

Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität und schulischer Fremdsprachenunterricht – drei neue Publikationen

Birgit Schädlich¹

Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgen & Kunkel, Melanie (Hrsg.) (2008), *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel). 432 S. (Textsprachen: Französisch, Deutsch, Englisch)

Hélot, Christine; Benert, Britta; Ehrhart, Sabine & Young, Andrea (Hrsg.) (2008), *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht). 228 S. (Textsprache: Französisch)

Zarate, Geneviève; Lévy, Danielle & Kramsch, Claire (Hrsg.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: éditions des archives contemporaines. 440 S. (Textsprache: Französisch)

1. Mehrsprachigkeit anders denken

Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sind im europäischen Bildungsdiskurs fest verankert (z.B. Byram & Zarate 1997; Europarat 2001; Jostes 2006) und längst zu theoretischen Bezugspunkten für das Lehren und Lernen von Sprachen geworden. Konkretisierung haben dabei in erster Linie Ansätze zum bilingualen Lernen (z.B. Caspari, Hallet, Wegner & Zydatið 2007) und zur Theoretisierung des bilingualen Sachfachunterrichts (z.B. Breidbach 2007) gefunden. Weit weniger griffig bleibt jedoch die Verankerung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im schulischen Fremdsprachenunterricht. Bestimmt wird der Diskurs aktuell in erster Linie durch Fragen des Erwerbalters und der Sprachenfolge (z.B. Bausch 2003; Hufeisen & Neuner 2003) sowie durch Forschungen in den Bereichen der rezeptiven Mehrsprachigkeit und der Interkomprehension (z.B. Doyé 2006; Meißner & Reinfried 1998). Mehrsprachigkeit jedoch nicht nur als Bildungsziel, sondern bereits als Voraussetzung und Gestaltungsmoment schulischen Fremdsprachenunterrichts anzusetzen, findet seit einiger Zeit gesteigertes Interesse (z.B. Bausch, Königs & Krumm 2004), wobei eine deutliche Öffnung der Bezugsdiskurse in Richtung

¹ Jun.-Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie / Didaktik der Romanischen Sprachen, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, E-mail: birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

Kultur- und Literaturwissenschaft (z.B. Bredella 2004; De Florio-Hansen 2002; Hallet 2002) und lebensweltliche oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (z.B. Hu 2003) zu beobachten ist. Vor einem solchen, weit gefassten Verständnis von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, das direkt an Fragen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts angeknüpft wird, sind im französischsprachigen Raum jüngst zwei Bände erschienen, die besondere Aufmerksamkeit verdienen (Hélot, Benert, Ehrhart & Young 2008; Zarate, Lévy & Kramersch 2008). Deren pluridisziplinäre Herangehensweise sowie die Einbettung in internationale Forschungsdiskurse charakterisiert auch die Arbeiten in Budach, Erfurt & Kunkel (2008), so dass die drei Publikationen im Folgenden gemeinsam besprochen werden. Bei aller Unterschiedlichkeit in Fragestellung, Zielsetzung und Forschungsmethodik arbeiten die drei Bände vor einem weit gefassten Verständnis Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, das konsequent als Bezugspunkt des Lehrens und Lernens von und in Fremdsprachen fungiert. Sie stellen Oppositionen wie schulisches und außerschulisches Sprachenlernen (vgl. Zarate et al. 2008: 69f.) oder lebensweltliche, migrationsbedingte und bildungsbezogene Mehrsprachigkeit infrage (vgl. Hélot in Budach et al. 2008: 70; Hu in Hélot et al. 2008: 84), entwerfen Alternativkonzepte, rütteln dabei an vermeintlichen Grundfesten der Fremdsprachendidaktik und dekonstruieren zahlreiche ihrer Mythen, indem sie das begriffliche Verständnis von Sprache, von Kultur und Sprachenlernen, schließlich auch von Lerner- und Lehrerbildern einer gründlichen Revision unterziehen.

Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als komplexe Phänomene erfordern in ihrer Erforschung entsprechend pluridisziplinäre Herangehensweisen. Die Bezugswissenschaften und forschungsmethodologischen Ansätze, die den drei Bänden zugrunde liegen, reichen von sprachphilosophischen (Derrida), anthropologischen (Geertz) und kultursemiotischen (Legendre) Theorien über soziologische Perspektiven auf Sprache und Macht (Bourdieu), bis hin zu narrativen (Genette) und biographischen Sichtweisen (vgl. Lévy in Zarate et al. 2008: 69f.). Forschungsmethodisch korrespondiert das diskursiv-semiotische Sprachenverständnis der vorgestellten Arbeiten prioritär mit ethnographischen Verfahren (vgl. Callari Galli & Ballardini in Zarate et al. 2008: 261f.) wie teilnehmende Beobachtung, Diskursanalyse oder Konversationsanalyse, die häufig die Rekonstruktion der Binnensicht von Akteuren in Modellversuchen zum Ziel haben (z.B. Kunkel in Budach et al. 2008: 317f.; Ogay & Gohard-Radenkovic in Zarate et al. 2008: 159f.).

2. Sprache – Kultur – Alterität: *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*

Der *Précis* will weder Lehrbuch noch präskriptives Nachschlagewerk oder eine Sammlung von "best-practice"-Fällen sein: Die Herausgeberinnen versprechen vielmehr eine multiperspektivische Sicht auf die Rolle von (Fremd-)sprachen, die sich aus der "lecture de l'altérité" konstruiert (Kramersch, Lévy & Zarate in Zarate et al. 2008: 17) und europäische Maßnahmen zur Mehrsprachigkeit (z.B. Früherwerb, Programme rezeptiver Mehrsprachigkeit) vor den Notwendigkeiten der Globalisierung ausweitet und internationalisiert (vgl. Kramersch, Lévy & Zarate in Zarate et al. 2008: 16). In diesem Sinne präsentieren sie Forschungsarbeiten, die in europäischen und internationalen Netzwerken entstanden sind; genannt seien die Forschergruppe PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités en Didactique) des INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), die Ergebnisse einer interdisziplinären Tagung der University of California, Berkeley, sowie die Arbeiten der Sprachlehrinstitute der Università degli Studi di Macerata und der Dorif-Universität (vgl. Kramersch, Lévy & Zarate in Zarate et al. 2008: 19f.). Insgesamt haben 90 ForscherInnen von 68 weltweiten Institutionen zu dem Projekt beigetragen – bereits quantitativ garantiert dies eine differenzierte Momentaufnahme zum Stand der Mehrsprachigkeitsforschung.

In acht Kapiteln (*macro-entrées*) regroupiert der *Précis* jeweils ein halbes Dutzend Beiträge unter einer thematischen Fragestellung. Die einzelnen Artikel werden eingerahmt von einer allgemeinen Einleitung und einem *contrepoin*t. Die 51 *micro-entrées* umfassen jeweils ungefähr vier Seiten und folgen einem einheitlichen Aufbau: theoretische Hinführung, Präsentation und Analyse eines Textkorpus sowie abschließender Kommentar. Formal ist leider zu bemängeln, dass die Bibliographien zu manchen Einträgen nicht vollständig sind. Der Band ist mit einem Internetauftritt verbunden, der als *wiki* gestaltet ist, so dass LeserInnen eingeladen sind Ergänzungen, Diskussionen und Gegenstimmen im Hypertext fortzuschreiben (<http://precis.berkeley.edu>, 25.3.2009).

3. Zweisprachigkeit unter der Lupe: *Penser le bilinguisme autrement*

Dass grundlegende Redefinitionen des Sprachbegriffs und des Sprachenlernens auch den Blick auf Bilinguismus und bilinguales Lernen verändern, macht der Band von Hélot, Benert, Ehrhart & Young (2008), *Penser le bilinguisme autrement*, deutlich. Bilinguismus und Mehrsprachigkeit werden hier insofern einander

angenähert, als beide von der Vorstellung eines unbeeinflussten Nebeneinanders zweier ("doppelter Monolinguisimus") – oder mehrerer – umfassend beherrschter Sprachsysteme befreit werden (vgl. Hélot in Hélot et al. 2008: 11). Der Band trägt Ergebnisse der Forschergruppe PLURIEL (*Plurilinguisme, dialogue interculturel et enseignement/apprentissage des langues*) zusammen, die hauptsächlich am *Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Alsace* (IUFM) ansässig ist. In zwei thematischen Sektionen werden Zwei- und Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Raum und zweisprachige Unterrichtsprogramme in internationalen mehrsprachigen Kontexten untersucht. Schlussfolgerungen werden im dritten Teil unter der Überschrift "*Penser la didactique des langues autrement*" gezogen. Die Fragestellungen kreisen – ähnlich wie im *Précis du plurilinguisme* – um Fragen von Identität, Alterität, Macht sowie ethische Aspekte von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Der Band versammelt schwerpunktmäßig Arbeiten, die Sprachenlernen in Grenzregionen oder Situationen von Diglossie thematisieren. In hochkonzentrierter Form werden Probleme aus Schulpraxis und Bildungspolitik hierbei wie unter der Lupe sichtbar. Dieser mikroskopische Effekt macht den besonderen Reiz des Bandes aus, der eben gerade kein 'Randphänomen' – Sonderfall Elsass – beschreibt, sondern an Grenzregionen Fragen aufzeigt, die latent in allen fremdsprachendidaktischen Kontexten bedeutsam sind.

4. Migration und Mehrsprachigkeit als Herausforderung an Bildungspolitik und Fremdsprachendidaktik: *Écoles plurilingues – multilingual schools. Konzepte, Institutionen und Akteure*

Im Mittelpunkt des Bandes *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure* (Budach et al. 2008) steht das Verhältnis von gesellschaftlicher und schulischer Mehrsprachigkeit, verstärkt integriert werden Ansätze der Minderheitenforschung (vgl. Budach et al. 2008: 10). Der Band stellt zunächst internationale Fallstudien zusammen, im zweiten Teil werden Programme doppelter Immersion (*immersion réciproque, dual immersion, two-way bilingual education*) vorgestellt. Diese überwinden hierarchisierende Trennungen von Sprachen, die als Schulfremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein etc.) innerhalb der Curricula unterrichtet werden, auf der einen Seite und solchen, die außerhalb des Curriculums als Ergänzungsunterricht (Türkisch, Griechisch, Kroatisch, Baskisch, Gälisch etc.) angeboten werden (vgl. Budach, Erfurt & Kunkel in Budach et al. 2008: 8), indem die vorgestellten Programme im Rahmen des Regelunterrichts zwei- oder mehrsprachig arbeiten.

5. Dynamisierung des Sprachenbegriffs: Europapolitischer Anspruch und Bildungsrealität

Den in den drei Bänden vorgestellten Forschungsarbeiten liegt ein Sprachenbegriff zugrunde, der den strukturalistisch-systemlinguistischen Ansatz der Fremdsprachendidaktik (vgl. Zarate in Zarate et al. 2008: 59f.) und deren häufig rein psycholinguistische Ausrichtung (vgl. Budach, Erfurt & Kunkel in Budach et al. 2008: 11) problematisiert und erweitert: Sprachenlernen als "*acquisition autonome de systèmes distincts, représentés idéalement par des locuteurs natifs monolingues*" (Castellotti in Budach et al. 2008: 170) wird hier als Vorstellung aufgebrochen zugunsten eines Sprachenbegriffs, der die getrennte Repräsentation sprachlicher Systeme anzweifelt und durch ein dynamisches Modell ersetzt (vgl. Hélot in Hélot et al. 2008: 11; Varro in Hélot et al. 2008: 175). Die Übergänge zwischen mehreren Sprachen werden nicht abgrenzend, sondern vielmehr als Kontinuum beschrieben (vgl. Marquillò Larruy & Matthey in Zarate et al. 2008: 307f.). Sprache(n) als "*ensemble de pratiques*" (Cortier & Di Meglio in Zarate et al. 2008: 197) sind dabei stärker an situative Kontexte als an allein sprachimmanente Kategorien (vgl. Kern & Liddicoat in Zarate et al. 2008: 27f.) gebunden. So wird auch kommunikative Kompetenz in plurikulturellen Kontexten wichtiger als rein lexikalische Zweisprachigkeit; der *code social* dominiert den *code linguistique* (vgl. Rigo in Hélot et al. 2008: 31-32). Da Sprachkontakte ständig und in vielfältiger Form bestehen und die 'Reinheit' einzelner Sprachsysteme als empirisch kaum beobachtbar angesetzt werden muss, sollte auch der schulische Sprachen- und Fremdsprachenunterricht Mehrsprachigkeit als "*réalité de terrain*" (Lo Bianco & Véronique in Zarate et al. 2008: 338) stärker berücksichtigen. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) ist dieser Anspruch auch längst formuliert (Europarat 2001, Abschnitt 1.3).

Dass jedoch die bildungspolitische Realisierung dieses Sprachen- und Kulturbegriffs weit von dem entfernt bleibt, was der GeR theoretisch entwirft, ebenso wie auch die Sprachenpolitik der EU ihren Anspruch von der Gleichwertigkeit aller Sprachen in der Praxis kaum umsetzt (vgl. Ammon 2007; Krumm 2003; Mc Pake in Zarate et al. 2008: 367f.), wird in den drei Publikationen akribisch dokumentiert, die hier tatsächlich Pionierarbeit leisten: In synchroner Sicht geschieht dies in der Analyse sozialer Repräsentationen zum Verhältnis von Sprache und Nation, zu Unterscheidungen (und Wertungen) von Muttersprache versus Fremdsprache, von Amtssprache versus Minderheitensprache (vgl. Kap. 6 und 7 des *Précis*). In diachroner Sicht sind neben der Einleitung in Budach et al. (2008: 12f.) vor allem die Beiträge in Kap. 8 des *Précis* ("*Histoire, pratiques et*

modèles" in Zarate et al. 2008: 383f.) aufschlussreich, die sich mit dem Französischen als Universalsprache befassen (vgl. Argand & Cortier in Zarate et al. 2008: 413f.; Budach, Erfurt & Kunkel 2008: 16f.; Frijhoff in Zarate et al. 2008: 425f.) oder mit Mehrsprachigkeit im Kontext der Kolonialgeschichte (vgl. Mühlhäusler in Hélot et al. 2008: 139f.; Rigo in Hélot et al. 2008: 29f.).

6. Kultur- und Sprachenlernen I: "In einer Sprache lernen" statt "Eine Sprache lernen"

Die in der Realität ihrer Schüler längst multilingual gewordene Schule bleibt einem monolingualen Habitus verpflichtet, den Gogolin (1994) für das deutsche Bildungssystem konstatiert hat und dessen Kritik sich als roter Faden durch die drei Bände zieht (vgl. Akkari in Hélot et al. 2008: 127f.; Hu in Hélot et al. 2008: 83f.; Lo Bianco & Véronique in Zarate et al. 2008: 331f.; Mc Pake in Zarate et al. 2008: 367; Varro in Hélot et al. 2008: 175f.), welche im Fall Frankreich sprachliche Homogenisierung als konstituierenden Aspekt der republikanischen Ideologie diskutiert (vgl. Marzouki in Zarate et al. 2008: 373f.; Puren & Tran Minh in Zarate et al. 2008: 361). In Budach, Erfurt & Kunkel (2008) wird diese Kritik konsequent an Fragen der Chancengleichheit gebunden und Hélot (in Budach et al. 2008: 69) kritisiert die "*dimension élitiste*" zweisprachiger Programme wie den "*sections internationales*" des französischen Schulsystems, die beinahe ausschließlich zur Reproduktion einer in sich relativ geschlossenen Elite beizutragen scheinen.

Für die europäischen Nationalstaaten gehört die Vorstellung einer gemeinsamen Sprache und Kultur als Merkmal nationaler Identität (vgl. Haglund in Budach et al. 2008: 149; Young in Hélot et al. 2008: 187) zum kulturellen Selbstverständnis, so dass vorhandene gesellschaftliche Mehrsprachigkeit von den Bildungsinstitutionen kaum wahrgenommen, geschweige denn als Chance oder gar ökonomisches Potenzial angesehen wird (vgl. Hu in Hélot et al. 2008: 83). Programme doppelter Immersion, wie sie vor allem in Hélot et al. (2008) und Budach et al. (2008) vorgestellt werden, integrieren hingegen verstärkt Familiensprachen der SchülerInnen oder Minderheitensprachen (vgl. Ebertowski in Budach et al. 2008: 345f.; Garcia in Hélot et al. 2008: 111f.; Gogolin & Neumann in Budach et al. 2008: 395f.; Hickey in Hélot et al. 2008: 155f.; Mühlhäusler in Hélot et al. 2008: 139f.). In diesen Programmen werden sprachliches und inhaltliches Lernen verbunden, häufig nach dem Prinzip des bilingualen Sachfachunterrichts (*content and language integrated learning*); weniger als um das Erlernen einer Sprache geht es hier um das Lernen in einer Sprache: "*Apprendre non plus les langues, mais dans deux langues*" (Hélot in Hélot et al. 2008: 14; Hervorhebung B.S.).

Wodurch jedoch genau die Qualität zwei- oder mehrsprachiger Programme entsteht, können die Darstellungen nicht abschließend klären: aus der gleichzeitigen Präsenz zweier Sprachen im Unterricht allein vermutlich noch nicht (vgl. Kunkel in Budach et al. 2008: 339). Zahlreiche Beiträge legen jedoch die These nahe, dass gerade solche Modelle erfolgreich sind, die gleichermaßen Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen wie Kontraste herausarbeiten und dabei nicht nur zwei Sprachen gegenüberstellen, sondern weitere Sprachen in den Vergleich integrieren (vgl. Gogolin & Neumann in Budach et al. 2008: 395f.). Integrierter Sachfachunterricht in zwei Sprachen, Teamteaching, Lehrertandems oder -tridems (vgl. Frenzel & Hienz de Albentiis in Budach et al. 2008: 379f.) zur individuellen Betreuung von Kleingruppen in der jeweils 'schwächeren' Sprache, Prinzipien wie 'ein Tag, eine Sprache' oder 'ein Lehrer, eine Sprache', werden als erfolgreiche Unterrichtsszenarien beschrieben (vgl. Busch in Budach et al. 2008: 81f.), ebenso wie multimodale, verstärkt mit Visualisierungen operierende Unterrichtsmethoden (vgl. Budach, Dreher & Spanù in Budach et al. 2008: 291f.; Torres-Guzmán in Budach et al. 2008: 253f.).

Nicht alle vorgestellten Projekte sind systematisch evaluiert worden und Begleitforschungen sind vor allem qualitativen Zuschnitts (vgl. Ebertowski in Budach et al. 2008: 345f.; Gogolin & Neumann in Budach et al. 2008: 395f.). Hier wäre für die Zukunft eine Stärkung differenzierter Begleit- und Evaluationsforschungen notwendig, nicht zuletzt auch vor dem Ziel, bildungspolitische Entscheidungsträger – und Geldgeber – von der Sinnhaftigkeit der vorgestellten Programme überzeugen zu können.

Für die Zögerlichkeit, mit der sich Mehrsprachigkeit als Bezugspunkt schulischen Fremdsprachenlernens jedoch nur etabliert, sind neben den oben genannten Problemen gesellschaftlicher Zugehörigkeit (vgl. auch Kapitel 4 des *Précis*) vor allem historisch verankerte Alltagstheorien zum Sprachenlernen (vgl. Cambra & Cavalli in Zarate et al. 2008: 313f.; Mühlhäusler in Hélot et al. 2008: 29f.; Varro in Hélot et al. 2008: 175f.) und linguistische Vorbehalte verantwortlich: Es überlebt die Annahme, Interferenzen behinderten den Sprachlernprozess eher als ihn zu bereichern, die kontrastlinguistische Position, es finde eine 'Verunreinigung' der einen durch die andere Sprache statt, lebt als "*le mythe du tout L2*" und "*le tabou de la L1*" (vgl. Castellotti 2001) fort. Tatsächlich jedoch bestätigen die vorgestellten Arbeiten die Annahme, dass nicht der Kontakt zweier oder mehrerer Sprachen zueinander problematisch ist, sondern vielmehr der Mangel an Kontakt mit einer der beteiligten Sprachen (vgl. Hickey in Hélot et al. 2008: 155; Varro in Hélot et al. 2008: 175): Der Umgang mit weiteren Sprachen stärkt eher die Kompetenzen (auch in anderen Lernbereichen), als dass er sie schwächen würde. Die Bedenken, *Code-switching* führe dazu, dass ein zweisprachiger Mensch sich in einer einsprachigen Situation

nicht mehr angemessen ausdrücken könnte, bewahrheiten sich auch laut den Arbeiten von Myers-Scotton (2006) und Genesee, Paradis & Crago (2004) nicht.

Dennoch rechtfertigt die Entstigmatisierung von *Code-switching* keinen willkürlichen Sprachgebrauch in unterrichtlichen Zusammenhängen, der – wie Busch (in Budach et al. 2008: 93) darlegt – die Gefahr birgt, die "internalisierte Hierarchisierung von Sprachen" zu konsolidieren: In zweisprachigen Unterrichtssituationen sprechen LehrerInnen häufig Deutsch, wenn es um etwas 'Wichtiges' (Termine, besondere Aktivitäten) geht, die Partnersprache tritt dann in den Hintergrund und wird auf diese Weise als nicht gleichberechtigte Sprache markiert. Wie Regelungen für eine gleichberechtigte Zweisprachigkeit aussehen können, zeigt Busch an den Modellen zweier Kärntener Grundschulen. Weitere Ansätze finden sich bei Cambra & Cavalli (in Zarate et al. 2008: 318).

Ein Problem zweisprachigen Unterrichts bleibt die "kulturspezifische Verfasstheit nationaler Curricula" (vgl. Budach, Dreher & Spanù in Budach et al. 2008: 306; Puren & Babault in Budach et al. 2008: 211f.). In bilingualen Programmen, die mit binationalen Lehrertandems arbeiten, stellt sich beispielsweise das Problem, dass beide Lehrkräfte in unterschiedlichen Bildungssystemen 'groß geworden' sind, deren scheinbare Selbstverständlichkeit entweder zu Konflikten führt oder aber zu bereichernder Mehrperspektivität – woran auch sichtbar wird, dass die alleinige Präsenz zweier Lehrkräfte noch nicht zwangsläufig die Qualität eines bilingualen Programms gewährleistet, ebenso wie die alleinige, unreflektierte Erfahrung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität noch nicht zwangsläufig zu gesteigerter interkultureller Sensibilität oder *language awareness* führt (vgl. Castellotti in Budach et al. 2008: 169f.).

7. Kultur und Sprachenlernen II: Sprachenlernen als Kulturlernen

Die Frage, ob Fremdsprachenunterricht bereits *per se* interkulturell sei (vgl. Edmondson & House 1998; Hu 1999) und was genau interkulturelle Kompetenz – als 'schwer messbare' Kompetenz – kennzeichnet, macht vor allem im *Précis* einen erkennbaren Schwerpunkt aus. Deutlich wird dies zum Beispiel im kritischen Blick auf den traditionellen Landeskundeunterricht, dessen Verständnis kulturellen Wissens als statisches Ensemble beschreibbarer Fakten Sercu (in Zarate et al. 2008: 55f.) anhand zweier Wikipedia-Einträge zu *France* und *Tour Eiffel* einem diskursiven Modell, das eher Beziehungen zwischen verschiedenen Anteilen von Kulturen thematisiert und den Leser/Sprecher selbst in die Erzeugung neuer kultureller Sinnstiftungen einbezieht, analysiert.

LeserInnen, die in den drei Bänden übertragbare Ansätze für konkrete Unterrichtsplanungen suchen, können im Kapitel 5 des *Précis* ("*Images, discours et représentations culturelles*"), das überzeugende Ansätze für einen interkulturellen – an Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität orientierten – Fremdsprachenunterricht bietet, am ehesten fündig werden. Die Beiträge widmen sich kulturellen Erscheinungsformen wie Bildern, Musik und Symbolen und ihrer diskursiven Entstehung einerseits, sowie Methoden ihrer Dechiffrierung andererseits. Kritische Bildkompetenz (vgl. Londei & Maurer in Zarate et al. 2008: 225; Macdonald in Zarate et al. 2008: 227f.), die Untersuchung filmmusikalischer Texte (Hillman in Zarate et al. 2008: 249f.) oder ethnokulturelle Repräsentationen in Wörterbüchern (Molinari in Zarate et al. 2008: 239f.) werden hier erhellend dargestellt.

Eine weitere Perspektive auf die Probleme interkulturellen Lernens eröffnen die zahlreichen Beiträge zu Studentenmobilität und Auslandsaufenthalten (vgl. Anqueteil & Moliné in Zarate et al. 2008: 83f.; Brohy & Triantaphyllou in Zarate et al. 2008: 135f.; Kohler, Lallemand & Lepez in Zarate et al. 2008: 139f.). Die vermeintlich selbstverständliche Annahme, Austauschprogramme förderten den interkulturellen Dialog und garantierten sprachlichen und kulturellen Lernzuwachs, beschreiben sie als kaum belegt. Was in der "pädagogischen *Black-box*" (vgl. Brohy & Triantaphyllou in Zarate et al. 2008: 135) eines Austauschs wirklich geschieht, muss empirisch erst noch erforscht werden, wie jüngst beispielsweise in den Arbeiten von Ehrenreich, Woodman & Perrefort (2008). Einen Ansatz dazu bilden in Zarate et al. (2008) einige Beiträge, die nicht nur Lehrinhalte und deren interkulturelle Relevanz reflektieren, sondern auch Lehr-/Lernkulturen selbst in ihrer kulturellen Verortung untersuchen. Die Erfahrung, dass Unterricht in Frankreich anders gestaltet ist als in Deutschland, ist eine gängige Beobachtung – und folglich auch mögliche Quelle interkultureller Missverständnisse: Die eigene lernkulturelle Prägung bestimmt die Wahrnehmung einer Unterrichtssituation im Ausland derart, dass auch die Wahrnehmung der – scheinbar autarken – Inhalte sich verschiebt (vgl. Charbonneau in Zarate et al. 2008: 201f.). Die Wahl curricularer Inhalte und Unterrichtsmethoden ist historisch bedingt, ohne dass dies jedoch immer bewusst wäre, wie Benert (in Hélot et al. 2008: 41f.) am Beispiel des "doppelten Deutschlandbildes" (vgl. Mombert 2001) erläutert, das ihrer Ansicht nach auch heute noch die Vorliebe von DeutschlehrerInnen in Frankreich für einen ausschließlich an der Literatur der Klassik und Romantik orientierten Deutschunterricht bestimmt.

8. Mehrsprachige Akteure: Lerner- und Lehrerbilder im Fokus einer mehrsprachigen Didaktik

Die Akzentuierung einer *didactique plurilingue et pluriculturelle*, die Zarate, Lévy & Kramersch (2008: 437) einer *didactique du plurilinguisme et de la pluriculturalité* gegenüberstellen, redefiniert nicht nur Inhalte und Methoden des Sprachen- und Kulturlernens, sie verändert auch radikal die Bilder von Lerner und Lehrer. Als Konsequenz des dynamischen, soziolinguistischen Sprachenbegriffs wird in den beiden ersten Kapiteln des *Précis* ein Lernerbild konstruiert, das diesen konsequent als Sprecher/Akteur (vgl. Kern & Liddicoat in Zarate et al. 2008: 27f.), der in Diskursgemeinschaften sprachlich handelt, begreift (vgl. Gentil in Zarate et al. 2008: 51f.; Morita in Zarate et al. 2008: 43).

Heteroglossie, Mehrstimmigkeit und Sprachwechsel in der *Interlanguage* werden in zahlreichen Beiträgen hinsichtlich ihres schöpferischen Potenzials beschrieben (z.B. Cortier & Di Meglio in Budach et al. 2008: 191; Rigo in Hélot et al. 2008: 36). Einige Autoren versuchen auf recht überzeugende Weise, die Bachtinschen Theorien der Polyphonie und des Karnevalesken für die Rekonstruktion von unterrichtlicher und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit einerseits (Creese & Wu in Budach et al. 2008: 99f.; Kramersch in Zarate et al. 2008: 38) sowie für die Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden andererseits (Lefranc in Hélot et al. 2008: 201f.) fruchtbar zu machen. Die Lernaltersprache eines *locuteur/acteur* ist dabei gerade nicht das defizitäre Stadium eines 'sprachlich Unvollkommenen' (vgl. Ziegler in Zarate et al. 2008: 39f.); sie bewegt sich gleichsam vielstimmig im Spannungsfeld von Norm und Variation (Lefranc in Hélot et al. 2008: 220) und entwickelt sich über Prozesse der Bedeutungs-aushandlung in Richtung Standardsprache (vgl. Hu & Christ in Zarate et al. 2008: 114). Gerade die schöpferischen, sinnkonstruierenden Anteile der *Interlanguage* erscheinen geeignet "to negotiate subject positions" (Creese & Wu in Budach et al. 2008: 114), sie ermöglichen es, sich selbst durch eine Sprache, die nicht die eigene ist, als Subjekt zu konstituieren (vgl. Kinginger in Zarate et al. 2008: 47f.; Kramersch in Zarate et al. 2008: 35f.).

So ist es nur konsequent, wenn sich das zweite Kapitel des *Précis* mit biographischen und identitären Fragen des Sprachenlernens beschäftigt und dabei schulische und außerschulische Sprachlernerfahrungen aneinander annähert, in Betonung einer generellen Mehrsprachigkeit des Menschen. Besonders spannend liest sich hier der Vergleich von Sprachenbiographien mehrsprachiger Autoren (vgl. Lévy in Zarate et al. 2008: 69f.; Puccini in Zarate et al. 2008: 97f.; Rachedi in Zarate et al. 2008: 105f.) – deren Biographien ja immer nur *a posteriori* zugänglich sind (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune in Zarate et al. 2008: 133) – mit den Sprachenportraits von Kindern bei Krumm (in Zarate et al. 2008: 109f.) oder Lernertagebüchern (Anqueteil & Moliné in Zarate et al. 2008: 83f.), die Ist-Zustände

dokumentieren – häufig auch konfliktreiche (vgl. Alao & De Angelis in Zarate et al. 2008: 151f.; Peressini & Gilardi in Zarate et al. 2008: 147; Soulet in Zarate et al. 2008: 163f.; Yanaprasart & Fernandez in Zarate et al. 2008: 143f.).

Derart komplexe Lern- und Entwicklungsprozesse angemessen zu begleiten, erfordert besondere Kompetenzen der Lehrperson. Ein Sprachenlehrer muss die Sprache, die er vermittelt, nicht nur sehr gut beherrschen, darüber hinaus muss er ihre Funktionsweisen und kulturellen Erscheinungsformen erklären können und in der Lage sein Lernaktivitäten zu gestalten, die eine sprachliche und kommunikative Entwicklung der Sprachenlerner ermöglichen (vgl. Derivry-Plard in Zarate et al. 2008: 190). Zarate (in Zarate et al. 2008: 178) plädiert dafür, dass auch LehrerInnen ihre sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeiten (und auch nicht-Zugehörigkeiten) explizieren, so dass sie in erster Linie Vermittler (*médiateur*) werden, die soziale Bindungen herstellen und es SchülerInnen ermöglichen, die Dynamik sozialer Wirklichkeiten und Zugehörigkeiten zu dechiffrieren (vgl. Zarate in Zarate et al. 2008: 180). Dafür erscheinen jedoch häufig gerade Lehrkräfte, die selbst über eine an Sprachlernerfahrungen reiche Biographie verfügen – und in der Lage sind, diese unterrichtsrelevant zu reflektieren – geeigneter als 'reine' Muttersprachler (vgl. Corona, Moore & Unamuno in Budach et al. 2008: 129; Haglund in Budach et al. 2008: 164). Sowohl Lehrer als auch Schüler können zu *intercultural speakers* (vgl. Kramersch 1998) werden, deren besondere Kompetenzen gerade nicht aus einer eindeutigen Zugehörigkeit im Sinne der *nativeness* resultieren, sondern aus der Fähigkeit, zu sich selbst in Distanz zu treten und die eigene sprachlich-kulturelle Verortung aus einer jeweils anderen Perspektive zu erkennen.

So brechen die drei Bände den Mythos auf, nur 'echte Muttersprachler' seien gute Fremdsprachenlehrer. Dass der *native speaker* nicht nur im schulischen Fremdsprachenunterricht eher die Ausnahme ist, sondern auch generell eine theoretische Abstraktion darstellt, die vor allem in der Soziolinguistik längst an erkenntnistiftender Relevanz eingebüßt hat, arbeitet Derivry-Plard (in Zarate et al. 2008: 189f.) anschaulich heraus.

Es stellt sich dem Leser also die Frage, wie die oben genannten Qualitätsmerkmale, die unabhängig vom Kriterium der *nativeness* zur Beurteilung von SprachenlehrerInnen angesetzt werden, systematisch ausgebildet werden können. Die drei Publikationen liefern gerade für die Lehrerbildung differenzierte und brauchbare Ansätze, die durchweg nach dem Prinzip der theoriegeleiteten Praxisreflexion arbeiten. So rekonstruiert beispielsweise Auger (in Budach et al. 2008: 244f.) die subjektiven Theorien von LehrerInnen und kontrastiert diese mit Fragen aus Sprachlehr-/lernforschung und Mehrsprachigkeitsforschung. Ähnlich funktionieren die *teacher study groups* bei Torres-Guzmán (in Budach et al. 2008: 258f.) und das bei Young (in Hélot et al. 2008: 185f.)

vorgestellte Programm TESSLA (*Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition*).

Reizvoll ist die Auflösung traditioneller Rollenbilder vor allem unter der Perspektive, dass im Kontext einer mehrsprachigen Didaktik LehrerInnen selbst zu 'Lernern' werden, während SchülerInnen in bestimmten Unterrichtssituationen Expertenfunktionen einnehmen können, sind doch gerade SchülerInnen mit Migrationshintergrund oft selbst Vermittler zwischen mehreren Sprachen und Kulturen, im Alltag also 'Sprachlehrer' (vgl. Hu in Hélot et al. 2008: 87), die vermutlich über das allseits (vgl. Castellotti in Budach et al. 2008: 169f.) geforderte Reflexionspotenzial zur Ausbildung metalinguistischer Kompetenzen bereits in hohem Maße verfügen.

Nun ist ein Gemeinplatz im Diskurs über die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an der Mehrsprachigkeitsforschung, dass es unrealistisch sei, die 'mitgebrachten Sprachen' im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, denn ein Lehrer könne niemals alle potenziell vorhandenen Sprachen selbst beherrschen, folglich ohnehin nicht angemessen auf die einzelnen SchülerInnen reagieren. Auger (in Budach et al. 2008: 244f.) sieht in genau diesem – nur scheinbaren – Defizit die Chance mehrsprachiger Lehr-/Lernsituationen: Die Durchlässigkeit von Lerner- und Expertenrollen und den daraus resultierenden gemeinsamen Lernprozess sieht sie als Bedingung für eine Erziehung zu und in Mehrsprachigkeit. Gerade weil es für LehrerInnen unmöglich ist, alle Sprachen, die im Klassenraum eventuell vorhanden sind, selbst zu beherrschen, werden bei Sprachvergleichen Fragen zu tatsächlichen Unsicherheiten gestellt (statt der didaktisch-rhetorischen, deren Antwort LehrerInnen ohnehin immer schon wissen). Lehrkräfte sind zwar in der Sprache, die sie unterrichten, Experten, darüber hinaus jedoch auch Gestalter eines metalinguistischen Klassendiskurses, innerhalb dessen sie selbst auch Lerner sind.

9. Fazit

Der Anspruch, den Forschungsdiskurs zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Kontext der Fremdsprachendidaktik zu internationalisieren und auf eine pluridisziplinär ausgerichtete empirische Forschung hin auszuweiten, ist gleichermaßen Verdienst wie auch Problem der drei besprochenen Publikationen: So weisen die Herausgeberinnen des *Précis* auf die Inkompatibilität und Unübersetzbarkeit einzelner Termini hin, wobei bereits die Benennung der Disziplin, um die es geht, diffizil erscheint, denn auch hier zeigt sich das sprachlich-kulturelle Eingebettetsein von Forschungsdiskursen wie Sprachlehr-/lernforschung, *didactique des langues*, *glottodidattica*, *applied linguistics* etc., in den Wissenschaftssystemen einzelner Länder und deren Hierarchisierungen (Zarate, Lévy & Kramersch in Zarate

et al. 2008: 439). Hélot (in Hélot et al. 2008: 10) verweist auf begriffliche Unschärfen des Bilingualismusbegriffs, Kramersch (in Zarate et al. 2008: 319f.) rekonstruiert die frappierenden Differenzen des Begriffs der *représentation* im angelsächsischen und französischen Diskurs, und auf einer sehr konkreten Ebene zeigt sich bei Günther-Spohr (in Hélot et al. 2008: 59f.) an Bezeichnungen zweisprachiger Schulprogramme, dass sich diese eben doch auf nur scheinbar gleiche Realitäten beziehen, was die Vergleichbarkeit und damit die Evaluation zweisprachiger Bildungsprogramme im deutsch-französischen Kontext problematisch werden lässt.

Es ist sicherlich ein Verdienst der drei Bände, sprachliche und kulturelle Vielfalt als Positivum zu werten – gerade in einer Bildungslandschaft, die offensichtlich größte Probleme mit sprachlicher und kultureller Heterogenität hat, obwohl sie sich die Gleichwertigkeit aller Sprachen auf die Europaflagge schreibt. Den 'nur' monolingual sozialisierten Leser des *Précis* mag hingegen bei dessen offenkundiger Begeisterung für Hybridität und multiple Bezugssprachen und -kulturen leicht das Gefühl von Unvollkommenheit oder eigener interkultureller Beschränktheit beschleichen: Ein Großteil der SchülerInnen und der LehrerInnen hat tatsächlich nur eine Bezugssprache und verfügt vielleicht selbst über kaum nennenswerte Migrations- oder Mobilitätserfahrungen. Außerdem wird der schulische Fremdsprachenunterricht sich weiterhin – und auch mit gutem Grund – an den schriftsprachlichen Normen einiger (ökonomisch starker) Sprachen orientieren. Hier betonen die Autorinnen des *Précis*, es ginge auch weniger darum, dieses Bezugssystem aufzulösen, sondern vielmehr sei das Ziel, seine Relativität erkennbar zu machen (Zarate, Lévy & Kramersch in Zarate et al. 2008: 438).

Frei von Widersprüchen sind die Sprachen- und Kulturbegriffe, die hier entworfen werden, jedoch auch nicht: Wie kann beispielsweise eine Sprache noch mit dem Anspruch der Authentizität – Orientierung an muttersprachlichen Sprechern – unterrichtet werden, wenn der didaktische Diskurs das Konzept des Muttersprachlers selbst systematisch dekonstruiert? Oder: Birgt die konsequent formulierte Positivwertung eines postmodern dezentrierten Subjektbegriffs biographischer Ansätze nicht auch wieder die Gefahr des Ethnozentrismus – beispielsweise im Kontakt mit Kulturen, in denen Selbstäußerungen dieser Form keine Rolle spielen, so dass Lévy fragt: "*Y aurait-t-il paradoxalement un ethnocentrisme des approches biographiques aux langues?*" (Lévy in Zarate et al. 2008: 81). Der eigenen kulturellen Verortung ist bei allem Relativierungsanspruch nie ganz zu entgehen. Diese Widersprüche in Forschungsfragen zu überführen und erhellende Ergebnisse zu präsentieren, ist jedoch vor allem dem *Précis du plurilinguisme* mit ausgesprochen anregenden Darstellungen gelungen.

Eingang des revidierten Manuskripts 25.05.2009

Literaturverzeichnis

- Akkari, Abdeljalil (2008), Le plurilinguisme lié aux migrations en Suisse: Entre contraintes institutionnelles et résistance des acteurs de terrain. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 127-138.
- Alao, George & De Angelis, Valerio Massimo (2008), Diasporas transnationales: entre déterritorialisation et reterritorialisation. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 151-154.
- Ammon, Ulrich (2007), Sprechen Sie Europäisch?. In: *Kulturreport Fortschritt Europa*. Institut für Auslandsbeziehungen. Stuttgart: IfA, 178-184.
- Anquetil, Mathilde & Molinié, Muriel (2008), L'expérience Erasmus au mirorir de la réflexivité: penser et construire les acteurs sociaux. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 83-86.
- Argaud, Evelyne & Cortier, Claude (2008), Universalité et mission civilisatrice: un modèle hégémonique de diffusion des langues. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 413-417.
- Auger, Nathalie (2008), D'une méthodologie ethnographique à la transformation des pratiques de classe: le cas des élèves migrants en France. In: Budach, Erfurt, & Kunkel (Hrsg.) (2008), 235-249.
- Bausch, Karl-Richard (2003), Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen, Basel: UTB, Francke, 439-445.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bredella, Lothar (2004), Die Bedeutung multikultureller narrativer Texte für die Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), 16-21.
- Breidbach, Stephan (2007), *Bildung, Kultur, Wissenschaft: Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Brohy, Claudine & Triantaphylou, Anna (2008), Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels: les échanges scolaires entre adolescents européens. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 135-138.
- Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgen & Kunkel, Melanie (Hrsg.) (2008), *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgen & Kunkel, Melanie (2008), Zweisprachig lehren und lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 7-51.
- Budach, Gabriele; Dreher, Ulrike & Spanù, Patrizia (2008), 'Se non è chiaro prendete l'abaco': Wege zu einem bilingualen Curriculum im Schnittpunkt von Multimodalität und Tandem-Lehren. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 291-316.

- Busch, Brigitta (2008), Mehrsprachige Bildung in Österreich: ein Fokus auf Curricula, Lehr- und Lernmaterialien. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 81-98.
- Byram, Michael & Zarate, Geneviève (1997), *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Callari-Galli, Matilde & Ballardini, Elio (2008), Contrepoint. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 261-264.
- Cambra, Margarida & Cavalli, Marisa (2008), Discours de et sur la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 313-318.
- Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang; Wegner, Anke & Zydati, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Castellotti, Véronique (Hrsg.) (2001), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, Véronique (2008), Au delà du bilinguisme: quelle place en France pour une éducation plurilingue? In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 169-189.
- Charbonneau, Dominique (2008), Se découvrir étranger: la confrontation avec une autre tradition académique. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 201-203.
- Corona, Víctor; Moore, Emilee & Unamuno, Virginia (2008), Linguistic reception in Catalonia: challenges and contradictions. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 121-145.
- Cortier, Claude & Di Meglio, Alain (2008), L'éducation bi-/plurilingue en milieu scolaire corse. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 191-210.
- Creese, Angela; Wu, Chao-Jung (2008), Classroom discourses in Chinese complementary schools. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 99-120.
- De Florio-Hansen, Ines (2002), Pennac, L'agence Babel et le plurilinguisme. Zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit durch Literatur. *Fremdsprachenunterricht* 3, 183-186.
- Derivry-Plard, Martine (2008), Enseignants 'natifs' et 'non natifs': deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 189-191.
- Doyé, Peter (2006), Interkomprehension. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 17 (2), 245-256.
- Ebertowski, Monika (2008), Zweisprachig lernen an der Staatlichen Europa-Schule Berlin. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 345-358.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (1998), Interkulturelles Lernen: Ein überflüssiger Begriff. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9, 161-188.
- Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill & Perrefort, Marion (Hrsg.) (2008), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster et al.: Waxmann.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>, 3.4.2009).
- Frijhoff, Willem (2008), Contrepoint. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 425-429.

- Garcia, Ofelia (2008), L'enseignement en milieu multilingue aux Etats-Unis. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 111-125.
- Genesee, Fred; Paradis, Johanne & Crago, Martha (2004), *Dual Language Development and Disorders. A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MA: Paul Brookes Publishing.
- Gentil, Guillaume (2008), Modes de transmission: la médiation de l'oral et de l'écrit entre les langues et les appartenances. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 51-54.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (2008), Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 395-409.
- Gohard-Radenkovic, Aline & Murphy-Lejeune, Elizabeth (2008), Introduction: mobilités et parcours. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 127-134.
- Günther-Spohr, Frank (2008), 'Se disperser pour tout apprendre, c'est ne rien apprendre'. Étude comparative de l'enseignement bilingue et plurilingue en France et en Allemagne. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 59-82.
- Haglund, Charlotte (2008), Linguistic diversity, institutional sociocultural change: discourses and practices among teachers in Sweden. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 147-167.
- Hallet, Wolfgang (2002), Holocaust-Childhood-Erzählungen. Zur Modellierung eines mehrsprachigen Diskurses im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 3, 174-182.
- Hélot, Christine (2008), 'Mais d'où est-ce qu'il sort ce bilinguisme?'. La notion de bilinguisme dans l'espace scolaire français. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 55-80.
- Hélot, Christine (2008), Penser le bilinguisme autrement. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 9-27.
- Hélot, Christine; Benert, Britta; Ehrhart, Sabine & Young, Andrea (Hrsg.) (2008), *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hickey, Tina (2008), L'éducation bilingue en Irlande: passé, présent, futur. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 155-171.
- Hillman, Roger (2008), La musique comme indice culturel dans le cinéma: au-delà des images nationales. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 249-254.
- Hu, Adelheid (1999), Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10(2), 277-303.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hu, Adelheid (2008), Les langues de la migration au coeur d'une éducation plurilingue. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 83-95.
- Hu, Adelheid & Christ, Herbert (2008), Contrepoint. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 113-117.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Jostes, Brigitte (2006), Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum. *Linguistik Online* 29 (Online: http://www.linguistik-online.de/29_06/jostes.html, 11.4.2009).
- Kern, Richard & Liddicoat, Anthony (2008), Introduction: de l'apprenant au locuteur/acteur. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 27-33.
- Kinginger, Celeste (2008), Répertoires: décentrage et expression identitaire. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 47-50.
- Kohler, Patricia; Lallemand, Isabelle & Lepez, Brigitte (2008), Logiques des institutions versus expériences des étudiants: la mobilité universitaire internationale. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 139-142.
- Kramersch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Kramersch, Claire (2008), Voix et contrevoix: l'expression de soi à travers la langue de l'autre. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 35-38.
- Kramersch, Claire; Levy, Danielle & Zarate, Geneviève (2008), Introduction générale. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 15-23.
- Kramersch, Claire; Levy, Danielle & Zarate, Geneviève (2008), Conclusion générale. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 435-440.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003), 35-49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008), Plurilinguisme et subjectivité: 'portraits de langues', par les enfants plurilingues. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 109-112.
- Kunkel, Melanie (2008), Zweisprachiges Lernen: Elternperspektiven zu einem deutsch-italienischen Schulprojekt in Frankfurt/M. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 317-344.
- Lefranc, Yannick (2008), Dialogisme et plurilinguisme: De la 'contre-linguistique' à la 'contre-didactique'? In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 201-228.
- Lévy, Danielle (2008), Introduction: soi et les langues. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 69-81.
- Lo Bianco, Joseph & Véronique, Daniel (2008), Introduction: Institutions et pouvoirs. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 331-339.
- Londei, Danielle & Maurer, Louise (2008), Introduction: images, discours et représentations culturelles. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 219-225.
- Macdonald, Amanda (2008), Publicité étatique et pluriculturalisme: l'analyse multimodale de la représentation ethnoculturelle d'un pays. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 227-231.
- Marquillò Larray, Martine & Matthey, Marinette (2008), Discours ordinaires. Représentations des contacts dans l'apprentissage chez les enseignants et les apprenants. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 307-311.
- Marzouki, Samir (2008), Contrepoint. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 373-376.

- Mc Pake, Joanna (2008), Valoriser toutes les langues à l'école: un examen des dispositions en vigueur et à envisager. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 367-371.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Molinari, Chiara (2008), Images référentielles et symboliques: construction de représentations ethnoculturelles dans le dictionnaire. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 239-244.
- Mombert, Monique (2001), Enseigner la langue de l'ennemi. In: Zarate, Geneviève (Hrsg.) (2001), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. CRDP de Bourgogne, 15-27.
- Morita, Naoko (2008), Communautés de discours: défis et stratégies pour les apprenants de langues étrangères. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 43-46.
- Mühlhäusler, Peter (2008), Restaurer le bilinguisme par l'école? Le cas de l'île de Norfolk et de la côte ouest de l'Australie méridionale. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 139-153.
- Myers-Scotton, Carol (2006), *Multiple Voices. An introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Ogay, Tania & Gohard-Radenkovic, Aline (2008), Mobilités/immobilités: ambivalence de futurs enseignants devant la diversité linguistique et culturelle. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 159-162.
- Peressini, Mauro & Gilardi, Paola (2008), Redéfinitions identitaires de migrants: catégorisations collectives et stratégies individuelles. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 147-150.
- Puccini, Paola (2008), L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 97-100.
- Puren, Laurent & Babault, Sophie (2008), Des stratégies de scolarisation transfrontalière comme alternatives à l'absence d'offre d'éducation bilingue dans le département du Nord (France). In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 211-234.
- Puren, Laurent & Tran Minh, Thao (2008), L'élève face à la politique linguistique de l'école: langues minoritaires/langue(s) nationale(s). In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 361-366.
- Rachedi, Lilyane (2008), Écrivains et identités: du récit comme outil d'intervention pour les professionnels du social. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 105-107.
- Rigo, Bernard (2008), Éthique, interculturalité et plurilinguisme. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 29-38.
- Sercu, Lies (2008), La formation de l'acteur/locuteur: l'enseignement comme aide ou entrave. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 55-58.
- Soulet, Marc-Henry (2008), Contrepoint. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 163-165.
- Torres-Guzmán, María (2008), Teachers Assuming Ownership of Teaching: the Case of a Dual Language Education Program in the United States. In: Budach, Erfurt & Kunkel (Hrsg.) (2008), 253-274.

- Varro, Gabrielle (2008), Le bilinguisme dans le contexte scolaire français: Défis de reconnaissance et mixités. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 175-184.
- Yanaprasart, Patchareerat & Fernandez, Bernard (2008), Mobilité internationale: les questionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 143-146.
- Young, Andrea (2008), La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire: Penser la formation des enseignants autrement. In: Hélot, Benert, Ehrhart & Young (Hrsg.) (2008), 185-199.
- Zarate, Geneviève (2008), Contrepoint. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 59-62.
- Zarate, Geneviève (2008), Introduction: appartenances et lien social. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 173-180.
- Zarate, Geneviève; Lévy, Danielle & Kramersch, Claire (Hrsg.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: éditions des archives contemporaines.
- Ziegler, Gudrun (2008), De l'apprenant à l'acteur: les catégorisations dans l'interaction comme lieu d'acquisition. In: Zarate, Lévy & Kramersch (Hrsg.) (2008), 39-42.