es gilt sich die Frage nach den demokratischen Subjekten in den aktuellen Migrationsgesellschaften zu stellen. Es gilt sich zu fragen, ob die Lernenden als demokratische politische Subjekte adressiert werden, wenn die Lehrenden über Mehrsprachigkeit reden bzw. Mehrsprachigkeit fördern wollen. Der anfangs vermutete Widerspruch zwischen einer in den Interviews verbreiteten Befürwortung vom Ansatz der Mehrsprachigkeitsförderung und dem monolingualen Habitus gewann durch die hier dargestellten Überlegungen (hoffentlich) an Gestalt:

Ohne den monolingual verfassten Nationalstaat zu kritisieren, also ohne die Regime, die sowohl die Grenzen des Nationalstaates als auch die der nationalen Sprachen implementieren und legitimieren, in ihrer Inklusions- und Ausgrenzungsgewalt kritisch zu hinterfragen und zu unterlaufen, bleibt die Befürwortung der Mehrsprachigkeitsförderung als ein schein-widerständiges Sprechen, das keine Transformation der gegebenen Verhältnisse bewirken könnte; könnte;

Der Konjunktiv als Signal für Dialogbereitschaft.

Die Arbeit an einer Sprache des Dialogs, nicht beendet, oder immer wieder am Starten, neu, wiederkäuend, kauend.

Dialog.

Dieses durch die Leere unterbrochene *Wir* lädt zum Dialog ein.

Dialog nicht bloß als Interaktion verstanden. Dialog, der sich nicht im Austausch über Erfahrungen, Wissen, Meinungen usw. erschöpft. Dialog im Sinn einer radikalen pädagogischen Praxis als dialektisch und problematisierend verstanden. Ein Dialog, der einen Blick auf unsere gesellschaftliche Existenz als Prozess ermöglicht, als etwas, das aufgebaut wird, das nicht gegeben, sondern veränderbar ist. Ein Dialog, der zwar Interaktion und das Mit-Teilen unterschiedlichen Wissens und unterschiedlicher Realitäten ermöglicht, aber das Ziel verfolgt, dadurch neues Wissen herzustellen, um in der geteilten Hoffnung etwas anderes («um ser mais») aufzubauen.

## Literatur

- Barkowski, Hans (2008) Alles wird gut ... Sprachenlernen im 21. Jahrhundert und das Mehrsprachigkeitsaxiom des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.) Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung. Wien, 10-13.
- Brunner, Claudia/ Hrzán, Daniela (2009) Female Suicide Bombing – Female Genital Cutting: Wissen über »die ganz andere Andere« im Spannungsfeld von physischer, politischer und epistemischer Gewalt. In: *Femina Politica*, Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 2/2009, 95-105.
- Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2004) Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention. In: Ross, Bettina (Hg.) Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik/-wissenschaft. Opladen, 203-225.
- Dirim, Inci/ Mecheril, Paul (2010) Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, María do Mar/ Dirim, Inci/ Kapalka, Annita/ Melter, Claus (Hg.) Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 99-20.
- Gogolin, Ingrid (1994) Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/ New York.
- Gogolin, Ingrid (2001) Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? [www.good-practice.de/1\\_Gogolin.pdf](http://www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf) (3.6.12).
- Gogolin, Ingrid (2008) Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hg.) Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachenentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/München.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002) Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Vortrag im Rahmen des Symposiums »Sprache und Integration«. <https://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSu1.pdf> (16.4.2012).
- Krumm, Hans-Jürgen/ Barkowski, Hans (Hg.) (2010) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen.

- Sakai, Naoki (2010) Übersetzung als Filter. Unveröffentlichte Übersetzung von Birgit Mennel aus dem Original in: Transeuropéennes. International Journal of Critical Thought, [http://www.transeuropeennes.eu/en/articles/200/Translation\\_as\\_a\\_filter](http://www.transeuropeennes.eu/en/articles/200/Translation_as_a_filter). (16. 4. 2012).
- Salgado, Rubia (2011) Chewing the Borders oder Kauen, um wach zu bleiben oder Widerstand im Widerspruch. In: Andrea Thal (Hg.) Chewing the Scenery. Herausgegeben im Auftrag des Bundesamtes für Kultur als Teil des offiziellen Beitrages der Schweiz an der 54. Kunstbiennale Venedig.