

hatte, sich selbst und anderen zuhören konnte und Feedback bekam.

Das Zuhören half Joanna wohl am meisten bei ihrem Spracherwerb. Während der fünf Monate, in welchen wir sie beim Geschichtenerzählen auf der App iTEO beobachteten, entwickelte sie ihre Motivation und Fähigkeit des Zuhörens, verbesserte ihre Sprachproduktion und gewann an Selbstvertrauen. Bei der Arbeit mit der App iTEO gab es viele Gelegenheiten, in welchen Joanna zuhörte oder zuhören sollte. Sie hörte zum Beispiel gut zu, wenn ein Klassenkamerad ihr ein Wort vorsagte oder eine Idee vorschlug. So gelang es ihr, die Wörter „froh“, und „hin auf“ sowie die Struktur „einmal war“ in ihr Vokabular aufzunehmen.

Joanna fand es anfangs aber sehr schwierig, den Klassenkameraden bei ihrer Aufnahme zuzuhören. Es fiel ihr noch schwerer, dem Abspielen einer Aufnahme zu folgen. Statt zuzuhören, blätterte sie im Buch, zeigte auf Bilder oder machte irrelevante Kommentare. Sie brach das Abspielen anfangs auch einfach ab. Joanna lernte das Zuhören durch einige ältere Klassenkameraden, insbesondere durch Marc. Der ältere Kamerad legte jedes Mal seine Hand auf die Buchseite, wenn Joanna umblättern wollte. Als Joanna mit ihren Schuhen spielte und andauernd auf ihrem Stuhl hin und her rutschte, stand er auf und rückte ihren Stuhl näher an den Tisch. Er verbot ihr, das Abspielen von Aufnahmen zu unterbrechen. Er hörte sich seine und Joannas Aufnahmen sehr genau an und gab Joanna Feedback.

Wenn Joanna ihre Stimme hörte, senkte sie den Blick, biss sich auf die Lippen und steckte ihre Finger in den Mund. Sie hörte, wie sie stockte, nach Worten suchte und mitten im Satz abbrach. Sie vernahm viele undeutliche Wörter und teilweise sinnlose Satzteile. Weg waren die Gesten und die Mimik, die sie so gut beim Erzählen einsetzte. Weg waren die Bilder, die ihre Lücken füllten. Es blieben ihre Worte: „Waas hei (onverständlich) e Kleesche gewénnt net. Séng Hutt ass, r'ass do. Säi Bart ass do. An gesinn näischt.“ (Was hier (unverständlich) ein Nikolaus gewinnt nicht. Sein Hut ist, ist da. Sein Bart ist da. Und sieht nichts.)

Nach jeder Aufnahme lobte Marc sie. Er lächelte ihr zu, machte eine ermutigende Geste oder sagte: „An et as awer gudd.“ (Und es ist trotzdem gut.) Dank ihrer Kameraden lernte Joanna langsam, Fehler zuzulassen und Risiken einzugehen. Musste sie im Februar noch oft zum Sprechen ermutigt oder gar aufgefordert werden, so plapperte sie im Juni munter drauf los. Ihre Kameraden schlugen ihr zwar noch manchmal vor, was sie aufnehmen könnte, aber sie ging selten darauf ein. Wenn sie im Februar und März beim Erzählen zögerte, hatte sie die Tendenz, mitten im Satz aufzuhören. Die Partner halfen ihr damals gewöhnlich, indem sie auf Teile der Bilder zeigten, hilfreiche Bewegungen machten, Wörter oder Satzteile vorsagten oder schlimmstenfalls

Die Kinder durften zum Beispiel im Klassensaal in ihrer Muttersprache kommunizieren. Joanna lernte so ihre Muttersprache zu schätzen und andere Sprachen zu valorisieren.

die Aufnahme unterbrachen. Oft gelang es Joanna im nächsten Anlauf, die Ideen weiterzuentwickeln. Im Juni unterbrach Joanna sich nur noch selten. Sie erzählte viel, sprach fließend, variierte ihren Ton und artikulierte weitaus deutlicher als im Februar. Sie hatte an Selbstvertrauen gewonnen und Spaß am Erzählen. An dem folgenden Beispiel sieht man gut, dass Joannas Sprache sich verbessert hat. Kurze Sätze waren jetzt verständlich, wenn auch nicht immer grammatikalisch richtig. Sie hatte einen größeren Wortschatz und variierte ihren Satzbau: „Mamm! Ech wëll net goen! (onverständlich) Firwat? Schwester. Mee, well, ech huet kaal! Ech wëll net goen. Dono sot, do sot Doudou, mee, wee bass du? Méng Mamm! Mee, du bass net de Kand.“ (Mutter! Ich will nicht gehen. (unverständlich). Wieso? Schwester, Ach, weil ich habe kalt! Ich will nicht gehen. Danach sagt, danach sagt Teddybär, ach, wer bist du? Meine Mutter! Nein, du bist nicht mein Kind.)

Joannas Lernschritte wurden hier exemplarisch vorgestellt. Andere Kinder machten ähnliche Fortschritte in ihrem eigenen Rhythmus. In dieser positiven und kons-

truktiven Atmosphäre verbesserten die Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten im Luxemburgischen und lernten Wesentliches über den Spracherwerb: Lernen braucht Zeit, Zuhören ist wichtig, im Team kann man lernen, durch Erzählen lernt man sprechen.

Sie lernten ebenfalls ihre Muttersprache zu schätzen und andere Sprachen zu valorisieren. Die Kinder durften zum Beispiel im Klassensaal in ihrer Muttersprache kommunizieren. Kinder mit Migrationshintergrund wurden nicht als „defizitär“ angesehen. Die Ressourcen aller Kinder wurden respektiert. Alle Kinder, unabhängig von ihren Kulturen, Sprachen und Begabungen, konnten an den Aktivitäten der Vorschule teilnehmen und lernen.

Zeigen Ergebnisse von Studien, dass es dem Luxemburger Schulsystem nicht gelingt, Kindern mit Migrationshintergrund Chancengleichheit einzuräumen so sieht man in dieser Studie, dass die Lehrerinnen dieser Vorschulklasse Wege gefunden haben, um genau das zu erreichen. ♦

Literatur

Blanke I, Böhm B. und Lanners, M (2004) *Pisa 2003. Beispielaufgaben und Schülerantworten*. Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

Gretsch, G. et al. (1994) *Développement et évaluation d'un traitement de texte oral*. Luxembourg: SCRIPT.

Gretsch, G. (ed) (1997) *Projet DECOLAP*. Luxembourg: SCRIPT/ISERP

MENFP (2009) *Plan d'études pour l'Enseignement fondamental*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

Statec (2011) *Le Luxembourg en chiffres*. Institut National de la Statistique et des études économiques, Luxembourg: Imprimerie Centrale.

Adelheid Hu Zehn Thesen zur mehrsprachigen Universität

1. Internationalisierung = Englishization

Bezogen auf Universitäten und Wissenschaftssprachen heisst Internationalisierung in erster Linie „englishization“. Im Zuge der Bologna-Reform, der Globalisierung von Wissenschaftskommunikation und der wachsenden Bedeutung von Mobilität in den Studienverläufen richten viele Universitäten weltweit englischsprachige Programme ein oder aber stellen aus Gründen der internationalen Anschlussfähigkeit vollständig auf die englische Sprache um. So hat sich in Europa seit 2002 die Zahl der Studienangebote in englischer Sprache verdreifacht (Wächter & Maiworm 2008). Dies geschieht durchaus auch aus ökonomischen Gründen: möglichst viele (zahlende) Studierende aus anderen Ländern sollen angezogen werden.

Englisch entwickelt sich aber auch in der Forschung derzeit immer mehr zur wissenschaftlichen lingua franca. Internationale Universitätsrankings und „performance indicators“ verstärken diese Entwicklung. 90 % der Publikationen in den „harten

Wissenschaften“ erscheinen in englischer Sprache, auch in den Wirtschaftswissenschaften ist der Anteil hoch (80 %). In den Geistes-, Sozial- und Rechtswissenschaften wird nach wie vor deutlich mehr in den Landessprachen publiziert, allerdings steigt hier ebenfalls der Druck, international sichtbar zu werden und auf Englisch als Publikationssprache umzustellen (Gazzola 2012).

2. Ein neuer Monolingualismus

Aus einer historischen Perspektive betrachtet, scheint sich eine Entwicklung zu wiederholen: Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit hatte sich in Europa bekanntlich Latein zur länderübergreifenden Wissenschaftssprache entwickelt, die dann im 18. und 19. Jahrhundert allerdings zunehmend von den Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen abgelöst wurde. Wissenschaft wurde dadurch mehrsprachig: die bedeutendsten Werke der letzten 250 Jahre erschienen in den verschiedenen Landessprachen. Übersetzungen gewannen große Bedeutung und durch die entstehenden unterschiedlichen Wissenschaftskulturen war wissenschaftliche Arbeit per se eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Zugängen.

Heute erleben wir nicht nur in Bezug auf die universitäre Lehre, sondern besonders auf der Ebene der internationalen wissenschaftlichen Forschung einen Schub hin

zu einem neuen Monolingualismus. Dies kann im Sinne der globalen Verständigung als große Chance gesehen werden; gleichzeitig besteht aber auch die Gefahr eines versteckten Ethnozentrismus, da durch die neue Einheitssprache andere Wissenschaftsstile, Forschungstraditionen und Weltansichten an den Rand gedrängt und unsichtbar werden.

3. Monolinguale Wissenschaft – Multilinguales Europa

Wie verhält sich dieser Trend zu der europäischen Sprachenpolitik? Sowohl die Europäische Kommission als auch der Europarat scheinen einen anderen Kurs einzuschlagen – zumindest in gesellschaftlichen Bereichen außerhalb des Hochschulsektors: Hier fordert man nach wie vor ein mehrsprachiges Europa und mehrsprachige Bürger ein, und soziale Kohäsion, der Erhalt nationaler und regionaler Identitäten sowie gegenseitiger Respekt und Anerkennung von kulturellen Differenzen werden als gewichtige Begründungen genannt. In den Schulen wird mit riesigem finanziellen Aufwand Fremdsprachenunterricht betrieben; in zahlreichen sprachpolitischen Statements (z. B. European Commission 2008), im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und europaweiten Aktionen (wie dem Jahr der Sprachen 2001 oder dem Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008) wird die enorme Bedeutung von Mehrsprachigkeit und interkultureller

Adelheid Hu ist seit Oktober 2011 Professorin für Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Erziehung an der Universität Luxemburg. Sie arbeitete zuvor an den Universitäten Bochum, Tung-hai (Taiwan), Besançon und Hamburg. Sie forscht und lehrt zu den Themen Mehrsprachigkeit, Identität und Kultur wie auch zu Fragen der mehrsprachigen Erziehung und Sprachpolitik angesichts von Migration und Globalisierung.

Kompetenz für das zukünftige Europa betont. In welchem Verhältnis steht diese Politik der Mehrsprachigkeit zu dem Trend zur Einsprachigkeit in den Universitäten und der Wissenschaft? Offensichtlich besteht zwischen den sprachpolitischen Initiativen der EU und den Entwicklungen im Hochschulsektor und der Wissenschaft eine deutliche Diskrepanz.

4. Fremdsprachenlernen an den Universitäten

Nun werden traditionellerweise an Universitäten natürlich Sprachen gelehrt, zum einen in philologisch und häufig an Lesefähigkeit orientierten Sprachkursen in der Romanistik, Germanistik, Sinologie etc., zum anderen – insbesondere seit der Bologna-Reform – in Sprachzentren, die sich an Hörer aller Abteilungen richten und z. T. ein beeindruckendes Angebot an fremdsprachlichen Kursen anbieten. Ziel ist es, vor allem die „employability“ zu stärken, also den Studierenden bessere Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu verschaffen. Die zunehmende Zertifizierung der „learning outcomes“ ist Teil dieser Philosophie. Ist damit nicht alles gut? Werden nicht enorme – gerade auch finanzielle – Anstrengungen unternommen, um die Studierenden mehrsprachig zu machen? Nein – die hier angesprochene Problematik ist damit nicht gelöst. Sprachkurse und Sprachzentren stehen in den meisten Fällen kaum in Kontakt mit den universitären Fächern, im schlimmsten Falle werden sie nicht als ernsthafte oder akademische Tätigkeit angesehen, und es haftet ihnen nach wie vor ein Hauch von Banalität an. Ein Philologe, Historiker, Philosoph oder auch Linguist sah bislang wenig Anlass, sich mit der Frage von Methodik oder Inhalten von Sprachkursen auseinanderzusetzen. Den Sprachenlehrern hingegen fehlt oft im Gegenzug das Verständnis für die fachspezifischen Belange. Im Hinblick auf die Rolle von Sprache bzw. Sprachen an den Universitäten ergibt sich dadurch ein widersprüchliches Nebeneinander: Zum einen werden Sprachen als Fremdsprachen mit funktional-pragmatischen Zielsetzungen gelernt und unterrichtet, zum anderen wird ein Zusammenhang zwischen Sprachen und dem Zugang zu wissenschaftlichen Inhalten jedoch kaum

hergestellt. Dies überrascht insofern besonders, als – gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften – spätestens seit dem „linguistic turn“ immer stärker betont wurde, dass Erkenntnis, Wissen und Wissenschaft sprachlich wie auch kulturell gebunden sind.

5. Dreisprachige Universitäten und ihre identitätsstiftende Funktion

Insbesondere in Grenzgebieten oder historisch gewachsenen zwei- oder dreisprachigen Regionen existieren mehrsprachige Universitäten, z. B. in Bozen, Fribourg, Tallinn, im Baskenland und natürlich auch in Luxemburg. Die Entscheidung für die Mehrsprachigkeit an diesen Universitäten ist in erster Linie durch die historisch entwickelte sprachlich-kulturelle Situation in den Ländern bzw. Regionen begründet: Die Universitätssprachen spiegeln die Sprachensituation der Länder bzw. Regionen wider, in denen die Universitäten angesiedelt sind; Englisch als globale Wissenschaftssprache tritt dann noch zu den Landessprachen hinzu. Die einheimischen Studierenden fanden bzw. finden somit an ihren Universitäten „ihre“ Sprachen wieder. Nach außen hin wird durch den Erhalt der Mehrsprachigkeit an den Universitäten der Wert dokumentiert, der verschiedenen Sprachen der Region beigemessen wird – nicht zuletzt sollen sie als aktiv gebrauchte Wissenschaftssprachen erhalten werden.

Inzwischen hat sich durch Globalisierung und Mobilität der Studierenden die Situation aber deutlich geändert. Die Zahl der „internationalen Studierenden“ wächst ständig an, und dreisprachige Programme stellen für viele Studierende eine große Herausforderung dar. Macht angesichts dieser Veränderung das Erhalten der historisch herausgebildeten regionalen Mehrsprachigkeit an den Universitäten noch Sinn? Steht sie der vielbeschworenen wissenschaftlichen Exzellenz und der internationalen Anschlussfähigkeit nicht eher im Wege als dass sie förderlich ist?

6. Das Beispiel der Universität Luxemburg

Die junge, offiziell dreisprachige und gleichzeitig in hohem Maße internatio-

nale Universität Luxemburg stellt ein sehr gutes Beispiel für die Spannung zwischen lokalen und globalen Herausforderungen dar. Das Land Luxemburg selbst schaut – neben durchaus auch zentripetalen Strömungen – auf einen langen zentrifugalen Diskurs zurück, der Grenzüberschreitung, Kosmopolitismus, Mehrsprachigkeit und „in-between-culture“ als identitätsstiftend betont hat (Péporté, Kmecs, Majerus & Margue 2010, 209 ff.). Gerade durch die spezifische Geschichte und Lage dieses Landes steht es der Universität Luxemburg in besonderer Weise gut, Mehrsprachigkeit und kulturelle Mehrperspektivität integrativ in der eigenen Institution zu verankern.

Universitäten haben neben dem Anschluss an internationale Forschung nach wie vor auch national bzw. regional wichtige Funktionen: Die Kommunikation zwischen Wissenschaftlern, Universitäten und anderen gesellschaftlichen Bereichen wie z. B. Schulen, Krankenhäusern, Gerichten etc. muss auch in den lokalen Sprachen funktionieren, um Wissenschaftstransfer zu gewährleisten und den von der Gesellschaft erwarteten Auftrag zu erfüllen. Der Erhalt der Dreisprachigkeit (wie auch einer zukünftig zu klärenden Rolle des Luxemburgischen) ist in dieser Hinsicht von großer Bedeutung.

Gleichzeitig entwickelt sich die Universität Luxemburg immer mehr zu einer internationalen Universität, die nicht nur im Hinblick auf die wissenschaftlichen Erträge der Konkurrenz standhalten will, sondern auch Studierende aus der ganzen Welt aufnimmt. Schon heute befinden sich an der Universität Luxemburg rund 5.700 Studierende, von denen 53 % aus circa 100 verschiedenen Ländern stammen. Welche Rolle spielt in dieser Situation die eher historisch begründete und identitätsstiftende Funktion der Dreisprachigkeit? Inwieweit können internationale Studierende von dreisprachigen Curricula profitieren bzw. inwieweit stellen diese eher eine unüberwindbare Barriere für ein effektives Studium dar? Es ist notwendig, das Potential eines mehrsprachigen Studiums über die lokale historisch-identitätsstiftende Funktion hinaus auch für Studierende anderer Regionen der Welt zu begründen.

7. Erkenntnis – Wissen – Mehrsprachigkeit

„Die intellektuelle Tätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander; man kann nicht einmal schlechthin die erstere als das Erzeugende, die andre als das Erzeugte ansehen.“ – schrieb Wilhelm von Humboldt vor fast 200 Jahren in seiner Schrift „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus“ (Humboldt 1836, 152). Dies ist nun vollkommen antiquiert, wird man sagen. Gleichen sich durch den global werdenden Diskurs kulturelle Unterschiede, Denk- und Wissenschaftstraditionen nicht längst zunehmend an? Funktioniert Lingua franca-Kommunikation in Englisch nicht inzwischen jenseits kultureller Traditionen? Ist Sprache nicht lediglich ein „tool“, mit dem man sich in einem von Historizität und kultureller Tradition freien Diskurs auseinandersetzt? Nein – genau dies ist nicht der Fall. In den letzten Jahren ist der alte Humboldtsche Gedanke in Bezug auf die Globalisierung von Wissenschaft wieder verstärkt aufgegriffen worden. So betont z. B. Konrad Ehlich, dass Sprache gerade nicht nur eine Ansammlung von Wortmarken ist, die den sprachunabhängigen Wissens-elementen angehängt würden: Die Organisation, Speicherung und Weitergabe des Wissens erfolge vielmehr selbst in sprachlicher Form, so dass der Sprache eine eigene erkenntnisbezogene

und erkenntnisstiftende Funktion zukommt. Geschieht die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten in verschiedenen Sprachen, entsteht dadurch eine produktive Verunsicherung wie auch gleichzeitig ein Schutz vor Ethnozentrismus: „Multilingualität ist keine wissenschaftsbetriebliche Folklore, sondern ein wesentlicher Teil des Erkenntnisprozesses selbst. [...] Die Erfahrung der Fremdheit fremden Sprachdenkens ist eine wichtige hermeneutische Grunderfahrung. Sie verdient explizite Beachtung in der Lehre wie in der Forschung.“ (Ehlich 2000, 49).

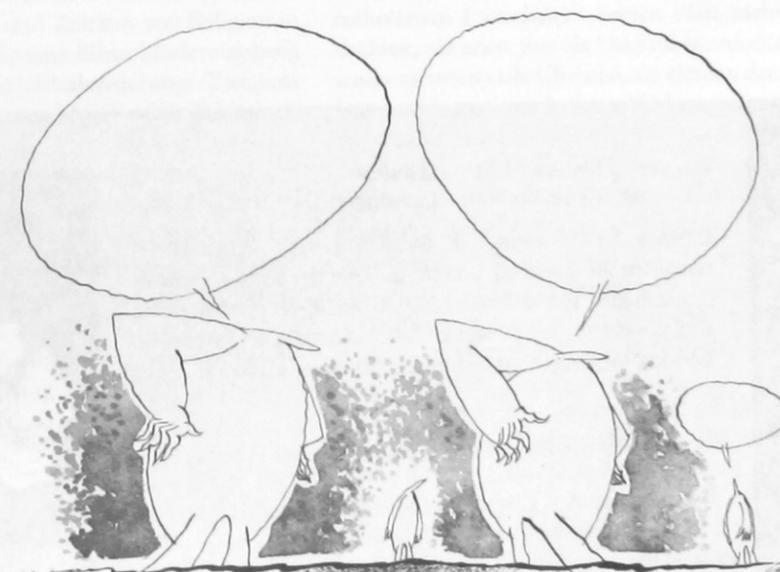
8. Mehrperspektivität

Ein sprachenbewusster Umgang mit fachlichen Inhalten, der mehrsprachige Ressourcen einschließt, fördert einen mehrperspektivischen Zugang zu Konzepten und Phänomenen; konzeptuelles Verstehen erfahre, so z. B. der Schweizer Linguist Georges Lüdi (im Druck), durch mehrsprachige Zugänge eine Vertiefung und ein „fine-tuning“; implizite und versteckte Bedeutungen werden aufgedeckt, selbstverständlich erscheinende Interpretationen werden in Frage gestellt, und die Beziehung zwischen sprachlichem Ausdruck und konzeptionellem Gehalt wird deutlich. So sind – um ein Beispiel zu nennen – gerade für die Geisteswissenschaften zentrale Konzepte wie „Bildung“, „Kultur“ oder „Zivilisation“ im Deutschen, Franzö-

sischen oder Englischen unterschiedlich konnotiert, da sie sich in unterschiedlichen historisch-kulturellen und ideengeschichtlichen Kontexten entwickelt haben. Genau in diesen Zusammenhängen zwischen Mehrsprachigkeit und Wissensentwicklung liegt ein enormes Potential, nicht nur um ein differenziertes Verständnis wissenschaftlicher Fragestellungen, sondern auch um heutzutage wichtige Schlüsselkompetenzen und Einstellungen zu fördern: grenzüberschreitende Kommunikations- und Handlungsfähigkeit, Respekt und Toleranz, Selbstrelativierung und Dezentrierung.

9. Mehrsprachigkeit an der UL – Aufgaben für die Zukunft

Zurück zur Universität Luxemburg. Um die Universität langfristig als mehrsprachige Universität mit gleichzeitig klar definiertem internationalem Anspruch zu erhalten, muss aktiv daran gearbeitet werden. So wird es auch in Zukunft darum gehen, bei der Rekrutierung von akademischem Personal sowohl exzellente wissenschaftliche Expertise wie auch internationale Erfahrung und ausgewiesene Kompetenzen in zumindest zwei der drei Universitätssprachen einzufordern. Es wird darum gehen, die sprachlichen Repertoires der Studierenden zu Beginn wie auch nach Beendigung des Studiums zu dokumentieren, um den Gewinn an



Sprachkompetenzen während der Studienzeit etwa in Diploma Supplements sichtbar zu machen. Unterstützung zur Verbesserung gerade der fachsprachlichen Fähigkeiten wie auch des akademischen Registers der Universitätssprachen überhaupt sind dazu notwendig – genauso übrigens für das akademische Personal. Für diesen Bereich der universitären Sprachförderung gilt es Konzepte zu entwickeln, die gerade nicht abgelöst von den Fächern und Disziplinen als reine Serviceleistung ein Eigenleben führen, sondern die im gegenseitigen Dialog auf die Bedürfnisse der Fächer eingehen. Für die akademische Lehre gilt es im Gegenzug, sich der sprachlichen Seite der fachlichen Inhalte bewusster zu werden und das dadurch gegebene Erkenntnispotential stärker auszuschöpfen. In der Hochschuldidaktik kann die Universität Luxemburg innovative Wege gehen, indem gerade die Herausforderungen und Chancen von universitärer Lehre in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Gruppen systematischer in den Blick genommen werden.

10. Zukunftsorientierte Forschung

Neben der Entwicklung von „guter Praxis“ ist empirische Forschung notwendig, um belastbares Wissen über die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit an Hochschulen hervorzubringen. Inwieweit führt z. B.

Mehrsprachigkeit nachweisbar zu mehr Flexibilität und Toleranz, wie oft behauptet wird? Auch hier könnte die Universität Luxemburg eine wichtige Rolle spielen. Ein ganz spezifischer Aspekt dabei wäre auch die Rolle des Luxemburgischen für die Wissensentwicklung vor allem der luxemburgischen Studierenden, ebenso aber auch die Rolle der vielen Herkunftssprachen der internationalen Studierenden.

Mehrsprachige Universitäten haben das Potential, attraktive und zukunftsorientierte Alternativen zur Mainstream-Entwicklung im Bereich der Hochschulen zu bilden, und zwar nicht nur aus Gründen der „employability“ oder wegen der historisch-sprachpolitischen Situation an den spezifischen Standorten. Sie bieten vielmehr besondere Chancen für mehrperspektivisches Studieren und Forschen, das in einsprachigen Programmen schwer denkbar ist. Nötig dafür ist bewusste Steuerung im Bereich der institutionsinternen Sprachenpolitik, innovative Praxen in der Hochschullehre sowie empirische Begleitforschung. ♦

Literatur:

Coleman, James (2006): English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching* 39. Cambridge University Press, 2006. 1-14.

Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. *GFL-Journal* 1/2000, pp. 46-63.

European Commission (2008): *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission*. Brüssel.

Gazzola, Michele (2012): The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and a case study. *International Journal of the Sociology of Language* 216 (2012), pp. 131 - 156.

Humboldt, Wilhelm von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: Und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Druckerei der königlichen Akademie der Wissenschaften.

Lüdi, Georges (im Druck): Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutions of Higher Education. Results from the DYLAN-Project. In: P. Grommes & A. Hu (eds.): *Plurilingual Education: Policies - Practice - Language Development*. London: John Benjamins.

Péporté, Pit, Kmec, Sonja, Majerus, Benoît & Margue, Michel (2010): *Inventing Luxembourg. Representations of the Past, Space and Language from the Nineteenth to the Twenty-First Century*. Leiden / Boston / Tokyo: Brill Academic Publishers.

Wächter, Bernd & Maiworm, Friedhelm (2008): *English-taught programmes in European higher education. The picture in 2007*. Bonn: Lemmens (ACA Papers on International Cooperation in Education).

Glaube in der Moderne: nur noch Option?

Hans Joas' Sicht zu Moderne und Säkularisierung

Jean-Marie Weber

In den vergangenen Jahren hat sich der Philosoph und Soziologe Hans Joas¹ mehrfach zu Fragen der Religion und Verweltlichung geäußert. Seine Sichtweise auf die Beziehung von Moderne und Christentum ist dabei – wie gewohnt – differenzierter, als man das allgemein von verschiedenen Zeitgenossen und Wissenschaftlern gewohnt ist. Der folgende Beitrag stützt sich vor allem auf sein im Sommer herausgegebenes Buch: *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*. Dieses Buch bietet einen guten Einblick in seine vielseitigen Forschungen und die Systematisierung seiner Überlegungen zu Moderne und Religion.

Differenzierungen zur Säkularisationsthese

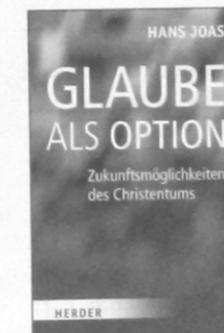
Für Joas gibt es vor allem zwei Thesen, welche die Diskussion über Sinn und Zukunft von Religion in Europa bestimmen: Erstens führe Modernisierung notwendigerweise zur Säkularisierung. Zweitens führe Säkularisierung zum Moralverfall. Beiden widerspricht er.

Viele Menschen, nicht nur Atheisten, finden den Gedanken plausibel, dass Religion im Zuge von Modernisierungsprozessen mehr oder weniger automatisch verschwindet. Nach Joas kann man die Säkularisierung nicht ignorieren, aber die eurozentrische These des notwendigen Zusammenhangs von Säkularisierung und Modernisierung ist zu differenzieren. Sie

gibt keine befriedigende Erklärung für die Vitalität und Produktivität etwa der Religionsgemeinschaften in den USA, in Teilen Asiens oder gar in Osteuropa. Diese Sicht übersieht ebenfalls die enormen Defizite an Glaubenswissen beim Klerus und den Laien und überschätzt insgesamt die oft mangelhafte Glaubensintensität in Europa vor den Prozessen, welche als Säkularisierung beschrieben wurden. Solche Verkennungen und Verdrängung durch die Vertreter dieser These erklären sich dadurch, dass diese Sicht nicht lediglich als Beschreibung, sondern teils auch als Waffe im Kampf gegen Religion eingesetzt wurde. Begonnen hat das im 18. Jahrhundert. Glaubenden wurde vorgeworfen, sie seien geistig zurückgeblieben oder reaktionär. Die Religion wurde als „geschichtlich Überholtes“ (S. 15) gesehen und habe im Zeitalter der Vernunft und des wissenschaftlich-technischen Fortschrittes keinen Platz mehr. Viele dachten, sie seien nur als Ungläubige modern. Genauso meinten viele Christen, sie würden dem Glauben „am besten durch ihren Widerstand gegen alle Modernisierung“ dienen. (S. 16)

Für Joas stellt es aber andererseits auch einen Fehlschluss mancher Christen und vor allem von Kirchenoberen dar, zu meinen, mit der fortschreitenden Säkularisierung einer Gesellschaft werde diese notwendigerweise amoralischer und verliere ihren sozialen Zusammenhalt. Blickt man auf den Einsatz vieler Atheisten für die Würde des Menschen und die Gerechtigkeit, so kommt man zur Feststellung, dass diese These empirisch heute nicht mehr haltbar ist. Das Christentum ist sicherlich, wie Joas explizit im Anschluss an Jaspers formuliert, ein wichtiger Pfeiler des moralischen und rechtlichen Universalismus: „die stärkste Imagination des Universalismus“

Hans Joas, *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*. Freiburg, Herder Verlag, 2012, 260 S.



kliomedia

Der Verlag für Geschichte und Kultur
Trier · Luxemburg · Lothringen

Catherine Lorent widmet sich der bislang kaum aufgearbeiteten Kunstgeschichte Luxemburgs während der Jahre 1934 bis 1944. Regionale Besonderheiten luxemburgischer Kunst in der NS-Zeit werden ebenso herausgestellt wie ihre propagandistische Verwendung auf Reichsebene. Zahlreiche Abbildungen und Künstlerbiografien runden das Buch ab.



Catherine Lorent
Die nationalsozialistische Kunst- und Kulturpolitik im Großherzogtum
Luxemburg 1934-1944, Trier 2012
416 S., kart., 24 cm x 15,8 cm, 108 Abb., ISBN 978-3-89890-173-4
€ 49,90

Kliomedia GmbH
Neustraße 45
54290 Trier

www.kliomedia.de
info@kliomedia.de
☎ (+49) 651/46398-40