

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 42, 2021

Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft

Thema

Globalisierung: Mehrsprachigkeit
oder „English only“

Thomas Fritz



Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder „English only“

Thomas Fritz

Zitation

Fritz, Thomas (2021): Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder „English only“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Mehrsprachigkeit, Globalisierung, Sprachenpolitik, lingua franca, Superdiversität, Metrolingualismus

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Sprache in der Migrationsgesellschaft. Im Sinne einer top-down Globalisierung wird die englische Sprache seit 1945 zunehmend hegemonial, beispielsweise im Bereich der Wissenschaft oder der Bildung. Das ist nicht wertneutral, sondern Herrschaftspolitik: Einerseits bildet sich darin ein Erbe des Kolonialismus ab, andererseits kommt darin ein Vorherrschaftsstreben im globalen Kontext zum Ausdruck. Dem kann eine bottom-up Globalisierung gegenübergestellt werden. Diese erkennt Mehrsprachigkeit an und sieht die simultane Verwendung verschiedener, auch nicht-hegemonialer Sprachen und deren Vermischung als individuelle und gesellschaftliche Ressource. In den Blick kommt so die kollaborative Bedeutungserzeugung anhand des Sprachenrepertoires der Individuen. Doch wie können breit gefächerte sprachliche Repertoires etwa in den Unterricht für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache integriert werden? Ein Fazit des Autors: Ideologische Hintergründe jeder gelernten Sprache müssen thematisiert werden, um die (globalen) Kontexte der Sprache auch im Zusammenhang mit Kolonialgeschichte und Geopolitik erkennbar zu machen. (Red.)

06

Thema

Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder „English only“

Thomas Fritz

In diesem Beitrag möchte ich die Auswirkungen der sogenannten „Globalisierung“ auf die internationale Sprachenpolitik mit Schwerpunkt auf die Verbreitung des Englischen als neue lingua franca/lingua nullius (vgl. Phillipson 2013, S. 3) im Sinne einer scheinbar „wertneutralen“ Sprache, und die Tatsache einer Mehrsprachigkeit von „unten“ in europäischen Gesellschaften betrachten sowie mögliche Konsequenzen für die Erwachsenenbildung in Österreich skizzieren.

Zu diesem Zweck werde ich zwei Arten der Globalisierung unterscheiden: die ökonomisch-politische Globalisierung, bedingt durch eine Globalisierung der Handels- und Produktionsbeziehungen, und die beobachtbare Globalisierung der europäischen Städte, bedingt durch einen wahrgenommenen Zuwachs an Migration und einer Diversifizierung dieser Migration. Wir können diese beiden Arten der Globalisierung auch als Top down- und Bottom up-Prozesse bezeichnen. Jan Blommaert (2010) nennt diese beiden Stränge der Globalisierung geopolitical (top down) und geocultural (bottom up), den zweiten Strang versteht er als „*developments within globalization*“ (Blommaert 2010, S. 13).

Top down-Globalisierung und Englisch

Sprachenpolitik ist historisch gesehen immer auch Herrschaftspolitik. Peter Burke (2004) beschrieb in seinem Überblick über Sprachenpolitiken in der Zeit der Renaissance (15./16. Jh.) die Rolle von transnationalen, Eliten-spezifischen Sprachen unter anderem am Beispiel von Latein, einer Sprache, die in den Bereichen der Wissenschaften und der katholischen Kirche eine Vormachtstellung einnahm – auch mit der

Begründung einer internationalen Verständigungsmöglichkeit und vor allem begründet mit der Abgrenzung der Anwender und Anwenderinnen der Sprachen von den sogenannten „Vernakularsprachen“, also den Sprachen und „Dialekten“ der Bevölkerung („*A sense of distance from everyday life and a sense of universality*“; Burke 2004, S. 49). Doch auch das Latein mischte sich mit als „inferior“ betrachteten Sprachen, zum Beispiel im Bereich der Judikatur (vgl. ebd., S. 57); ein Phänomen, das geringschätzend von den Zeitgenossen als „*Küchenlatein*“ (ebd.) oder noch diskriminierender als „*dog latin*“ (ebd.) bezeichnet wurde.

Bis zur Entdeckung von Sprache als Mittel der nationalen Identitätsfindung war Europa ein Kontinent gewesen, der geprägt war von einer Vielfalt von Sprachen und „Dialekten“ (siehe van der Horst 2019). Erst in der Zeit der Renaissance begann das Bewusstsein für Sprache im Sinne von abgrenzbaren Einheiten, abgrenzbar von Dialekten und anderen Sprachen – es begann das Projekt der Nationalsprachen im Zusammenhang mit der Entstehung der Nationalstaaten (nationbuilding) (siehe Hobsbawm 2010). 1492 veröffentlichte etwa Antonio de Nebrija die „*Gramática de la lengua castellana*“

(vgl. Busch 2013, S. 107), um der „Vernakularsprache“ Spanisch (Castellano) ein System zu verleihen.

Neben der Funktion von Sprache als Mittel, um die „imagined communities“ (siehe Anderson 1991) zu konstruieren, bestand in der Zeit der Renaissance der Wunsch nach einer Community-übergreifenden Sprache, einer lingua franca, vor allem um Handelsbeziehungen, aber auch den wissenschaftlichen Austausch zu fördern. Die ursprüngliche lingua franca Europas war aber nicht Latein, sondern es setzte sich eine Mischung aus Venetianisch, Portugiesisch und Arabisch durch (vgl. Burke 2004, S. 127) und diente den Händlern des Mittelmeerraumes bis ins späte Mittelalter zur Verständigung.¹

Eine Wende in der globalen, vor allem regional vorhandenen Mehrsprachigkeit können wir ab dem 15. Jahrhundert auch in den „Kolonialreichen“ der europäischen (Handels-)Mächte in „Übersee“ feststellen. Die sprachliche Vielfalt der kolonialisierten Gebiete wurde vernichtet, die erzwungene monolinguale Verfasstheit der „neuen“ Gebiete ging mit einer Neuerfindung dieser Gebiete als Territorien einher, die den „Mutterländern“ gleichen sollten, wie Alastair Pennycook und Sifree Makoni (2007) beschreiben. Die Kolonien und ihre Menschen wurden als „fremd“ und „exotisch“ angesehen – es war das Ergebnis eines eurozentrischen Blicks, der ebengleich zuvor schon den Orient als „fremd“ rezipiert hatte (siehe Said 2003). Die Kolonialgebiete „mussten“ folglich nicht nur ökonomisch, sondern auch kulturell und damit sprachlich vereinnahmt werden. Die Nachwirkungen dieser Entwicklungen, die immer auch das Vernichten oder Entwerten der vorhandenen Sprachen(vielfalt) bedeuteten und somit nicht nur eine eigenständige sprachliche Entwicklung dieser Sprachen verunmöglichten, sondern auch eine Abhängigkeit von den Kolonialsprachen erzeugten, lassen sich noch heute in den sprachideologischen Debatten in ehemaligen Kolonialgebieten erkennen (siehe Blommaert 1999; vgl. auch Piller 2016, S. 165), zum Beispiel wenn in Mozambik Portugiesisch bis heute als offizielle Landessprache gilt.

Die Rolle des Englischen ist in diesem Kontext mehrfach interessant: Das Englische besitzt als Kolonialsprache, d.h. als Sprache der Kolonialherrschaft, in vielen Ländern noch heute einen offiziellen Status, andererseits gilt sie als die Sprache des Fortschritts, des „Modernen“ und der nationalen Einheit (vgl. Phillipson 2013, S. 2). Nach 1945 ist Englisch auch die Sprache der Wissenschaft geworden. An europäischen Universitäten werden Lehrveranstaltungen in Englisch angeboten, Publikationen müssen, um eine internationale Leserschaft zu erreichen, in Englisch verfasst werden. 2007 waren 1.865 wissenschaftliche Journale im „Social Sciences Citation Index“ enthalten, einer Datenbasis im Besitz eines in den USA befindlichen Unternehmens (Thomson Reuters) (vgl. Piller 2016, S. 183). Das bedeutet, Ingrid Piller folgend, dass sich WissenschaftlerInnen stark am anglophonen Raum orientieren, was einen Wissenstransfer in anglophone Länder forciert, allen voran in die USA, sowie erhebliche finanzielle Transferleistungen nach sich zieht (vgl. ebd., S. 189). Piller beschreibt weiters den enormen Druck, der auf Eltern und Kinder, vor allem im asiatischen Raum lastet, ein englischsprachiges Studium vorweisen zu können. Familien aus Süd(ost)asien schicken ihre Kinder auf englischsprachige Schulen – oftmals in einem anderen Land – und verzichten so auf ein Familienleben, um ihren Kindern eine adäquate Karriere zu ermöglichen. So waren es im Jahr 2006 19.522 koreanische Kinder im Volksschulalter und in der Sekundarstufe, die ein Visum für die USA beantragten, um dort eine Schule besuchen zu können (vgl. ebd., S. 194).

Robert Phillipson (2013) nennt dieses Phänomen, d.h. die Hegemonialität des Englischen in vielen Lebensbereichen zuungunsten der Sprachen, die in den Ländern verwendet werden, „Linguistic Imperialism“. Piller (2016, S. 201) zufolge ist „*The global spread of English [...] a legacy of colonialism*“ und somit ein Aspekt des Vorherrschaftsbestrebens der anglophonen und vor allem der US-amerikanischen Wissenschaftspolitik. Ein weiterer interessanter Aspekt in Bezug auf die Vorherrschaft des Englischen ist

1 Alastair Pennycook (2012) und Ingrid Piller (2016) beschreiben aus einer historischen Perspektive die Mehrsprachigkeit in den Häfen und Städten des Mittelalters und der Antike. Einen ähnlichen (erfundene?) Prozess der Sprachenmischung zur Verständigung von Menschen aus verschiedenen Regionen der Welt in Südasien beschreibt Amitav Ghosh in seiner Ibis Trilogie (siehe Choudhury 2019).

die – vorerst nicht mehr aktuelle – Diskussion um eine gemeinsame Europäische Sprache².

Wir können also auf mehreren Gebieten, sei es in der Politik oder in der Wissenschaft, eine Dominanz der Hegemonialsprache Englisch beobachten, die nach Ansicht des Autors ein Resultat einer wirtschaftsorientierten, vielfach neoliberalen Globalisierung darstellt.

Bottom up-Globalisierung und Mehrsprachigkeit

Dass wir eine „*globalisation from below*“ (Pennycook/Otsuji 2015, S. 13) in den neuen, mehrsprachigen europäischen Gesellschaften erleben, ist der leitende Gedanke für die folgenden Überlegungen.

Ein integrales Element dieser Globalisierung ist Migration, entweder freiwillig oder erzwungen (Flucht). Diese Migrationsbewegungen bedeuten – zumindest für europäische Orte – eine zunehmende Diversifizierung der schon existierenden Diversität. Mehr Menschen aus verschiedenen Regionen der Welt mit unterschiedlichen weltanschaulichen Konzepten, unterschiedlichem legalen Status und vor allem unterschiedlichen Sprachen leben in den europäischen Groß- und Kleinstädten. Damit gleichen sich europäische Orte Weltgegenden an, die traditionelle Einwanderungsgesellschaften aufweisen, wie zum Beispiel Sydney. Steven Vertovec (2007) nennt dieses Phänomen „Superdiversität“. Superdiversität und Mehrsprachigkeit treten gemeinsam auf.

Der Soziolinguist Jan Blommaert (2010, S. 1) sieht Globalisierung als das Entstehen eines „*complex web of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways*“; er sieht Globalisierung also auf einer lokalen Ebene, vielleicht sogar auf einer individuellen. Ihm zufolge hat diese Form der Globalisierung auch das Konzept von Mehrsprachigkeit wesentlich verändert (vgl. ebd., S. 3).

In den letzten 15 Jahren ist in der sprachwissenschaftlichen Diskussion um Mehrsprachigkeit das Konzept einer additiven Form, also das nahezu perfekte Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen (vgl. Busch 2013, S. 45), einem Konzept gewichen, das Sprachen zum einen als nicht total voneinander abgrenzbare Einheiten ansieht – sie werden als soziale Konstruktion beschrieben (vgl. Makoni/Pennycook 2007, S. 1) –, zum anderen von einem sprachlichen Repertoire ausgeht, das alle sprachlichen Mittel umfasst, die ein/e SprecherIn im Sinne einer kommunikativen Handlungsfähigkeit verwendet (vgl. Busch 2013, S. 52ff.).

Es entstand geradezu eine Flut neuer Begriffe (vgl. ebd., S. 58; siehe auch Jacquemet 2016). Ofelia Garcia (2009) führte den Terminus „Translanguaging“ für das simultane Verwenden zweier oder mehrerer Sprachen ein, Blommaert (2010) den Begriff „truncated multilingualism“ für das Verwenden von Elementen verschiedener Sprachen bzw. Elementen von Sprachen im kommunikativen Handeln, Suresh Canagarajah (2013, 2014) den Begriff des „code meshing“, ebenfalls bezogen auf die gemeinsame Verwendung von mehreren Sprachen. Das wohl radikalste Konzept ist das von Alastair Pennycook und Emi Otsuji (2015): der *Metrolingualismus*.

Pennycook und Otsuji (2015) analysierten hierfür die Verwendung von sprachlichen Repertoires von Menschen auf Märkten und Baustellen in Sydney sowie in einem Restaurant in Tokio. Menschen kommunizieren, so ihre Schlussfolgerungen, zumeist erfolgreich miteinander, indem sie verschiedene „Sprachen“ verwenden und kollaborativ Bedeutung erzeugen. Der Fokus der Betrachtungen wendet sich hier ab von einer von oben verordneten Sprachenpolitik und analysiert den realen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag vieler Menschen. Pennycook und Otsuji (2015, S. 13) wörtlich: „*Metrolingualism – as multilingualism from below – focuses therefore on local language practices rather than the local implementation and appropriation to top-down language policies.*“

2 Die Europäische Union verwendet ungefähr 1,1 Milliarden Euro für Übersetzungen von offiziellen Texten in alle Sprachen der Mitgliedsländer der Union, das sind ca. 1% des Jahresbudgets. Aus einer Außenperspektive stellte der damalige US-Botschafter in Dänemark 1997 fest: „*The most serious problem for the European Union is that it has so many languages, this preventing real integration and development of the Union*“ (zit. in Phillipson 2003, S. 1).

Damit werden die persönlichen Sprachenrepertoires der Individuen besonders relevant, ihr Umgang mit den Elementen von Sprachen, derer sie sich bedienen, und die Sprachenpraxis, die daraus entsteht. Metrolingualismus bedeutet demnach weder Einsprachigkeit noch Mehrsprachigkeit, sondern beschreibt die „*dynamic interrelationship between language practices and urban space*“ (ebd., S. 19). Die Idee der Einsprachigkeit wird von Pennycook und Otsuji wie auch von Brigitta Busch (2012) als eine rein politisch konstruierte und damit als eine alleine dem Nationalstaat nützliche Vorstellung zurückgewiesen.

Wien, eine globalisierte Stadt?

Ist Wien eine mehrsprachige Stadt? Im Rahmen des Mikrozensus werden die Sprachen der Menschen seit der Jahrtausendwende nicht mehr abgefragt. Um die Frage zu klären, ob Wien eine mehrsprachige Stadt ist, müssen wir uns daher auf andere Daten beziehen.

In einer Gesamterhebung von VolksschülerInnen aller 3. und 4. Klassen in Wien im Jahr 2009 wurden insgesamt 20.000 Kinder nach ihren Sprachen befragt (siehe Brizic/Hufnagl 2011). Das Resultat zeigte, dass die Kinder insgesamt über 100 Sprachen verwendeten. Das vorläufige Ergebnis einer Erhebung des lernraum.wien/Die Wiener Volkshochschulen ergab mehr als 200 Sprachen, die von WienerInnen gesprochen werden. In einem weiteren Projekt des lernraum.wien „Linguistic Landscapes Wien“ wurde erhoben, welche Sprachen in schriftlicher Form, von Beschilderungen bis hin zu Graffitis, in vier Regionen Wiens vorhanden sind (siehe Fritz/Taşdemir 2018). Das Ergebnis waren hier 37 Sprachen. Wir erkennen aus diesen Daten, dass Wien eine mehrsprachige Stadt ist, in der eine Vielzahl verschiedener Sprachen verwendet werden.

Die Sprachen Wiens

Als wir im Rahmen des Projekts „Linguistic Landscapes Wien“ die Verteilung von Sprachen vor allem auf den Märkten Wiens und hier im Speziellen am Brunnenmarkt betrachteten, bemerkten wir, dass neben klar abgrenzbaren Sprachen die

häufigste „Sprache“, die dokumentiert wurde, keine Sprache im traditionellen Sinn war, sondern hier Sprachen gemischt wurden oder besser: mehrsprachige Repertoires benutzt wurden, um ein Produkt zu beschreiben (siehe Fritz/Taşdemir 2018). Ähnliche Phänomene beobachtete im schulischen Kontext Blommaert (2010, S. 173ff.). Blommaert analysierte hierfür die schriftlichen Texte eines Schülers hinsichtlich der Einflussnahme der Sprachen, die er beherrschte, nämlich Niederländisch, Bulgarisch und Englisch, auf dessen Textproduktion.

Ein Forschungsprojekt, das von den Wiener Volkshochschulen (lernraum.wien) gemeinsam mit dem Integrationshaus Wien im Jahr 2020 durchgeführt und vom BMBWF finanziert wurde, ermöglichte es einem Team von ForscherInnen drei Gruppen von Lernenden (insgesamt 32 Personen) über einen längeren Zeitraum im Unterricht zu beobachten sowie ihre Sprachenbiografien und mehrsprachigen Netzwerke zu erheben (siehe Fritz et al. 2020). Die Ergebnisse dieser Forschung zeigen eine Vielfalt an sprachlichen Repertoires, über die die Lernenden verfügen, und beeindruckend weitreichende, mehrsprachige Netzwerke, die aufgrund der Diaspora, in der MigrantInnen leben, sehr international gestaltet sind. Sie zeigen aber auch, wie effektiv und mitunter sehr kreativ die Lernenden ihr gesamtes Sprachenrepertoire im Rahmen des Deutschunterrichts einsetzen. Die Bedeutung der Worte und sprachliche Strukturen werden in einem gemeinsamen, mehrsprachigen Reflexionsprozess erarbeitet.

Nachfolgend findet sich hierzu das Transkript einer beobachteten Unterrichtssequenz (vgl. Fritz et al. 2020, S. 90-91). Es handelte sich dabei um einen DaZ-Kurs für Frauen (Mama lernt Deutsch), in dem die Lernenden über die Bedeutung des Wortes Friseur – unter Zuhilfenahme aller zu Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen – diskutierten:

Transkript der gesamten Unterrichtssequenz (vgl. Fritz 2020, S. 90-91)

U = Unterrichtende

Fat = Fatma

I = Isa

D = Daria

S = Sahra

L = Lale

Fid = Fida
Fik = Fikrete
Schrift regular = Deutsch
Schrift fett = Arabisch
Schrift unterstrichen = Somali

U-Fat: Fatma, was ist Friseur?
Fat-I: Ich kann das nicht sagen.
I-Fat: Sag noch einmal Friseur! Friseur [versucht, das Wort richtig auszusprechen]
I-Fat: Friseur – Coiffeur.
I-U: Friseur Mann. Friseurin Frau.
D-U: Hairdresser. Hairdresser auf Englisch, ja.
I-S: Friseur Mann oder?
I-S: Friseurin Frau.
[...]
Frizer. Ah ok. Das ist ähnlich. Mhm. Arabisch? **Coiffeur.**
U-I: Coiffeur – das ist Französisch. Friseur kommt auch aus dem Französischen. Deswegen sagt man „Frisööör“.
I-U: Somali auch Coiffeur.
L-U: Meine Sprache Kurdisch halla. [Anm.: Das ist eine Kurzform. Auf Kurmancî heißt Friseur(in) [ħa'lla:q(a)]]
I-L: Arabisch auch halla.
S-L: Arajeschgar für Kurdisch. Arajeschgar.
L-S: Nein. [unverständlich]
L-I: Meine Sprache... Arajeschgar!
L-S: Nein. Kurdisch halla.
S-L: **Ja, ja, ja. Es gibt bei uns kein Arajeschgar. Vielleicht ist das Afghanisch. Aber bei uns nicht.** [Anm.: Auf Farsi heißt Friseur tatsächlich [ārāješ-gar].

Wir erkennen an dieser Sequenz, dass die Lernenden gemeinsam unter Verwendung aller ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel langsam das Wort Friseur einkreisen und in seiner Bedeutung zu fixieren versuchten. Gleichzeitig wurden die Wörter für Friseur in den Sprachen der Lernenden miteinander verglichen und somit eine sprachliche Übersicht über das Wort in Deutsch, Englisch, Französisch, Somali, Kurmanci, Farsi und Arabisch erarbeitet. Dies ist genau das, was wir unter Nutzung von Ressourcen und der Schaffung neuer Ressourcen verstehen. Deutsch wird im Kurs als Hauptsprache verwendet, jedoch sind alle Lernendensprachen beteiligt. Pennycook und Otsuji nennen genau diese Verwendung von mehreren Sprachen im Sinne einer gemeinsamen sprachlichen Handlung und eines „*multilingualism from below*“ (Pennycook/Otsuji 2015, S. 13) *Metrolingualismus*. Mehrsprachigkeit, und damit das, was Blommaert als „*globalisation from below*“ bezeichnet, ist omnipräsent.

Fazit

Ein Fazit aus den oben ausgeführten Beobachtungen und Überlegungen zu ziehen, ist relativ einfach: Sprachen sind in ihrer Verwendung immer politisch und folgen entweder einer „von oben“ verordneten Ideologie oder aber sie sind im Gegenteil Basis-orientiert (*grassroots multilingualism*; vgl. Pennycook/Otsuji 2015, S. 13).

Schlüsse für die Erwachsenenbildung zu ziehen, ist gleichzeitig einfach und komplex. Einfach erscheint es, qualitative hochwertige Englischkurse auf einem hohen Niveau anzubieten, eventuell in Kooperation mit Universitäten, die es Studierenden ermöglichen, ihre Textkompetenz in einem akademischen Sinne (weiter) zu entwickeln. Es können das aber auch fachbezogene Kurse auf Englisch sein.

Komplexer wird es, wenn wir überlegen, dass im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht das breit gefächerte sprachliche Repertoire der Lernenden in den Unterricht integriert werden soll. Doch auch hier gibt es konkrete Beispiele, die helfen können, diesen Schritt zu vollziehen (siehe Fritz et al. 2020). So zum Beispiel in dem an der VHS Wien entwickelten sogenannten „Vierstufenmodell“: Mehrsprachigkeit sichtbar machen, Mehrsprachigkeit anerkennen, somit Ressourcen nutzen und damit neue Ressourcen schaffen (siehe auch Wurzenrainer/Laimer 2018).

Ein interessantes Projekt stellten Melanie Cooke et al. (2018) vor. Sie führten mit SchülerInnen in London nicht nur eine Untersuchung zur Sprachverwendung von Menschen aus Bangladesch durch und diskutierten deren Ergebnisse, sondern beobachteten und bearbeiteten auch ganz konkret das Erleben der Mehrsprachigkeit im Umfeld der Lernenden und der Schule. So gingen sie beispielsweise gemeinsam mit den SchülerInnen der Frage nach: „Welche Sprachen begegnen dir auf dem Weg in die Schule?“ Dieses interessante Projekt, das soziolinguistische Forschung und Sprachunterricht sowie die Arbeit am Sprachenbewusstsein der Schüler und Schülerinnen verbindet, bietet sich zum Transfer in andere Kontexte an. Übertragen auf Wien oder andere größere Städte Österreichs würden sich hier gemeinsame partizipative Forschungsprojekte (wie zum Beispiel Erhebungen im Sinne der *linguistic landscapes* im Umfeld der Schule) und/oder die

Erhebung der Mehrsprachigkeit in einer Kursgruppe an einer VHS (zum Beispiel in einer Deutsch als Zweitsprache Gruppe) anbieten.

Generell wäre wesentlich, die sprachideologischen Hintergründe jeder Sprache, die in einem Kurs gelernt wird, gemeinsam mit der LernerInnengruppe zu thematisieren, nicht um Ideologie in die Kurse zu tragen, sondern um die (globalen) Kontexte der Sprache auch im Zusammenhang mit ihrer

Kolonialgeschichte und der Geopolitik erkennbar zu machen.

Wichtig wären auch weitere Studien, um den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung zu erheben. So könnten die vorhandenen Sprachenregime (vgl. Busch 2013, S. 18), also die „internen Regeln“ für die Sprachverwendung in der Institution, sichtbar gemacht werden, nicht zu vergessen die Mehrsprachigkeit der Lehrenden im Unterricht selbst.

Literatur

Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities*. London/New York: Verso.

Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan (Hrsg.) (1999): *Language Ideological Debates. Language, Power and Social Progress*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Brizic, Katharina/Hufnagl, Claudia Lo (2011): *Multilingual Cities Wien: Bericht zur Spracherhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen*. Vienna: Akademie der Wissenschaften.

Burke, Peter (2004): *Languages and Communities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Busch, Brigitta (2012): *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt: Drava.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Vienna: facultas wuv.

Canagarajah, Suresh (2013): *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/New York: Routledge.

Canagarajah, Suresh (2014): *Theorizing a Competence for Translingual Practice at the Contact Zone*. In: May, Stephen: *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York/London: Routledge, S. 78-102.

Choudhury, Murshed Haider (2019): *Amitav Ghosh's experimentation with languages and dialects in the Ibis trilogy*. In: *European Journal of English Language and Literature Studies* 7(2), S. 1-8.

Cooke, Melanie, et al. (2018): *"Our Languages": Sociolinguistics in multilingual participatory ESOL classes (= Working Papers in Urban Language and Literacies 37)*.

Fritz, Thomas/Taşdemir, Dilek (2018): *Linguistic Landscape Wien. Mehrsprachigkeit von unten*. In: *Badstübner-Kizik, Camilla/Janíková, Věra: Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin: Peter Lang, S. 325-348.

Fritz, Thomas (2017): *Mehr, multi, poly metro, trans Sprachigkeit, Von der Verwirrung der Begriffe zu einer neuen Perspektive*. In: *ÖdaF Mitteilungen* 33(1), S. 49-62.

Fritz, Thomas/Helbok, Anna/Klingseis, Susanne/Laimer, Thomas/Lummerstorfer, Ursula/Taşdemir, Dilek/Weihs, Nina/Wurzenrainer, Martin (2020): *super, divers und mehrsprachig in Basisbildung und DaZ-Kursen*. Vienna: edition Volkshochschule.

Garcia, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Hobsbawm, Eric John (2010): *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Canto.

Jacquemet, Marco (2016): *Sociolinguistic Superdiversity and Asylum (= Tilburg Papers in Culture Studies. 171)*.

- Makoni, Sinfree/Pennycook, Alastair (Hrsg.) (2007):** Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon/Tonawanda/North York: multilingual matters.
- Pennycook, Alastair (2012):** Language and Mobility. Unexpected Places. Bristol/Buffalo/Toronto: multilingual matters.
- Pennycook, Alastair/Otsuji, Emi (2015):** Metrolingualism: Language in the City. Abingdon, U.K./New York: Routledge.
- Phillipson, Robert (1993):** Linguistic Imperialism. Oxford: OUP.
- Phillipson, Robert (2003):** English-Only Europe? Challenging Language policy. London/New York: Routledge.
- Phillipson, Robert (2013):** Linguistic Imperialism. The Encyclopedia of Applied Linguistics. C. A. Chapelle. London: Blackwell publishers.
- Piller, Ingrid (2016):** Linguistic Diversity and Social Justice. Oxford: Oxford University Press.
- Rampton, Ben et al. (2015):** Superdiversity and sociolinguistics (= Working Papers in Urban Language and Literacies).
- Said, Edward (2003):** Orientalism. London: Penguin.
- Van der Horst, Joop (2019):** The End of the Standard Language: The Rise and Fall of a European Language Culture. In: Weth, Constanze/Juffermans, Kasper: The Tyranny of Writing. Ideologies of the Written Word. London: Bloomsbury, S. 47-61.
- Vertovec, Steven (2007):** Super-Diversity and its implications. In: Ethic and Racial Studies 30, S. 1024-1054.
- Weth, Constanze/Juffermans, Kasper (Hrsg.) (2018):** The Tyranny of Writing. Advances in Sociolinguistics. London: Bloomsbury.
- Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2018):** Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 33, 2018. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/10_wurzenrainer_laimer.pdf [Stand: 2021-03-07].



Foto: K.K.

Thomas Fritz

thomas.fritz@vhs.at
<http://www.vhs.at/lernraumwien.html>
 +43 (0)1 8917410000

Thomas Fritz hat an der Universität Wien Germanistik und Anglistik studiert und ein PhD-Studium an der Universität Manchester absolviert. Er ist Leiter des lernraum.wien, Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der VHS Wien, Vorsitzender des Kuratoriums des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) und Lektor am Institut für Germanistik an der Universität Wien.

Globalization: Multilingualism or „English only“

Abstract

This article is concerned with language in the migration society. Since 1945, the English language has become increasingly hegemonic in the sense of top-down globalization, for example in the field of science or in education. This is not value-neutral but a politics of domination: On the one hand, it reflects a legacy of colonialism; on the other hand, it expresses a striving to dominate on a global level. It can be compared to bottom-up globalization, which recognizes multilingualism and sees the simultaneous use of different, non-hegemonic languages and their mixing as a resource of the individual and society. This leads to a focus on the collaborative production of meaning through the language repertoire of individuals. Yet how can diverse linguistic repertoires be integrated into lessons, for example German as a foreign or second language? One of the author's conclusions: Ideological backgrounds of each language that has been learned must be addressed in order to make the (global) contexts of the language discernible in connection with colonial history and geopolitics as well. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783753461724

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 42, 2021

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft u. Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Simone Müller, M.A. (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at