

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová
(Hrsg.)

Germanistenverband der Tschechischen Republik
Westböhmisches Universität in Pilsen

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová
(Hrsg.)

Westböhmisches Universität in Pilsen
2019

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová (Herausgeber/innen)

Review:

doc. PhDr. Jiřina Malá, CSc.

doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

Grafische Gestaltung des Covers und typografisches Layout:

Jakub Pokorný

Erschienen bei

Westböhmisches Universität in Pilsen

Univerzitní 2732/8, 301 00 Pilsen, Czech Republic

Gedruckt von

Polypress s.r.o.

Truhlářská 486/15, Stará Role, 360 17 Karlovy Vary, Czech Republic

Erste Ausgabe, 198 Seiten

Pilsen 2019

ISBN 978-80-261-0919-8

© Westböhmisches Universität in Pilsen, 2019

Autor/innen, 2019

Alternative Sprachbetrachtung in México – Linguizismuskritik als didaktische Perspektive

Johannes Köck

Abstract

Der nachfolgende Beitrag ist eine Fortführung der in den Jahren 2013 und 2014 in Wien und Oldenburg abgehaltenen Erasmus-Intensivprogramme *Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme)*. Ziel war dabei die Adaption des Konzeptes der mehrsprachigen Lehre auf einen DaF-Kontext in Mexiko. Zudem soll illustriert werden, wie ein sozialwissenschaftlicher, herrschaftskritischer Zugang auch für andere (nationale) Bildungssysteme fruchtbar gemacht werden kann.

Schlüsselwörter

Linguizismus, Linguizismuskritik, Othering, Bildung, Empowerement, Rassismuskritik, Rassialisierung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Didaktik, indigene Sprachen in Mexiko

1. Einleitung

Eingangs soll nun kurz der persönliche und wissenschaftliche Zugang des Verfassers skizziert werden, welcher dem Vortrag in Pilsen vorausging und darüber hinaus maßgeblich für das Verständnis des nachfolgenden Beitrags ist. In den Jahren 2013 und 2014 beteiligten sich über 60 Studierende und deren Dozent/innen aus fünf verschiedenen Ländern (Österreich, Türkei, Deutschland, Ungarn und Estland) an einem internationalen Intensiv-Lehrprogramm¹, das jeweils an zwei Wochen in der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters in den Städten Wien und Oldenburg stattfand. Unter dem Titel *Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme)* kooperierten Studierende und Lehrende von sieben europäischen Hochschulen nicht nur international, sondern auch

¹ IP wird nachfolgend als Sigle für *Erasmus Intensiv Programm* verwendet.

interdisziplinär miteinander. Vertreten waren die Disziplinen Sozialpädagogik (Esslingen), Bildungswissenschaften (Oldenburg), Deutsch als Zweitsprache (Wien), Deutsch als Fremdsprache (Budapest), Lehrer/innenausbildung (Narva), Medienwissenschaft und Öffentlichkeitsarbeit (Ankara) sowie Radio, Fernsehen und Film (Antalya) (vgl. Dirim/Köck/Springsits 2018:18). Trotz der Multiperspektivität einte die Teilnehmenden ein Interesse an den Zusammenhängen von (nicht) praktizierter Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Gestaltung nationaler schulischer und hochschulischer Bildungssysteme). Ein weiteres Spezifikum des IP war, dass nicht nur die prestigeträchtigen, „wichtigen“ (Fremd-)Sprachen im Fokus der Betrachtung standen, auch nicht in erster Linie die Amts- und Schulsprachen, sondern vielmehr benachteiligte oder gar unterdrückte Migrations- und Minderheitensprachen. Wobei auch angemerkt werden muss, dass nicht die linguistische Betrachtung der jeweiligen Sprache maßgeblich war, sondern ihre Sprecher/innen und deren Bildungsmöglichkeiten bzw. deren Verunmöglichung (vgl. Dirim/Köck/Springsits 2018:18). Die für die Arbeit im IP und auch für diesen Beitrag zentrale Perspektive der *Linguizismuskritik* ist im Kontext der Rassismuskritik zu verordnen „[...] und verfolgt das Ziel aufzudecken, inwiefern unter Bezugnahme auf von impliziten Rassekategorien vermittelten Unterschieden zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden“ (ebd.:25). Fokus der beiden IPs war „[...] neben dem diskriminierungskritischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Programm selbst das Erarbeiten einer diskriminierungs-, rassismus- und linguizismuskritischen Perspektive auf die nationalen Bildungssysteme der Länder, in denen die Teilnehmenden lebten“ (ebd.). Das im Rahmen der Didaktisierung in Mexiko-Stadt verwendete Linguizismus-Konzept wird im Kapitel *Didaktische Umsetzung* näher beschrieben. Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle bleiben, dass (nicht) berücksichtigte Mehrsprachigkeit in internationalen Bildungskontexten nicht nur zentrales Forschungsinteresse der IP war, sondern dass das Erarbeiten einer mehrsprachigen, translatorischen Praxis ebenso grundlegend für die gemeinsame Arbeit in mehrsprachigen Teams war. Das entwickelte Lehrkonzept versuchte, die systematische Berücksichtigung aller vorhandenen Sprachen zu realisieren, worunter nicht verstanden wird, dass alle im Raum vorhandenen Sprachen miteinbezogen werden können, sondern was

vielmehr mehrsprachige Arbeitsweisen meint, mit denen möglichst alle Teilnehmenden erreicht werden (vgl. ebd.:22). Während beim ersten IP noch mit den Sprachen Deutsch, Englisch und teilweise Türkisch gearbeitet wurde, waren die Arbeitssprachen des zweiten IP Deutsch und Türkisch, da auf diese Weise alle Teilnehmenden sprachlich handlungsfähig waren. Die Teilnehmenden dolmetschten/übersetzten einander gegenseitig konsekutiv und auch die Präsentationen waren im Vorfeld mehrsprachig erstellt worden. Weil die kooperative Arbeit im IP nicht nur verbindend, sondern überaus intensiv und konstruktiv war, entstand im Rahmen eines Forschungs- und Arbeitsaufenthaltes an der autonomen Universität in Mexiko-Stadt die Idee, das Konzept der mehrsprachigen Lehre für einen DaF-Kontext in Mexiko fruchtbar zu machen.

Die Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik, die von 23. bis 25. 05. 2018 unter dem Titel *Experimentierräume: Herausforderungen und Tendenzen* an der Westböhmisches Universität in Pilsen stattfand, schien mir schon aufgrund des für die Konferenz gewählten Rahmenthemas ein geeigneter Ort zur Präsentation der Ergebnisse einer universitären, in der Hauptstadt Mexikos 2017 abgehaltenen linguizismuskritischen Forschungswerkstatt. Die Frage, welche *Experimente* gewagt, welchen *Herausforderungen* sich gestellt und nicht zuletzt, welche *Tendenzen* in der Fremdsprachendidaktik des 21. Jahrhunderts angestrebt oder verhindert werden sollten, lässt viele Lesarten und Antwortmöglichkeiten zu. Anders als im Call for Papers² vorgeschlagen war die Motivation für dieses Forschungsvorhaben nicht die Frage, wie „Deutsch immer effektiver vermittelt werden kann“³ und auch didaktische Potentiale „im Hinblick auf die neuen Möglichkeiten des digitalen 21. Jahrhunderts mit seinen interaktiven Tafeln und dem Einsatz von Tablets im Unterricht“⁴ waren genauso wenig Gegenstand der Betrachtung wie die Frage, „welche Herausforderungen die kulturelle und sprachliche Integration flüchtender Menschen für Deutschland und Österreich brachte und bringt“⁵. Die

² Für Informationen zum Kongress siehe Konferenzhomepage: <https://konferenz2018.zcu.cz/> [Zugriff am: 10.10.2019].

³ <https://konferenz2018.zcu.cz/program/> [letzter Zugriff am: 10.10.2018].

⁴ Ebd.

⁵ <https://konferenz2018.zcu.cz/program/> [letzter Zugriff am: 10.10.2018]. An dieser Stelle muss gefragt werden, von welcher Integration/Assimilation hier gesprochen wird und warum der Diskurs *Flucht* nur aus der/für die deutsch-österreichische Sicht relevant ist.

im Call for Papers ausgesprochene Einladung, neue Zugänge und Verfahren im Experiment zu entwickeln und zu erproben und diese Erfahrung im Diskussionsraum zur Disposition zu stellen, bin ich⁶ sehr gerne gefolgt. Die alternative Sprachbetrachtung und die indigenen Sprachen in México dienten mir als *Experimentierräume*, die Adaption des Konzeptes der mehrsprachigen Lehre und die Vermittlung der Perspektive *Linguizismus* waren genauso wie die praktische Umsetzung *Herausforderung*. Und die *Tendenzen*? Diese werden am Ende des Beitrags in einem Ausblick thematisiert werden.

2. Didaktische Umsetzung – Arbeiten mit der Perspektive *Linguizismus*

Im nachfolgenden Kapitel soll nun illustriert werden, wie die didaktische Arbeit mit der Perspektive *Linguizismuskritik* konkret realisiert wurde. Das Projekt sollte eigentlich im Rahmen zweier DaF-Erwachsenenurse Niveau B2-C1 in Mexiko-Stadt durchgeführt werden. Angedacht war einerseits eine Forschungswerkstatt an der UNAM (*die Nationale Autonome Universität von Mexiko/Universidad Nacional-Autónoma de México*) und ferner ein Workshop am Goethe-Institut der mexikanischen Hauptstadt. Aufgrund terminlicher und programmatischer Entscheidungen konnten aber beide eigentlich verbindlich vereinbarten Termine nicht realisiert werden. Dieser Umstand wird erwähnt, um zu verdeutlichen, wie schwierig es sein kann, im Rahmen einer (prekären) Lehrtätigkeit zu forschen. Als Alternative wurde die Forschungswerkstatt schließlich mit einer Gruppe von sieben freiwilligen erwachsenen Teilnehmer/innen an einem Nachmittag (180 Minuten) an einem unabhängigen Ort in Mexiko-Stadt realisiert.⁷ Zwar ist diese Gruppengröße natürlich nicht repräsentativ, aber dies war auch nicht die Intention des „Experiments“. Es ging vielmehr darum, qualitativ zu erproben, welche Potentiale und Schwierigkeiten diese alternative Sprachbetrachtung bieten würde.⁸

⁶ An dieser Stelle scheint mir das persönlich involvierte *Ich* angemessen.

⁷ Die Teilnehmenden hatten im Deutschen das Sprachniveau B2-C1 und waren am Tag der Forschungswerkstatt zwischen 23 und 77 Jahre alt. Fünf Personen gaben Spanisch und zwei Deutsch als ihre Erstsprache an. Alle Personen hatten ein Studium abgeschlossen und arbeiteten in den Bereichen Kulturmanagement, Kunst, Chemie und Fremdsprachendidaktik.

⁸ Nicht versäumen möchte ich, mich bei den Teilnehmer/innen für ihre Bereitschaft zur Beteiligung und ihre konstruktive und wertvolle Arbeit zu bedanken.

2.1. Aktivitäten zur Vorentlastung

Im Anschluss an die Begrüßung und an verschiedene aktivierende Kennenlernspiele wurden zwei Gruppen gebildet. Die erste sollte in einer Mindmap ihre Assoziationen zum Begriff *Sprache* festhalten, während die zweite ein Akrostichon zum selben Begriff erstellen sollte. Die Arbeitsanweisung schloss mit ein, dass jede gewünschte Sprache verwendet werden könne, solange es eine Person im Raum gäbe, welche die Begriffe ins Deutsche, Englische oder Spanische übersetzen könne. Diese Möglichkeit, sich mehrsprachig auch alternierend und jenseits von Sprache- oder -verboten artikulieren zu können, war wesentliche Handlungspraxis während der gesamten Einheit. Ein Blick auf die beiden nachfolgenden Fotografien der Plakate macht einerseits deutlich, dass sämtliche Angaben in deutscher Sprache gemacht wurden, und zeugt zudem von umfassenden und auch erstaunlich spezifischen und komplexen Themenzugängen, die kooperativ erarbeitet wurden. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht besonders interessant ist die Nennung von Begriffen wie *Akzent*, *Körper*, *Bilingual*, *Multilingual*, *Akzent*, *Offizielle Sprache*, *Fachsprache*, *Dialekt*, *Soziales*, *Heimat*, *Partizipation*, *Natur* und *Nationen*, die nach der Einschätzung des Verfassers gerade im Rahmen der thematischen Vorentlastung überraschend und thematisch zudem sehr gut anschlussfähig für linguizismuskritische Zugänge sind.

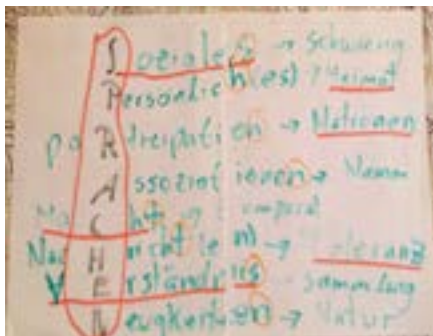


Abbildung 1:
Akrostichon „Sprache“



Abbildung 2:
Assoziogramm „Sprache“

2.2. Einführen und Erarbeiten der relevanten Begriffe

Ein zentraler und schwieriger Schritt, der für das Gelingen des Vorhabens aber entscheidend war, war das Erarbeiten der relevanten Begriffe und Perspektiven. Zunächst musste festgelegt werden, welche weiteren Termini neben dem zentralen Zugang *Linguizismus* für eine macht- und herrschaftskritische Analyse des (Hoch-)Schulwesens Mexikos relevant waren. Die Auswahl fiel auf Begriffe, die ebenfalls im Kontext der Rassismuskritik zu verorten sind und sich ferner gut mit einem linguizismuskritischen Fokus verbinden lassen können. Ausgewählt wurden insgesamt vier Begriffe: *Linguizismus*, *Adressierung*, *Othering* und *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. Diese Begrifflichkeiten wurden in einem mehrsprachigen Begriffsglossar in den Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch präsentiert. Bewusst wurde im Spanischen nur eine kürzere, konsekutive und unterstützende Übersetzung zur Verfügung gestellt, weil die Sinnerschließung hauptsächlich in den Fremdsprachen erfolgen sollte. Bei den Begriffsdefinitionen wurde versucht, kurze und klare Erläuterungen zu bieten, die aber nicht simplifizierend sein sollten. In Anbetracht der Komplexität der Begriffe erforderte dieses Vorgehen einen erheblichen Aufwand, konnte aber, was die Rückmeldungen der Teilnehmenden angeht, positiv umgesetzt werden. In der Folge sollen zunächst exakt die vier Definitionen aufgeführt werden, die auch im Rahmen der Forschungswerkstatt eingesetzt wurden. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Veröffentlichung werden aber nur die deutschsprachigen Erklärungen angeführt. *Linguizismus* wird von İnci Dirim wie folgt definiert:

„[...] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt.“ (Dirim 2010:91)

Der Linguizismus „erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ (ebd.).

Adressierung kann nach Reh und Ricken (2012:43) auf verschiedenen, nicht nur sprachlichen Ebenen und Modi erzeugt werden. Adressierungen sind auch in körperlichen Akten jenseits oder zusätzlich zu Sprechakten möglich und stellen die Ansprache einer/eines Anderen

sowie die Adressiertheit eines Aktes dar, mit dem sich der Agierende in ein Verhältnis zu dem Angesprochenen bzw. diesen in ein Verhältnis zu ihm selbst setzt.

Das Konzept des *Othring* beschreibt einen Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis. Mit Hilfe dieses Konzeptes kann erläutert werden, wie das *Wir* durch Identifikation eines *Nicht-Wir* konstituiert wird. Dieses homogene *Wir* symbolisiert in seiner Spannungslosigkeit eine sichere Gemeinschaft, wohingegen das *Nicht-Wir* fremd und bedrohlich erscheint (vgl. Castro Varela/ Mecheril 2010:43).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Gogolin 2004): Der Begriff *lebensweltliche Zweisprachigkeit* (vgl. Gogolin 1998) wird zur Beschreibung des Sprachvermögens von Menschen verwendet, die in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben. Dieses wird aber nicht durch das offizielle Schulwesen vermittelt.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist eine Gegenperspektive zum negativzentrierten Terminus „Doppelseitige Halbsprachigkeit“ und eine Erweiterung der Perspektive *lebensweltliche Zweisprachigkeit*.

Weil die Begriffe allesamt voraussetzungsreich sind und sich nicht sofort erschließen, wurde für die Erarbeitung viel Zeit eingeplant. Die Teilnehmenden sollten sich die Definitionen zunächst zwanzig Minuten erarbeiten und bei der Lektüre mit drei Farben arbeiten. Grün stand für „ist mir klar, verstehe ich“, Rot hingegen für „unklar, damit kann ich nichts anfangen“ und Gelb für „dazu fällt mir noch ein weiteres Thema ein, in diesem Zusammenhang ist auch ... interessant“. Im Anschluss wurde folgendermaßen vorgegangen: Je zwei Personen (der Verfasser beteiligte sich ebenfalls, so waren es insgesamt acht) tauschten sich 7 Minuten mehrsprachig über die Begriffe aus und machten sich Notizen. Dieses Vorgehen wurde insgesamt dreimal mit wechselnden Partner/innen realisiert. Diese Methode des *Lesezirkels* ist eine Adaption des Authentischen Lesens (vgl. Faistauer 2012), allerdings ohne das zwischenzeitliche abermalige individuelle Lesen und mit einer Folgeaufgabe, die hier zentraler und somit obligatorischer Bestandteil der Didaktisierung war. Im Anschluss an dieses „Zirkeltraining“ wurde der Raum für plenare Fragen geöffnet und die Definitionen wurden vom Vortragenden nochmals paraphrasiert und mit konkreten Beispielen illustriert.

2.3. Gruppenarbeit: Indigene Sprachen in México

Für die Gruppenarbeit wurden nun wiederum zwei neue Gruppen gebildet. Die Arbeitsanweisung war folgende:

- Bildet Gruppen.
- Sammelt zunächst eure Erkenntnisse zu indigenen Sprachen in México und verwendet erst dann das Internet zur Recherche.
- Wendet nun die Perspektiven aus dem Glossar auf das Hochschulsystem Méxicos an. Der Fragenkatalog bietet möglicherweise eine Hilfestellung. Haltet die Ergebnisse auf einem Plakat fest und macht euch zusätzlich individuell Notizen.

Dieser nachfolgende Fragenkatalog wurde als zusätzliche Anregung an die Lernenden verteilt:

- Welche Rolle spielen indigene Sprachen in eurer Lebenswelt?
- Werden hierarchisierte Unterschiede im mexikanischen Hochschulsystem konstruiert? Falls ja, auf welche Weise?
- Was etwa bedeutet es, ein Spanisch zu sprechen/schreiben, das nicht den normativ-korrekten Anforderungen der (monolingualen) Universität entspricht?
- Welche Kurs- und Studienangebote in indigenen Sprachen existieren im mexikanischen (Hoch-)Schulsystem?
- In welcher Weise werden Kursteilnehmer/innen in den Kursen über die Kursangebote adressiert?

Interessant war die Antwort auf die erste Teilfrage, in welcher das Wissen ermittelt werden sollte, das im Raum zu indigenen Sprachen vorhanden ist. Trotz des Interesses an der Thematik, das bei allen Teilnehmenden vorhanden war, verfügten wir über ein eher geringes und wenig ausdifferenziertes Wissen über indigene Sprachen in México. Von den 68 indigenen Sprachen, die sich in 11 Sprachfamilien untergliedern,⁹ konnten wir lediglich 11 Sprachen und 3 Sprachfamilien

⁹ Vgl. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015. Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) [online] [Zugriff am: 13.10.2018]. Verfügbar unter: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf.

nennen. Wenn auch die soziale Bedeutung von Sprache(n) hier im Mittelpunkt steht, sollen die Sprachfamilien und Sprachen aus Informationsgründen dennoch kurz genannt werden. Laut INALI¹⁰ (*Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*) existieren in México 68 indigene Sprachen, die wiederum über 364 sprachliche Varianten verfügen:

Akateko, Amuzgo, Awakateko, Ayapaneco, Cora, Cucapá, Cuicateco, Chatino, Chichimeco, Jonaz, Chinanteco, Chochoalteco, Chontal de Oaxaca, Chontal de Tabasco, Chuj, Ch'ol, Guarijío, Huasteco, Huave, Huichol, Ixcateco, Ixil, Jakalteko, Kaqchikel, Kickapoo, Kiliwa, Kumiai, Ku'ahl, ,K'iche', Lacandón, Mam, Matlatzinka, Maya, Mai, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahuatl, oluteco, otomí, paipai, pame, pápago, pima, popoloca, popoluca der Sierra, qato'k, Q'anjob'al, Q'eqchí', sayulteco, seri, tarahumara, tarasco, Teko, tepehua, tepehuano del norte, Tepehuano del Sur, Textepqueño, Tlahuica, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaco, Triqui, Tseltal, Tsotsil, Yaqui, Zapotek und Zoque.

Diese Sprachen werden in 11 Sprachfamilien untergliedert¹¹:

- Álgica
- Yuto-nahua
- Cochimí-nahua
- Cmiique litom (seri)
- Oto-mange
- Maya
- Totonaca
- Purépecha (tarasca)
- Mixe-zoque
- Chontal de Oaxaca
- Ombeayüiits (huave)

¹⁰ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf.

¹¹ Ebd.



Abbildung 3: Sprachenlandschaft Mexicos¹²

Auch bezüglich der Frage nach der Sprecher/innenzahl waren die Gruppen uneins und unsicher. Die Internetrecherche ergab, dass nur 7,1% der mexikanischen Gesamtbevölkerung Primärsprecher/innen einer indigenen Sprache sind und wiederum weniger als 1% nur eine indigene Erstsprache ohne Spanisch sprechen. Diese vergleichsweise geringe Zahl rief in den Gruppen ebenso Erstaunen und in der Folge auch Kritik hervor wie der Umstand, dass Spanisch faktisch die einzige Amtssprache ist und in Mexiko erst seit 2003 62 indigene Sprachen als *lenguas nacionales* (Nationalsprachen) anerkannt werden. Die spontan aufkommende Diskussion illustriert die (auch didaktischen) Potentiale von herrschaftskritischen Zugängen und die Relevanz des Hinterfragens von machtvollen Normalitätsverhältnissen.

2.4. Anwenden der Termini auf den mexikanischen (Hoch-)Schulkontext

Im Anschluss an die faktenorientierte Recherche wurden nur die rassismuskritischen Perspektiven auf die lokale Situation angewendet. Als Hilfestellung dienten Begriffsglossar und Fragenkatalog, die

¹² Karte der Sprachlandschaft Mexicos [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: <http://elahijadodetecatlipoca.blogspot.com/2014/04/las-11-familias-linguisticas.html>.

Ergebnisse sollten als Gruppe auf einem Plakat festgehalten werden und zusätzlich waren die Teilnehmenden angehalten, sich zudem persönliche Notizen zu machen. Zunächst arbeitete jede Gruppe 30 Minuten für sich, dann arbeiteten beide noch einmal 30 Minuten kooperativ zusammen und tauschten sich über ihre Perspektiven aus. Obwohl es nicht verbindlicher Bestandteil der Übung war, sich auf gemeinsame Ergebnisse zu einigen, schlugen beide Gruppen am Ende gemeinsame Ergebnisse vor, welche sie eigenverantwortlich in die Kategorien *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*, *Institutionelle Angebote* und *Kritik* unterteilten, nachdem sie Plakate erstellt hatten, von denen das leserlichere hier gezeigt wird.



Abbildung 4: Zweite Gruppenarbeit

2.5. Ergebnisse der Gruppenarbeiten

Die von den Teilnehmenden vorgeschlagene Untergliederung wird übernommen, um kurz stichpunktartig die wichtigsten Ergebnisse anzuführen. Zum Punkt *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* wurde festgehalten, dass die Sprache aus Sicht der Studierenden eher von älteren Personen gesprochen und häufig nicht an die nächste Generation weitergegeben wird. So wurde auch festgestellt, dass niemand der Anwesenden eine indigene Sprache spricht, obwohl die Großeltern von drei Teilnehmenden dies noch tun. In Mexiko-Stadt

seien indigene Sprachen demnach etwa im Gegensatz zu den Bundesstaaten Oaxaca, Yucatán und Chiapas¹³ nur in spezifischen Kontexten zu hören. Als typischer Ort wurden für die Hauptstadt Mexikos Märkte genannt, auf denen die Händler/innen untereinander in indigenen Sprachen sprechen.

Besonders relevant ist die folgende Kategorie, die *Institutionellen Angebote*. Es existieren in Mexiko Apps und Lehrbücher sowie private Sprachinstitute zum Erlernen indigener Sprachen. In Mexiko-Stadt gibt es 9 Ausbildungszentren, in denen 14 der 68 indigenen Sprachen gelernt werden können, in Oaxaca können 5 und in Chiapas kann lediglich eine einzige indigene Sprache gelernt werden. Neben den sprachinstitutionellen gibt es aber auch 10 universitäre Angebote, die mit Unterstützung der Regierung realisiert werden. Folgende Studienfächer, die im Zusammenhang mit indigenen Sprachen stehen, können an mexikanischen Universitäten studiert werden:

- Comunicación Intercultural (Interkulturelle Kommunikation)
- Lengua y Cultura (Sprache und Kultur)
- Turismo alternativo (Alternativer Tourismus)
- Salud Intercultural (Interkulturelle Medizin)
- Lenguas Indígenas (Indigene Sprachen am INAL, *Nationales Institut für Indigene Sprachen*)

Interessant ist, dass die letzte und relevanteste Perspektive, jene der *Kritik*, direkt an die Ressourcen und Möglichkeiten anschließt. Kritisiert wurden nämlich häufig die gesellschaftlichen Bedingungen, innerhalb derer indigene Sprachen relevant werden bzw. relevant gesetzt werden. So gibt es zwar mehrsprachige Klassen, in denen auch indigene Sprachen eine Rolle spielen, aber einerseits nicht flächendeckend und zudem nur im Rahmen der Elementarbildung und ferner nicht verpflichtend. Kritisiert wird auch der Diskurs einer Hierarchisierung innerhalb der indigenen Sprachen, von dem sich auch die Gruppe der Forschungswerkstatt nicht ausnimmt, denn es ist kein Zufall, dass sieben eigentlich interessierte Personen nur 11 von 68 indigenen Sprachen aufzählen konnten. Häufig werden indigene

¹³ Dies sind die drei Bundesstaaten mit dem höchsten Anteil an indigenen Sprecher/innen in Relation zur Gesamtbevölkerung: Oaxaca weist einen Anteil von 32, 2%, auf, Yucatán von 28, 9% und Chiapas von 27, 9%.

Sprachen in México gleichgesetzt mit *Nahuatl*, *Totonac* und *Maya* und wenigen anderen, vergleichsweise großen indigenen Sprachen¹⁴. Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt bezieht sich auf die Tatsache, dass es zwar ein – auch nationalstaatliches – Lernangebot gibt, aber keine universitäre oder anderweitig zentralisierte Lehrer/innenausbildung für das Unterrichten indigener Sprachen, welche die Qualität der Lehre garantiert. Die akademische Teilhabe über indigene Sprachen ist nur im Kontext von Interkulturalität und im Rahmen von Erweiterungsstudien zu Medizin oder Tourismus möglich, was einerseits eine sehr limitierte Partizipationsmöglichkeit zur Folge hat und zudem verdeutlicht, dass indigene Sprachen akademisch bislang nur da vorkommen, wo sie im Sinne einer ökonomischen Logik gewinnbringend eingesetzt werden können. Ein weiteres Problem der interkulturellen Fokussierung, auf das in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden kann, betrifft die möglichen Gefahren von kulturalisierenden Zuschreibungen und essentialisierender Kulturalisierung. Die Vielzahl an gewonnenen Perspektiven und kritischen Zugängen verdeutlicht, dass es trotz der anfänglichen Schwierigkeiten bei der Realisierung des Projektes gelungen ist, ein herrschafts- und linguizismuskritisches Konzept der mehrsprachigen Lehre auf einen DaF-Kontext in México zu übertragen.

3. Die Notwendigkeit neuer Perspektiven und Tendenzen – ein Ausblick

Nun soll noch einmal kurz Bezug auf das Rahmenthema der Konferenz genommen und ein abschließender Ausblick gewagt und damit einhergehend der Wunsch nach einem didaktischen Paradigmenwechsel formuliert werden. Wenn also die Frage in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird, inwiefern *Experimentierräume* gesucht und betreten werden sollen und welche *Herausforderungen* mit diesem Richtungswechsel einhergehen und nicht zuletzt, welche *Tendenzen* daraus abgeleitet werden sollten, dann wirft dieser Zugang m. E. eine Reihe weiterer Fragen und Problemstellungen auf. Schon der Umstand, welche Experimentierräume von wem und wann betreten werden können, ist in verschiedener Hinsicht wirkmächtig.

¹⁴ In Deutschland ist dieser Zugang aus der Erfahrung des Verfassers noch enger und zumeist ist nur *Nahuatl* als indigene Sprache Mexikos bekannt.

Bei der Umsetzung des hier geschilderten Projekts galt es diesbezüglich verschiedene Barrieren zu überwinden. Die erste Barriere war ökonomischer Natur: Inwieweit ist es möglich, im Rahmen einer vollen Lehrtätigkeit als Sprachtrainer/in zu forschen? Bleibt dafür neben der intensiven Lehrtätigkeit Zeit? Ich denke, diese Barriere gilt nicht nur – wenn auch in besonderem Maße – für den mexikanischen Kontext, sondern etwa auch für Tschechien, Österreich, die Schweiz oder Deutschland. In diesem Zusammenhang sei die Frage gestattet, ob das wissenschaftliche Experimentieren vorzugsweise ein Privileg Universitätsangehöriger sein sollte oder ob es nicht vielleicht eine wünschenswerte Tendenz wäre, den Experimentierraum zu öffnen. Die zweite Barriere ist eine, die spezifisch innerhalb der rassismuskritischen Arbeit relevant wird, nämlich eine Barriere, die hier als „Relevanz- bzw. Verhinderungsbarriere“ bezeichnet werden soll. Bei dem Versuch, Orte für die Durchführung des Projektes zu finden, gab es häufig den Verweis auf die mangelnde Relevanz des Themas für Lernende. Daran ist einerseits problematisch, dass die Lernenden dadurch gehindert werden, ihre Interessen und Zugänge einzubringen und selbst eine Stimme zu finden, und stattdessen von superiorer Stelle aus entschieden wird, was die Lernenden interessiert/zu interessieren hat. Andererseits ist es gerade im Hinblick auf die spezifische mehrsprachige Situation und Geschichte Méxicos bemerkenswert, dass eine sprachensible, machtkritische Perspektive nicht relevant sein soll. Verunmöglicht wird machtkritisches Arbeiten aus der Erfahrung des Verfassers auch häufig aus der Angst heraus, von einem/einer Vortragenden mit der Perspektive, anschuldiger Unterstellung konfrontiert zu werden, „rassistisch“ zu sein. Das Ziel rassismuskritischer Arbeit ist aber das kooperative Entwickeln von Perspektiven zur Sensibilisierung für rassialisierende Diskurse, von denen „wir“ alle auch im Sinne von Verstrickungsblindheit beeinflusst sind (vgl. Dirim 2017). Natürlich können machtkritische und selbstreflexive Zugänge – auch emotional – anstrengend sein, sie sind aber im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten und Bildungsgerechtigkeit relevant. Folglich ist es wichtig, diese *Herausforderung* anzunehmen. Der Versuch, eine linguizismuskritische Perspektive für einen DaF-Kontext in México fruchtbar zu machen, ist, wie die Ergebnisse der Gruppenarbeit illustrieren, gelungen. Selbstverständlich unterscheidet sich die sprachliche Situation in México mit 69 Landessprachen erheblich

von der in Deutschland oder Tschechien. Dies bedeutet aber gerade im Bezug auf migrationsgesellschaftliche Phänomene nicht, dass eine linguizismuskritische Perspektive, die Sprache kritisch als ein Instrument der Machtausübung und -bewahrung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen analysiert, für Kontexte ohne indigene Sprachen irrelevant ist. Eine linguizismuskritische Perspektive ist vielmehr in jedem (nationalen) Kontext relevant. Auch dieser Zugang ist herausfordernd.

Nachdem nun *Experimentierräume* und *Herausforderungen* skizziert wurden, soll abschließend noch ein Ausblick gewagt werden, der neue mögliche Tendenzen und Paradigmen ins Blickfeld rückt und gleichzeitig sieben didaktische Ziele für eine Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert formuliert¹⁵:

1. Ein offener, barrierefreier wissenschaftlicher Experimentier-
raum, der gekennzeichnet ist durch die Möglichkeit und Koope-
ration universitärer und außeruniversitärer Forschung.
2. Eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung. So müssen intensi-
vere Kooperationen mit den Fremdsprachendidaktiken anderer
Sprachen forciert werden.
3. In diesem Zusammenhang sollen mehrsprachige Lehrkonzepte
zum Einsatz kommen und entwickelt werden, welche mehr als
nur eine Sprache (X+Englisch) berücksichtigen und so zu einer
Erweiterung des Diskurses führen.
4. Eine noch stärkere Öffnung und Kooperation mit anderen
Wissenschaften wie etwa Psychologie, Neurowissenschaften,
Medizin, Musik, Kunst, Sport etc.
5. Ein Ausweiten der Kooperationen und Forschungsvorhaben
zwischen den Fächern DaF und DaZ.
6. Das Aufbrechen eurozentrischer Perspektiven und die Auswei-
tung internationaler Kooperationen.
7. Eine Implementierung von rassismus- und herrschaftskritischen
Perspektiven als didaktisches Instrumentarium.

¹⁵ Die formulierten Ziele werden hier im Kontext der Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik publiziert, sie haben aber keineswegs nur Gültigkeit für den nationalen Diskurs, sondern vielmehr für einen internationalen Deutsch- (als Fremd- und Zweitsprache)-Kontext.

Mit der Nennung dieser Ziele wird der Wunsch nach einem offenen, regen und auch kontroversen Meinungsaustausch verbunden: gerne wieder im Experimentierraum *Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik*.

Literaturverzeichnis

- CASTOR Varela, MECHERIL Paul, 2010. Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul MECHERIL und andere, Hrsg. *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 23–54.
- DIRIM, İnci, 2010. Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul MECHERIL und andere, Hrsg. *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- DIRIM, İnci, 2017. *Raum für diskriminierungskritische Rückmeldungen* [online] [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CmoVCwAJ9pMJ:https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2017/06/inci-dirim-diskriminierung.doc+&cd=4&hl=de&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-b>
- FAISTAUER, Renate, 2012. *Unveröffentlichter Foliensatz zur Lehrveranstaltung Methodik* [online]. Gobierno de México. [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <https://www.mexico.mx/es/articles/lenguas-indigenas-mexico>
- GOGOLIN, Ingrid, 1988. *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzeptes für die multikulturelle Schule* (Buchveröffentlichung der Dissertation). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- INEGI, 2010. *Censo de Población y Vivienda* [online] [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- Informationen zur Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik* [online] [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <https://konferenz2018.zcu.cz/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)* [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Karte der Sprachlandschaft Mexicos* [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: <http://elahijadodetecatlipoca.blogspot.com/2014/04/las-11-familias-linguisticas.html>
- KHAKPOUR, Natascha und Johannes KÖCK, 2014. Mehrsprachigkeit und Linguizismuskritik. Perspektiven zu einem Erasmus Intensivprogramm. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*. 65, S. 284–301.

- POKITSCH, Doris und andere, 2018. Das Lehrprogramm „Linguizismus-kritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme)“. In: İnci DIRİM, Johannes KÖCK und Birgit SPRINGSITS, Hrsg. *Dil İrkçılığı_Linguizismus_Linguicism. Sprache(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik als international-interdisziplinäre Perspektive*. Istanbul: Yeni İnsan, S. 17–35.
- REH, Sabine und Norbert RICKEN, 2012. Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Ingrid MIETHE und Hans-Rüdiger MÜLLER, Hrsg. *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015. *Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)* [online] [Zugriff am: 13.10.2018]. Verfügbar unter: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf

Abstract

The following article is a continuation of the Erasmus Intensive Programs *Linguicism-critical perspectives on lifelong multilingualism and national education (systems)* held in Vienna and Oldenburg in the years 2013 and 2014. The main aim was to adapt the concept of multilingual teaching into the *German as a foreign language* context in Mexico. In addition, there should be illustrated how a socio-scientific, power-critical approach can be adapted into other (national) educational systems.

Keywords

Linguicism, Criticism of Linguicism, Othering, Education and Power, Empowerment, Criticism of Racism, Life-Life-world Multilingualism, Didactics, German as a Foreign and Second Language, Indigenous Languages in Mexico